



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica**

**Dissertação**

**Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o  
desenvolvimento profissional dos docentes:**  
um estudo a partir das percepções de professores  
de uma escola básica do distrito de Évora

Maria Celeste Marques Guerreiro

**Orientador:**

Professor Doutor António José dos Santos Neto

Julho de 2011

**Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica**

**Dissertação**

**Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o  
desenvolvimento profissional dos docentes:**  
um estudo a partir das percepções de professores  
de uma escola básica do distrito de Évora

Maria Celeste Marques Guerreiro

**Orientador:**

Professor Doutor António José dos Santos Neto

*Ao ideal de uma significativa avaliação do desempenho docente,  
trans-formadora do ensino e  
geradora de melhores aprendizagens profissionais*

## AGRADECIMENTOS

Entendemos o percurso investigativo como um espaço de diálogo sobre conhecimentos e experiências, dúvidas e angústias, visões e retroacções que, poliedricamente, confluem para unidades múltiplas de sentido. Cumpre-nos, por conseguinte, expressar o nosso agrado a todos os que colaboraram no projecto de investigação.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Neto, agradeço as linhas definidoras da acção, a perspectivização de possíveis rumos, as sugestões pertinentes, sem descuidar o apoio crítico e o rigor imprescindível ao estudo. Além disso, congratulo-me com uma certa visão poética do mundo, que possibilitou trabalhar a realidade educativa de vários pontos de vista (*ilusão óptica?*).

Aos professores do *Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica*, manifesto a minha gratidão por terem ampliado o meu conhecimento do mundo educacional e terem permitido a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos necessários ao exercício das tarefas supervisivas, aliada ao fortalecimento de capacidades de investigação.

Aos professores que constituíram o painel de especialistas (Professor Doutor António Neto, Professor Doutor António Borralho, Professora Doutora Isabel Fialho, Professor Doutor José Luís d'Orey) e participantes no estudo piloto, agradeço a validação do questionário.

Ao Professor Doutor José Verdasca, agradeço as experiências profissionais proporcionadas na Direcção Regional de Educação do Alentejo, nomeadamente o acompanhamento e monitorização do Programa Mais Sucesso Escolar, projecto para o qual confluem os conceitos de desenvolvimento organizacional, de crescimento profissional, de inovação curricular e de melhoria das aprendizagens dos alunos, contribuindo para a mudança educativa e para a redefinição da cultura escolar.

À Dr.<sup>a</sup> Elisa Verdasca, exprimo o meu reconhecimento pela crença no papel da supervisão e da avaliação para uma renovada profissionalidade docente. Além disso, agradeço as sugestões pertinentes e a persistente recordação dos prazos.

Aos professores da escola onde decorreu o estudo empírico; e, em especial, à Direcção;

Ao João, ao Paulo e à Madalena;

Ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão e à minha irmã.

A todos o meu agradecimento pela partilha do tempo e do saber.

**TÍTULO:** *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de professores de uma escola básica do distrito de Évora.*

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação, desempenho docente, reflexão, supervisão, *feedback*, cultura avaliativa, desenvolvimento profissional e organizacional.

## RESUMO

O propósito da investigação foi analisar a cultura avaliativa de uma escola básica do distrito de Évora, no que se refere ao desempenho docente.

No quadro conceptual convocado, aprofundaram-se os temas da profissionalidade docente (identidade, conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional) e os eixos estruturantes da avaliação no contexto actual. Salientou-se o papel da reflexão, da supervisão e do *feedback* construtivo, advogando-se a avaliação enquanto projecto, inserida numa cultura singular.

Daí decorreu o desenho metodológico, configurando um estudo exploratório, descritivo da cultura escolar, no que diz respeito às percepções dos professores efectivos sobre o desempenho do trabalho docente. Optou-se pela leitura dos documentos de gestão pedagógica e pelo questionário, enquanto instrumentos de recolha de dados.

Os resultados do estudo empírico tenderam a revelar uma propensão dos professores efectivos da escola sede do estudo favorável aos assuntos abordados. Na verdade, a avaliação do desempenho docente, encarada numa perspectiva formativa, naquela escola, parece surgir como uma oportunidade de aprendizagem, que enforma toda a complexidade do acto de ensinar.

Sustentámos uma prática de avaliação reflexiva *para* o desenvolvimento profissional, seguindo um itinerário personalizado, através de um plano individual, situado num contexto de supervisão. A centralidade da avaliação no ensino e na aprendizagem constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos actores educativos, poderá elevar a qualidade da escola.

**TITLE:** *Opportunities and challenges of teachers' performance evaluation for the professional development of the teachers: a study beginning from the perceptions of teachers belonging to a middle school in the district of Évora.*

**KEYWORDS:** evaluation, teachers' performance evaluation, reflection, coaching, feedback, a culture of evaluation, professional and organisational development.

## **ABSTRACT**

The *leit-motiv* of our work was to analyse the school evaluation culture in what concerns teachers' performance.

In the studied framework, it has been deepened the subjects of teachers' job (identity, knowledge, organisational and professional development) and the structural axis of teachers' evaluation nowadays. It was stated the role of reflexion, coaching and constructive feedback. Besides, it has been supported the evaluation as a project in the middle of a unique culture.

So, it was drawn all the conceptual methodological work – an exploratory study that describes the school culture in what concerns the teachers' perceptions about the performance of teachers' work. It has been chosen the analyses of the pedagogical management documents and the survey as a mean of collecting data.

The results of the empirical study tend to reveal a positive tendency of the subject. As a matter of fact, the teachers' performance evaluation is faced in a formative perspective, appearing as a learning opportunity that shapes all the complexity of the teaching act.

At last, it was supported by a reflexive evaluation practise towards the professional development, following a human way, through an individual plan, drawn in the middle of the coaching. The focus of evaluation in teaching and learning tasks stands as a major professional challenge, that grabbed by the educational players can grow the school quality.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VI
ÍNDICE GERAL .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	X
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XI
<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Nota de Abertura .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Contextualização do Estudo.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. Objectivos do Estudo .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. Importância do Estudo .....</b>	<b>5</b>
<b>1.5. Estrutura do Relatório de Dissertação.....</b>	<b>6</b>
<b>II. QUADRO CONCEPTUAL .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Do Enquadramento Teórico.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2. Da Profissionalidade Docente .....</b>	<b>13</b>
2.2.1. <i>Identidade Profissional .....</i>	<i>14</i>
2.2.2. <i>Conhecimento Profissional .....</i>	<i>16</i>
2.2.3. <i>Desenvolvimento Profissional.....</i>	<i>17</i>
2.2.4. <i>Desenvolvimento Organizacional .....</i>	<i>19</i>
<b>2.3. Da Avaliação do Desempenho Docente .....</b>	<b>21</b>
2.3.1. <i>Eixos Estruturantes na Concepção de Avaliação .....</i>	<i>21</i>
2.3.2. <i>Tendências da Investigação em Avaliação do Desempenho</i> <i>Docente .....</i>	<i>24</i>
2.3.3. <i>Perspectivas Político-Normativas da Avaliação do Desempenho</i> <i>Docente .....</i>	<i>27</i>
2.3.3.1. <i>Recomendações internacionais .....</i>	<i>27</i>
2.3.3.2. <i>Enquadramento legal em Portugal .....</i>	<i>29</i>
2.3.4. <i>A Avaliação do Desempenho Docente numa Perspectiva de</i> <i>Desenvolvimento Profissional.....</i>	<i>31</i>
2.3.4.1. <i>O primado da reflexão sobre as práticas .....</i>	<i>32</i>

2.3.4.2. A supervisão enquanto contexto de aprendizagem profissional.....	33
2.3.4.3. O <i>feedback</i> construtivo.....	35
<b>2.4. A Avaliação do Desempenho Docente enquanto Projecto de Escola .....</b>	<b>37</b>
2.4.1. O <i>Quadro de Referência da Avaliação em Portugal</i> .....	39
<b>III. ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Questões Orientadoras da Investigação.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>46</b>
3.2.1. <i>Opções Metodológicas</i> .....	47
3.2.1.1. Critérios de qualidade .....	49
3.2.1.2. Etapas do percurso investigativo.....	52
3.2.2. <i>Caracterização do Estudo de Caso</i> .....	52
3.2.3. <i>Procedimentos de Recolha de Dados Qualitativos</i> .....	55
3.2.4. <i>Procedimentos de Recolha de Dados Quantitativos</i> .....	56
3.2.4.1. Construção do questionário.....	56
3.2.4.2. Validação do questionário.....	62
3.2.4.3. Estudo-piloto.....	64
3.2.4.4. Estudo principal .....	66
3.2.4.4.1. Acesso à instituição e aos participantes no estudo.....	67
3.2.4.4.2. Justificação da escolha da escola .....	67
3.2.4.4.3. A definição dos participantes no estudo.....	68
3.2.4.4.4. Aplicação do inquérito por questionário .....	69
3.2.4.4.5. Caracterização dos participantes no estudo.....	69
3.2.5. <i>Procedimentos de Análise de Dados</i> .....	73
3.2.5.1. A análise documental .....	73
3.2.5.2. A análise estatística.....	73
3.2.5.3. A análise de conteúdo .....	75
<b>IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1. Da Leitura de Documentos de Gestão Pedagógica da Escola .....</b>	<b>79</b>
4.1.1. <i>O Projecto Educativo</i> .....	79
4.1.2. <i>O Projecto Curricular de Escola</i> .....	81
4.1.3. <i>Os Planos Anual e Plurianual de Actividades</i> .....	83



4.2. Das Percepções dos Professores sobre o Desenvolvimento Profissional .....	86
4.3. Das Percepções dos Professores sobre a Apreciação e <i>Feedback</i> do Trabalho Docente .....	92
4.4. Dos Parâmetros Propostos para Inclusão num Plano Individual de Desenvolvimento Profissional (PIDP) .....	98
4.5. Síntese dos Resultados .....	106
<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
5.1. Sentidos e Implicações do Estudo .....	115
5.2. Limitações do Estudo .....	117
5.3. Recomendações para Futuras Investigações .....	118
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>120</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>
Anexo 1 – Autorização da DGIDC para aplicação de inquéritos em meio escolar.	
Anexo 2 – Contacto formal com a direcção da escola alvo do estudo.	
Anexo 3 – Questionário utilizado no estudo principal.	
Anexo 4 – Nível de significância.	
Anexo 5 – Matriz de categorização da informação (item 15 do questionário).	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das dimensões do desenvolvimento profissional contínuo. ....	18
Quadro 2 – Síntese do modelo de avaliação de desempenho docente.....	41
Quadro 3 – Resumo da aplicação dos critérios de qualidade. ....	51
Quadro 4 – Resumo da metodologia de recolha e análise de dados.....	55
Quadro 5 – Matriz do questionário.....	57
Quadro 6 – Tempo de serviço docente (total) .....	71
Quadro 7 – Tempo de serviço na escola.....	71
Quadro 8 – Cargos desempenhados nos últimos cinco anos lectivos.....	72
Quadro 9 – Impacto das actividades de formação profissional na docência. ....	87
Quadro 10 – Frequência da realização de actividades de desenvolvimento profissional. ....	88
Quadro 11 – Relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola. ....	89
Quadro 12 – Projecção dos objectivos da avaliação do desempenho docente (art.º 40.º do ECD) no desenvolvimento profissional. ....	90
Quadro 13 – Funções relevantes de um supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente. ....	93
Quadro 14 – Aspectos considerados importantes numa auto-avaliação do trabalho docente. ....	95
Quadro 15 – Impacto de uma apreciação e/ou <i>feedback</i> no trabalho docente.....	96
Quadro 16 – Efeitos da avaliação do desempenho docente na escola.....	97
Quadro 17 – Síntese da categorização da informação.....	101
Quadro 18 – Sistema de desenvolvimento profissional com um itinerário personalizado.....	116

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de avaliação. (Sanches, 2008, p. 132).....	21
Figura 2 – Evolução do conceito de avaliação (Santos, 2009, Maio). .....	23
Figura 3 – Posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional. ....	33
Figura 4 – Quatro papéis numa experiência supervisiva.....	34
Figura 5 – Concepção e práticas de supervisão. (Alarcão e Roldão, 2008, p. 53) .....	34
Figura 6 – Encadeamento das unidades de análise do estudo. ....	50
Figura 7 – As subunidades de análise do estudo. ....	51
Figura 8 – O <i>design</i> da investigação.....	53
Figura 9 – Matriz conceptual do estudo de caso. ....	54
Figura 10 – Etapas de validação do questionário. ....	62
Figura 11 – Distribuição dos docentes da escola por tipo de vínculo. ....	66
Figura 12 – Distribuição dos professores por sexo.....	69
Figura 13 – Distribuição dos professores por idade. ....	70
Figura 14 – Distribuição dos professores por habilitações académicas. ....	70
Figura 15 – Dispersão das 4 dimensões da actuação profissional dos docentes. ....	102
Figura 16 – Importância concedida às subcategorias da <i>vertente profissional,</i> <i>social e ética.</i> .....	103
Figura 17 – Importância concedida às subcategorias do <i>desenvolvimento do ensino</i> <i>e da aprendizagem.</i> .....	103
Figura 18 – Importância concedida às subcategorias da <i>participação na escola e</i> <i>relação com a comunidade educativa.</i> .....	103
Figura 19 – Importância concedida às subcategorias do <i>desenvolvimento e</i> <i>formação profissional ao longo da vida.</i> .....	104

# I. INTRODUÇÃO

## 1.1. Nota de Abertura

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa (*Odes*, de Ricardo Reis)

Iniciar uma investigação<sup>1</sup> (*in-vestigar*), à descoberta de marcas deixadas no campo educacional, implica considerar as múltiplas dimensões subjectivas, sem exagerar ou excluir as várias vertentes que compõem o ser humano (pessoal, social, cultural, ética e política), rumo a uma visão holística (*ser inteiro*), que confere identidade à pessoa, permitindo-lhe crescer e desenvolver-se ao longo da vida.

É neste enquadramento *poético* (etimologicamente poesia significa criação) que devemos entender as questões da identidade e desenvolvimento profissional, enquanto professores, para que, *em cada lago*, em cada contexto, sejamos actores conscientes da nossa missão educativa, evidenciadora de uma cultura escolar singular, não só numa perspectiva sincrónica, mas também diacrónica.

Concretizamos este percurso na abordagem às oportunidades e aos desafios da avaliação do desempenho docente, a partir das percepções dos protagonistas deste estudo, os professores – e o que colocam de si próprios em tudo o que fazem (*Põe quanto és/ No mínimo que fazes.*) –, tendo em conta um desenvolvimento profissional que se pretende referenciado, fundamentado e ecológico (*a lua toda*), de forma a reconceptualizar a profissionalidade docente face às exigências da sociedade actual.

---

<sup>1</sup> O termo “investigação” provém da palavra latina *investigatiōne* (*in+vestigium*). O prefixo “in” significa um movimento para dentro, enquanto “vestigio” se refere a planta de pé; sola artificial, ferradura; marca de pés, pegada (Machado, 1995).

## 1.2. Contextualização do Estudo

A avaliação, estratégia contextualizada de desenvolvimento dos docentes, afigura-se como um conceito emergente da política educativa actual (nacional e internacional), potenciando oportunidades de aprendizagem profissional, a partir da criação de espaços de possibilidades de acção. No entanto, a avaliação não pode ser encarada como a solução para todos os problemas que afectam o ensino, principalmente se não se problematizarem os seus princípios, fins, procedimentos e efeitos, tal como sugere Flores (2010).

A qualidade do ensino parece relacionar-se com os conceitos de avaliação das aprendizagens, avaliação da escola, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e eficácia escolar. Agir no campo de uma cultura avaliativa, que enforma a profissionalidade docente, é um dos desafios de uma *escola que aprende* (Alarcão, 2000, 2002), que reflecte sobre as suas opções, monitorizando-as e reformulando-as de acordo com as conclusões a que chegou. Torna-se, pois, necessária a criação de ambientes colaborativos estimuladores de inovação e mudança.

O tópico da avaliação de professores pode ser abordado de diversas perspectivas. O presente estudo implicou, fundamentalmente, três, em íntima articulação com o desenvolvimento profissional: a percepção dos professores sobre as práticas, a supervisão como um contexto de aprendizagem e o papel do *feedback* co-construtivo.

Partindo destes pressupostos, estudámos a cultura de uma escola básica do distrito de Évora, no que diz respeito ao tópico da avaliação do desempenho docente, mais especificamente das percepções dos professores sobre a sua própria profissionalidade e as suas eventuais implicações na qualidade e eficácia escolares. Foi esta a perspectiva que sustentou a definição dos objectivos da investigação.

### 1.3. Objectivos do Estudo

A investigação que efectuámos teve, assim, por base um estudo de tipo exploratório, cuja grande finalidade foi “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade” (Carmo, 1998, p. 47). Nesse sentido, considerando a premência do estudo da avaliação do desempenho docente, num contexto de mudança, definimos objectivos que, partindo de um entendimento aprofundado de uma realidade (o que implica ser professor numa escola específica), passando pela análise crítica dos documentos estruturantes da vida da escola, se dirigiram a promover a discussão em torno do desenvolvimento profissional, enquadrado numa estratégia supervisiva, em que a avaliação surgia como um elemento charneira da auto e heteroformação. De facto, os **objectivos do estudo** foram os seguintes:

- Analisar o conceito de profissionalidade docente num determinado contexto (uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do distrito de Évora).
- Descrever a cultura da escola, no que se refere à avaliação do desempenho docente, a partir das percepções dos professores efectivos.
- Contribuir para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objecto da avaliação, no contexto actual.

Se os objectivos, ou seja, as matérias ou os assuntos sobre os quais recai a atenção ou que são alvo de investigação<sup>2</sup>, constituem o ponto de convergência do estudo, o processo investigativo foi induzido pelas **questões de investigação** que se seguem:

- Que desafios emergem no novo paradigma de profissionalidade docente?
- Como é que a cultura escolar potencia oportunidades para o desenvolvimento profissional, através da avaliação do desempenho docente?

---

<sup>2</sup> Cf. definição de *objectivo* proposta por Academia das Ciências de Lisboa (Ed.). (2001).

## 1.4. Importância do Estudo

A avaliação de professores tem recebido atenção crescente por parte de investigadores, de decisores políticos e dos próprios professores.

Com efeito, os três últimos anos têm sido, no nosso país, palco da manifestação de duas posições aparentemente (irre)conciliáveis: de um lado, a existência de um novo modelo de avaliação do desempenho docente (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, revogado pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho), que tem sido amplamente contestado<sup>3</sup>; do outro lado, a necessidade de introduzir, ou desenvolver, uma dimensão avaliativa e/ou reflexiva (de consciencialização, análise, questionamento, crítica e monitorização) na prática profissional. O espaço que medeia entre estes dois pólos configura-se como essencial para o estabelecimento de pontos convergentes e divergentes, porquanto permite conhecer e compreender as percepções dos professores sobre a sua própria prática. O Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho parece reforçar o papel da auto-avaliação, enquanto prática reflexiva, e o acompanhamento superviso da prática pedagógica, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Além do domínio profissional, a acuidade do estudo revela-se também no entendimento da avaliação como uma necessidade organizacional, *leit-motiv* para a qualidade e eficácia escolar. Na realidade, os professores são actores fundamentais na escola enquanto “comunidade reflexiva e aprendente” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 19), ou “collaborative learning organisation” (Davies e Ellison, 2001, p. 182), que *reflecte* num contexto colaborativo sobre as opções pedagógicas, *aprendendo* a gerir, segundo Fullan (1993), as forças de mudança, voltando as forças positivas a seu favor e mitigando as negativas<sup>4</sup>. De certa forma, pretende-se afastar a ideia de que “a cultura de avaliação que se instala [se arrisca] a produzir mais opacidade e menos regulação, por

---

<sup>3</sup> Mesmo no momento final da redacção do relatório da dissertação (25 de Março de 2011), a Assembleia da República votou favoravelmente a suspensão deste modelo de avaliação do desempenho docente.

<sup>4</sup> No original, “the secret of growth and development is learning how to contend with the forces of change - turning positive forces to our advantage, while blunting negative ones. The future of the world is a learning future” (Fullan, 1993, p. vii).



precipitação, pouca inteligência, falta de respeito pela complexidade e diversidade, fascínio pelos instrumentos” (Perrenoud, 2003, p. 125).

Por último, salientamos a relevância do estudo em termos de investigação educacional. Em primeiro lugar, uma vez que estamos perante um novo quadro de avaliação de professores, os dados recolhidos afiguram-se relevantes para “perceber de que modo a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade dos professores, do seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e resultados escolares dos alunos” (Flores, 2010, p. 7), a partir das percepções dos professores efectivos.

Do ponto de vista da investigadora, aumentam-se e/ou aprofundam-se os conhecimentos científicos e técnicos sobre a temática em estudo, desenvolvem-se capacidades de reflexão e análise crítica, concorrendo para a melhoria das intervenções na execução das políticas de natureza educacional, no contexto de processos de investigação-acção.<sup>5</sup> Além disso, pretende-se proporcionar à escola onde decorreu o estudo empírico uma informação sistematizada, que lhe permita promover a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, dos resultados das aprendizagens. Ao apresentar uma forma de estabelecer uma relação entre desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho, pensa-se, igualmente contribuir para delinear uma estratégia de concepção, de operacionalização e de meta-avaliação sobre o processo avaliativo na escola.

## 1.5. Estrutura do Relatório de Dissertação

Após *introduzir* a temática objecto de estudo, o trabalho desenvolve-se ao longo de mais quatro capítulos, tendo como objectivos *teorizar, estudar, analisar e reflectir*, em ordem a uma melhor compreensão da cultura de escola, no que se refere à avaliação do desempenho docente.

No segundo capítulo (*teorizar*), apresenta-se uma revisão de literatura relevante dentro do quadro conceptual que definimos para o estudo, considerando os objectivos da investigação. Clarifica-se o enquadramento teórico, especificam-se os domínios da profissionalidade docente, no que à avaliação de desempenho diz respeito; integram-se e analisam-se as perspectivas actuais, em termos de investigação e de política educativa; desocultam-se os sentidos e implicações da avaliação numa perspectiva de

---

<sup>5</sup> Cf. objectivos do Mestrado em Educação: Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora.

desenvolvimento profissional, chegando-se, por fim, ao entendimento estratégico da avaliação enquanto projecto de escola, conceito que sintetiza a emergência do estudo empírico.

No terceiro capítulo (*estudar*), descreve-se o desenho metodológico da investigação, em aproximação ao estudo de caso, e caracterizam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados. Partindo de uma leitura de documentos de gestão pedagógica, que confinam a cultura escolar, o processo investigativo prossegue com o recurso a um inquérito por questionário aos professores efectivos de uma escola de Évora, passando por um necessário processo de validação. A análise dos dados reporta-se à análise estatística (itens 1 a 14 do questionário), de conteúdo (item 15 do questionário) e documental (projecto educativo, projecto curricular de escola, planos anual e plurianual de actividades).

Na sequência dos aspectos salientados nos capítulos precedentes, o quarto capítulo (*analisar*) propõe uma apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico. Realça-se a complementaridade das abordagens quantitativa e qualitativa, de forma a captar as regularidades (consensos e divergências) nas percepções dos professores efectivos da escola sobre o desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do trabalho docente. Genericamente, os resultados parecem apontar para uma propensão favorável à temática. Na realidade, a avaliação do desempenho docente, encarada numa perspectiva formativa, parece surgir como uma oportunidade de aprendizagem, de desenvolvimento profissional, que enforma toda a complexidade do acto de ensinar.

Finalmente, no último capítulo (*reflectir*), é feita uma síntese dos aspectos essenciais relevados ao longo do processo investigativo, referem-se as limitações do estudo e sugerem-se possíveis evoluções futuras, no domínio da investigação empírica. Ao longo do trabalho, sustenta-se uma prática de avaliação reflexiva *para* o desenvolvimento profissional, seguindo um itinerário personalizado, através de um plano individual, ecologicamente situado num contexto de supervisão. A centralidade da avaliação, tanto nas tarefas de ensino como de aprendizagem, constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos actores educativos, poderá elevar a qualidade da escola.

O relatório termina com a apresentação das referências bibliográficas, da legislação consultada e dos anexos, conjunto de documentos revelador do enquadramento conceptual (teórico e metodológico) do estudo a que nos propusemos.

## **II. QUADRO CONCEPTUAL**

## 2.1. Do Enquadramento Teórico

Considerando que a revisão de literatura constitui o manancial teórico de suporte de uma investigação, perspectivamos as linhas de fundamentação teórica que a seguir se enunciam, tendo como critério o princípio de aproximação sucessiva aos objectivos do estudo (Carmo, 1998).

Descrever aquilo que designamos por cultura avaliativa implica uma desconstrução de conceitos, de forma a reconstruir uma conceptualização da avaliação ao serviço de um melhor ensino e de aprendizagens profissionais significativas. Nesta linha de pensamento, invocamos um conjunto de temáticas que, embora colaterais, contribuem para a clarificação do carácter sistémico da avaliação docente.

Em primeiro lugar, mencionamos a especificidade da noção de escola e o caleidoscópio das suas representações junto dos docentes. Baseando-se em Clark e Yinger, Zabalza salienta os vários contextos onde se constrói a acção do professor: um contexto psicológico, um contexto ecológico e um contexto social. Esta complexidade situacional está no âmago da profissionalidade docente, interligando pensamento e acção, concorrendo para o conceito de profissional como “aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (Zabalza, 1994, p. 31), contribuindo, desse modo, para a renovação educativa e orientação escolar. O desenvolvimento profissional é, assim, facilitado, não só em termos do envolvimento dos docentes no desempenho da missão da escola, como também quanto à produção de linhas e projectos de investigação, a partir da prática. Neste sentido, torna-se premente abordar a questão de um perfil de desempenho assumido e contextualizado, marcado por “transições ecológicas, que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 18).

Por oposição à noção temporalmente definida de habilitação profissional, surge o conceito de desenvolvimento profissional, que enfatiza o carácter continuado da formação, num processo que se pretende ao longo da vida. Além disso, comporta a noção de que o professor é agente da sua própria formação. No entanto, segundo Alarcão e Roldão (2008), parece que existe uma diferença entre “o processo de construção da

profissionalidade, orientado e apoiado na formação inicial, e a crença na espontaneidade do desenvolvimento profissional que vigora entre os professores em exercício de funções” (p. 34).

Urge, pois, revisitar os conceitos de construção e desenvolvimento da identidade profissional.

Ainda na linha de clarificação de conceitos, entendendo a avaliação como parte integrante de uma aprendizagem profissional, importa referir os dilemas associados a esta temática: Do que se fala quando se fala de avaliação de professores? O que significa “desempenho docente”? É o resultado alcançado ou representa o conjunto de acções que conduzem a esse resultado? Para Alves e Machado (2008), “há, cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento” (p. 11).

Seguindo este percurso de desconstrução de conceitos, eis-nos aproximando da noção de qualidade do desempenho profissional. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, salienta que o professor “utiliza a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, III, ponto 2, alínea j).

Sustentamos, igualmente, que a avaliação externa da escola poderá constituir um estímulo ao desenvolvimento profissional, especificamente o indicador *prestação de serviço educativo*, um dos cinco domínios referenciados pela Inspeção-Geral de Educação. Como factores que contribuem para o desenvolvimento deste domínio, advoga-se a articulação e sequencialidade, o acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, a diferenciação e os apoios, a abrangência do currículo e a valorização dos saberes e da aprendizagem (IGE, 2008). Este referencial interno, embora perspectivado de um ponto de vista externo, permite dar sentido à função da organização escolar: melhorando o desempenho (o serviço educativo), espera-se contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, em todas as suas vertentes.

Em suma, estabelecendo um percurso dialéctico da organização escolar aos docentes, da habilitação ao desenvolvimento profissional, da avaliação à avaliação do desempenho, da qualidade à eficácia escolar, chegamos a uma visão holística do fenómeno avaliativo e dos seus desafios no mundo actual. Tudo isto poderá ser enquadrado, em termos teóricos, pelos contributos da psicologia, da sociologia e da teoria das

organizações, correntes que tiveram influência na forma de encarar a avaliação do desempenho docente.

Na opinião de Curado (2000), no domínio da psicologia, até finais dos anos 70 do século passado, por influência da corrente behaviorista, “a investigação sobre a avaliação do desempenho incidia sobretudo sobre os testes psicológicos a aplicar ao avaliado” (p. 13); a avaliação, racional, supostamente objectiva, consistia em medir o desempenho, de uma forma fiável. Mais tarde, em virtude da corrente da psicologia cognitiva de cariz construtivista, passou a relevar-se “não o conteúdo mas os processos através dos quais os avaliadores produzem os seus juízos” (p. 14). No entanto, os factores contextuais eram colocados de lado; por esse motivo, gradualmente, começou a surgir outra corrente, que se centrava no contexto sócio-organizativo no qual ocorria a avaliação do desempenho, influenciando os seus resultados. Assim, “os resultados do processo de avaliação [deixaram] de ser encarados como a expressão de um julgamento individual para passarem a ser vistos como uma construção social, que [envolvia] a negociação entre avaliador e avaliado” (p. 14).

Esta evolução também se verificou no domínio da sociologia das organizações e da teoria da gestão. Num quadro de influência positivista e de “gestão científica do trabalho” (Taylor, cit. em Curado 2002, p. 61), a avaliação do desempenho era vista como uma forma de analisar de que modo os indivíduos se adaptavam às regras da organização. Por sua vez, a escola das relações humanas<sup>6</sup> introduziu o papel do avaliado como um elemento a ter em conta, uma vez que, da sua satisfação e motivação, dependeria o funcionamento da organização. Também os contributos da escola culturalista<sup>7</sup> se revelaram importantes para a evolução do entendimento da avaliação do desempenho, sendo encarada, nesta perspectiva, como “um processo que serviria para

---

<sup>6</sup> De acordo com Bueno (2003), tendo o foco na dimensão psicológica do trabalho, na escola das relações humanas, destacam-se os estudos de Maslow, Argyris e McGregor, sobre, respectivamente, a motivação e a satisfação de necessidades; a liderança democrática; e a satisfação intrínseca no local de trabalho.

<sup>7</sup> Relevamos os trabalhos de Schein (2010) sobre a cultura organizacional e a liderança, que se manifestam ao nível das estruturas, dos valores e das crenças. Para Schein, a cultura é um fenómeno multidimensional, um conceito mais vasto do que normas, padrões de comportamento e clima, na medida em que implica estabilidade, partilha e regularidades observadas ao longo do tempo, como pode ser depreendido das palavras do autor:

Culture ultimately reflects the group's effort to cope and learn; it is the residue of that learning process. Culture thus not only fulfills the function of providing stability, meaning, and predictability in the present but also is the result of functionally effective decisions in the group's past. (Schein, 2010, pp. 91-92)

analisar de que modo os indivíduos se integravam nos valores e objectivos – na cultura – da empresa” (p. 15). Por fim, a análise estratégica<sup>8</sup>, tendo como centro o sujeito como actor social, com objectivos próprios e uma relativa liberdade de escolha, concebia o poder de uma forma relacional, o que alterou as práticas de avaliação, que passaram a ter em consideração “as perspectivas dos diversos actores implicados (avaliadores e avaliados) e a necessidade de negociação dos objectivos e procedimentos utilizados” (p. 16).

Fundamentando-se em Bolman e Deal, Curado (2002) aponta os quatro quadros conceptuais da teoria das organizações (estrutural, dos recursos humanos, político e simbólico), com influência no modo como é encarada a avaliação de professores. Segundo a concepção estrutural, “o propósito da avaliação de professores é determinar a medida em que os professores contribuem para atingir os objectivos organizacionais” (p. 17), enquanto o quadro dos recursos humanos prevê que “a avaliação de professores [possa] ser usada para promover o empenho e dar mais poder aos professores” (p. 18). Por sua vez, o quadro político encara a avaliação de professores como fazendo parte da micro política da escola, centrando-se nas “estratégias de negociação desenvolvidas por avaliadores e avaliados” (p. 18). Por fim, o quadro simbólico considera que o significado que os eventos têm para os participantes é mais importante que os acontecimentos em si mesmos; assim, “a avaliação de professores é um ritual encenado para transmitir uma aparência de rigor e credibilidade, enquanto as principais actividades das escolas não são de facto inspeccionadas de perto” (p. 18).

De acordo com Curado (2000), o quadro dos recursos humanos afigura-se como tendo maior potencial para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que pressupõe o intercâmbio e a discussão de práticas que conduzem a soluções participadas dos problemas concretos. Nesta perspectiva, “as práticas de avaliação de professores deveriam promover o seu desenvolvimento profissional e fundar-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores directamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação” (p. 18). O maior empenho, envolvimento e co-responsabilização no processo avaliativo poderia conduzir a uma emancipação profissional, com reflexos no serviço educativo prestado.

Em síntese, a mudança de paradigma que se verificou no campo das ciências sociais teve repercussões na área educacional, evoluindo também para uma perspectiva

---

<sup>8</sup> Curado (2002) destaca os trabalhos de Crozier e Friedberg sobre as relações de poder usadas nas organizações, visando a colaboração e a integração dos indivíduos.

contextual e interaccionista, na qual o conceito de desenvolvimento profissional assumiu grande importância. Neste sentido, a avaliação do desempenho, enquadrada numa cultura de escola, implicando os próprios professores e uma reflexão contextualizada sobre o trabalho produzido, permitiria não só o desenvolvimento pessoal e profissional, como também organizacional.

## 2.2. Da Profissionalidade Docente

Ao falarmos de profissionalidade docente, assumimos entrar no âmbito de uma profissão que apresenta determinadas características (identidade profissional), para as quais concorre um saber específico (conhecimento profissional), que se inscreve num processo de aquisição de aprendizagens contínuas (desenvolvimento profissional) e que se desenvolve num contexto próprio (escola). Assim, os eixos de análise apresentados em seguida procuram compreender a avaliação do desempenho, integrada numa nova representação da actividade docente.

Com efeito, partilhamos os descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2010), quando escreve:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (p. 27)

Neste sentido, cabe-nos analisar os novos desafios para o professor à luz dos referentes por nós convocados, na medida em que, parafraseando Flores (2010), à discussão sobre avaliação de professores está subjacente a reflexão sobre aspectos que relevam da cultura profissional, como é referido pela própria autora:

a discussão da avaliação de professores implica, necessariamente, a reflexão sobre um conjunto de aspectos que a enquadram e definem, nomeadamente a concepção do que significa ser profissional/professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente. (Flores, 2010, p. 8)



### 2.2.1. *Identidade Profissional*

A abordagem à questão do que é ser professor remete-nos para os sentidos e implicações do acto de ensinar. Situiremos esta problemática nos novos modelos de organização da profissão.

Falar de identidade profissional implica uma clarificação do conceito de ensinar. Segundo Roldão (2009), ensinar consiste em

desenvolver uma acção determinada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro. (pp. 14-15)

Sinteticamente, são colocados em evidência os enfoques do ser professor: o saber científico e pedagógico que detém (*conhecimento próprio*), a condução de um processo (*uma acção determinada*) e a intencionalidade da acção (*fazer com que alguém aprenda alguma coisa*).

Muitas vezes, o trabalho docente é “um trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado” (Formosinho e Machado, 2009, p. 23) que não propicia aprendizagens profissionais significativas. Por isso, há que transformar a docência em actos solidários, integrados numa *cultura de colaboração* e orientados para o desenvolvimento. Tendo como base o pensamento de Hargreaves, Flores sustenta que “a compreensão do ensino e dos professores implica ter em consideração as culturas em que trabalham” (Forte e Flores, 2010, p. 56), ou seja, as crenças, as concepções, os comportamentos e as práticas. Numa visão prospectiva, Sergiovanni (2004) refere que “a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção” (p. 24).

Com efeito, a questão da identidade profissional pressupõe, actualmente, novos modelos de organização da profissão, com especial incidência na colegialidade, na partilha e nas culturas colaborativas, que, segundo Hargreaves (2003), se focalizadas na melhoria e aprendizagem profissionais, poderão ter um efeito positivo nos resultados dos alunos e da própria escola. Na verdade, o crescimento profissional ocorre quando as interacções educativas se situam na *zona de desenvolvimento próximo* de que fala Vygotsky, cujo horizonte deve ser continuamente ampliado (Lopes e Silva, 2010).

Nóvoa (2007) aponta para a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com

a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (p. 25).

Na acepção de Wenger, McDermott e Snyder (2002), as comunidades de prática são constituídas por grupos de pessoas que partilham aspectos relevantes da sua acção profissional, tendo em vista aprofundar o conhecimento e competências, através de uma interacção sustentada por objectivos e soluções comuns<sup>9</sup>. Favorecem uma interacção e uma partilha de conhecimento, que, fundamentalmente, se opera a um nível tácito (Neto, 2008), isto é, ao nível do processo, permitindo o desenvolvimento profissional.

Através das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional, que é fundamental para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem, por acção de um processo crítico e reflexivo, em práticas concretas de intervenção.

Em suma, enquanto a *cultura* fornece “as crenças e os sistemas de normas de que as pessoas necessitam para viver o sentido e o significado” (Sergiovanni, 2004, p. 39), a *comunidade* fornece “as relações necessárias para que as pessoas possam estar ligadas, dar valor aos outros e ser valorizadas pelos outros” (p. 39).

Por seu turno, a definição de cultura proposta por Schein (2010), como referimos anteriormente, reúne os conceitos de aprendizagem colaborativa: “culture ultimately reflects the group’s effort to cope and learn; it is the residue of that learning process (pp. 91-92). Aproximamo-nos, assim, do modelo das *equipas educativas* (Formosinho e Machado, 2009) ou *professional learning communities* (Hargreaves, 2003), pressupondo um efectivo trabalho colaborativo, de reflexão e aprendizagem ao longo da vida, se forem criadas as condições organizacionais necessárias.

A docência é, assim, encarada como uma prática social e como exercício de colaboração, a que não é alheia a organização de um sistema de avaliação do desempenho dialógica e estrategicamente concebido.

---

<sup>9</sup> No original: “communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4).

### 2.2.2. *Conhecimento Profissional*

O conhecimento profissional é um dos vectores centrais da profissão docente. Diz respeito não só à compreensão da área curricular específica, mas também à forma de comunicação do que é ensinado, o que implica a tomada de opções pedagógicas que tornem o ensino e a aprendizagem eficazes.

Shulman (2005) postula a existência de conhecimentos-base do professor, considerando os seguintes: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento didáctico em geral; iii) conhecimento do currículo; iv) conhecimento pedagógico do conteúdo; v) conhecimento dos alunos e das suas características; vi) conhecimento dos contextos educativos, e vii) conhecimento dos objectivos, das finalidades e dos valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos. Destes, o autor destaca, especialmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, pela sua centralidade no acto de ensinar.

Moreira (2005) refere-se ao conhecimento profissional como um conhecimento prático (surge a partir da experiência profissional), a que se junta um conhecimento científico-pedagógico ou didáctico de conteúdo, que “equivale à transformação do conhecimento científico disciplinar em conhecimento susceptível de ser ensinado, comunicado, reflectido e avaliado junto dos alunos” (p. 53).

Uma das condições essenciais para a evolução do conhecimento profissional é a reflexão sistemática sobre as práticas (auto e hetero-avaliação reflexiva), de forma a melhorar as estratégias de ensino e desenvolver a responsabilidade para produzir novos conhecimentos. Na perspectiva de Infante, Silva e Alarcão (1996), a reflexão contextualizada surge como uma estratégia de conhecimento profissional, tendo por base a resolução de dilemas face ao trabalho de interacção com os alunos. Essa reflexão será tanto mais profícua quanto mais partilhada for e quanto mais se inscrever numa “cultura de parceria e de supervisão reflexiva” (Sá-Chaves e Amaral 2000c, p. 84), verificando o que há de comum nas práticas e nos saberes.

Em síntese, parece-nos que o conhecimento profissional poderá ser inscrito numa matriz cultural, isto é, multidimensional, reflexiva, colaborativa e dialógica, com consequências na acção docente e na formação dos professores (Neto, 2008).

### 2.2.3. *Desenvolvimento Profissional*

De acordo com Flores e Simão (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação, tendo como objectivo elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados dos alunos. Esta perspectiva é secundada pelo discurso político, quando elege como uma das finalidades da avaliação do desempenho “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional” (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, art.º 3.º, ponto 2), especificando o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, art.º 3.º, ponto 2, “a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica”.

Sabendo que o modo como se encara o desenvolvimento profissional dos professores depende da visão que se tem do sistema de ensino num dado momento e das suas finalidades, apresentamos no Quadro 1 um resumo das perspectivas de desenvolvimento profissional, de acordo com Sachs. Segundo esta autora australiana, o desenvolvimento profissional contínuo “precisa de incorporar os quatro elementos (*re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação*) para ter dois efeitos que se relacionam: primeiro, assegurar que o objectivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado e, segundo, apoiar uma profissão docente forte e autónoma” (Sachs, 2007, p. 102).

Quadro 1 – Síntese das dimensões do desenvolvimento profissional contínuo.

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
Orientação/ Força desenca- deadora	Prestação de con- tas e controlo	Aceitação das polí- ticas educativas	Renovação profis- sional	Reinvenção pro- fissional
Propósito	Actualizar compe- tências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práti- cas
Concepção de desenvolvimento profissional	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
Responsabilidade	Sistema	Escola	Professor indivi- dualmente consi- derado	Grupo de professores
Enfoque	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
Processos de aprendizagem	Passivo, receptor de conhecimento	Consumidor acrí- tico	Colaboração	Envolvimento mútuo
Modalidades	Seminários, espe- cialistas externos	Programas elabo- rados por especia- listas externos	Círculos de apre- ndizagem em cola- boração, redes, investigação-acção	Investigação feita pelos professores ou investigação- acção
Visão de profes- sor	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendente refle- xivo	Professor como profissional autó- nomo
Resultados pro- fissionais	Melhoria das com- petências de ensino	Actualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspectivas de encarar a peda- gogia e a aprendi- zagem	Produção de novo conhecimento
Tipo de profis- sionalismo	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Activista
Imagens de quem desenvolve o desenvolvimento profissional	“Vendedor”	Guia	Par/ colega com- petente	Agente de mudança

Como sustentam Lopes e Silva (2010), admitir o desenvolvimento profissional como contínuo equivale a entendê-lo como uma necessidade permanente, que acompanha o professor ao longo da carreira, tendo como objectivo a melhoria da sua prática docente. Com efeito, “o professor passa a ser concebido como um participante activo de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas, com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação” (p. 107), rumo à mudança e à inovação, que ocorre quando “o professor pratica uma **acção deliberada**

(não necessariamente nova), para introduzir um método de ensino, currículo, ou estratégia diferente do que habitualmente usa” (p. xviii).

Alarcão e Roldão (2008), por seu lado, sintetizam a noção de desenvolvimento profissional como “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (p. 25). Implicando um envolvimento pessoal activo, suportado por uma partilha de saberes e experiências, ligado a um determinado contexto, pressupõe um processo analítico-relexivo, catalisador de conhecimento profissional e transformador de práticas.

Por seu turno, Loucks-Horsley et al. (2009) referem o facto de o desenvolvimento profissional que é colaborativo, intimamente ligado às práticas de sala de aula e às aprendizagens dos alunos, fortalecer a cultura escolar. De igual modo, a própria cultura contribui para o crescimento e mudança profissionais. Citando estes autores, Santos (2009) focaliza a atenção nas oportunidades que se criam para o professor desenvolver conhecimentos, competências, abordagens e predisposição para melhorar quer a prática profissional, quer organizacional.

Tendo em conta a complexidade das tarefas atribuídas aos professores, o desenvolvimento profissional parece surgir como um meio de elevar a eficácia e a qualidade do ensino e das aprendizagens, mediante formação adequada, treino e reflexão sobre as acções levadas à prática, desejavelmente em trabalho colaborativo, como é sugerido pela OECD (2009):

Effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers’ learning communities. There is growing interest in developing schools as learning organisations, and in ways for teachers to share their expertise and experience more systematically. (p. 49)

#### 2.2.4. *Desenvolvimento Organizacional*

O desenvolvimento profissional é um elemento central do processo de melhoria das escolas, reconceptualizadas como *organizações que aprendem* (Alarcão, 2000, 2002; Clímaco, 2005), promovendo reflexões sistemáticas sobre os seus pontos fortes e os que carecem de aperfeiçoamento, a fim de garantir a qualidade dos serviços prestados

e melhor responder aos desafios com que se deparam. Nesta perspectiva, corroboramos a definição de escola reflexiva proposta por Alarcão (2000; 2002): “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 220).

A escola, unidade orgânica de mudança, ao proceder a uma avaliação reflexiva da sua acção, realiza uma aprendizagem organizacional, que se materializa no projecto educativo, nos planos de acção elaborados, na auto-avaliação efectuada e consequentes planos de melhoria. Para Clímaco (2005), a cultura de avaliação, o planeamento estratégico e a liderança podem ser apontados como eixos fundamentais das *escolas que aprendem*, ou seja, “organizações que sabem analisar-se e programar-se em ordem ao futuro e que sabem promover as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os seus membros” (p. 170).

Sanches (2008) acrescenta o facto de o processo de avaliação de desempenho constituir uma fonte de informação para a auto-avaliação da escola, por um lado, através da apreciação sobre a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem da escola; e, por outro lado, da redefinição dos objectivos e metas da escola. Trata-se de construir uma relação estratégica entre a avaliação e o trabalho docente, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver uma atitude de aprendizagem permanente, que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência (Formosinho e Machado, 2009).

Advogamos, então, a introdução de uma cultura de avaliação na escola, isto é, de um processo de produção sistemática de informação e de reflexão partilhada dessa informação, de tal forma conduzida que “possa ter efeitos em práticas futuras e afectar os resultados que se querem melhorar” (Clímaco, 2005, p. 180).

Pelos motivos aludidos, afigura-se-nos fundamental a existência de congruência entre os objectivos da organização escolar e os objectivos profissionais dos docentes, a disponibilização de recursos, tempos e espaços para que os professores possam planificar, reflectir e desenvolver o seu trabalho. Lopes e Silva (2010) alertam para a organização de espaços de debate, “espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica” (p. xiii). A responsabilização pelo

desenvolvimento profissional surge, assim, como uma condição prévia para a possível melhoria da qualidade do serviço educativo.

Neste contexto, Curado (2000) afirma que “a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e da qualidade das escolas” (p. 19). Por conseguinte, verificamos uma interacção dinâmica entre desenvolvimento profissional e organizacional, influenciando-se ambos mutuamente, contribuindo para a inovação, liderança e mudança educativa.

### 2.3. Da Avaliação do Desempenho Docente

#### 2.3.1. Eixos Estruturantes na Concepção de Avaliação

O conceito de avaliação e as práticas consentâneas com os vários sentidos assumidos (“avaliação como medida, como descrição de resultados face a objectivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociação” – Sanches, 2008, p. 131) têm sofrido alterações ao longo do tempo. No entanto, apesar da coexistência ou predominância de um sentido, a Figura 1 ilustra os pressupostos da avaliação: o confronto entre o que é constatado e apreendido da realidade, o *referido*, com um *referente*, ou seja, o modelo, os padrões, os perfis e os critérios de avaliação; a produção de juízos de valor sobre o desempenho, que conduzem a tomadas de decisão e acções de desenvolvimento profissional.

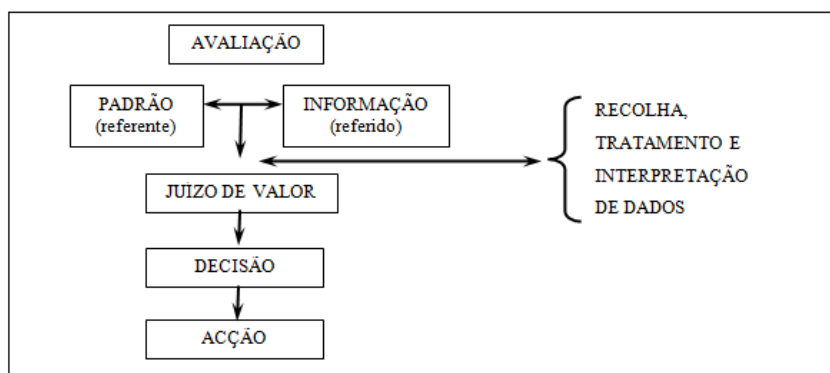


Figura 1 – Conceito de avaliação. (Sanches, 2008, p. 132).



Torna-se, então, necessário agir no sentido de uma emancipação profissional, a que não é alheio o processo de avaliação do desempenho numa perspectiva de desenvolvimento, de *compromisso* e de melhoria. A este propósito, Leitão e Alarcão (2006) destacam o facto de a autonomia docente ser indissociável das competências profissionais do professor, manifestando-se nos diferentes níveis da acção docente: “métodos de trabalho, auto-organização pedagógica, auto-controlo da formação, produção de prescrições em matérias de programas, metodologias, materiais curriculares, procedimentos de avaliação, etc” (p. 64). Neste âmbito, em sintonia com Loureiro (2001), parece-nos que a auto-regulação pode ser considerada “a característica mais importante na definição da autonomia, permitindo aos indivíduos determinar e resolver a natureza dos problemas com que se confrontam na sua actividade profissional” (p. 133).

No entanto, a oportunidade proporcionada por um sistema de avaliação do desempenho docente sofre, frequentemente, um efeito de retrocesso, uma vez que, de forma iterativa, se sublinham os aspectos negativos, em detrimento de uma função de apoio, de comprometimento e de concatenação de acções que tornem possível o alcance dos objectivos. É para estes factos que nos alertam Roman e Murillo (2008), quando afirmam

la evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso. Nos hemos acostumbrado a enjuiciar y encontrar “culpables”, en lugar de profundizar en las orientaciones y respuestas que estos procesos analíticos ofrecen para hacerlo mejor, a no utilizarlas para ponernos de acuerdo en estrategias y decisiones que hagan posible alcanzar los resultados esperados por la acciones emprendidas o por el desempeño de los sujetos, sean estos estudiantes, directivos o docentes. (p. 3)

Para dar conta do “campo tensional”<sup>10</sup> (Machado, 2008, p. 185) onde se inclui a avaliação, reportamo-nos à sua história e à prevalência de paradigmas em determinadas épocas, como por exemplo as “gerações” de Guba e Lincoln (Simões, 2002; Morse, 2007; e Santos, 2009, Maio, entre outros), representadas na Figura 2.

---

<sup>10</sup> Muitas vezes, o equacionamento sobre os propósitos da avaliação surge em termos antinómicos: “avaliação formativa/avaliação sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional/prestação de contas; avaliação não controladora/avaliação controladora; avaliação profissional/avaliação burocrática” (Simões, 2002, p. 44)

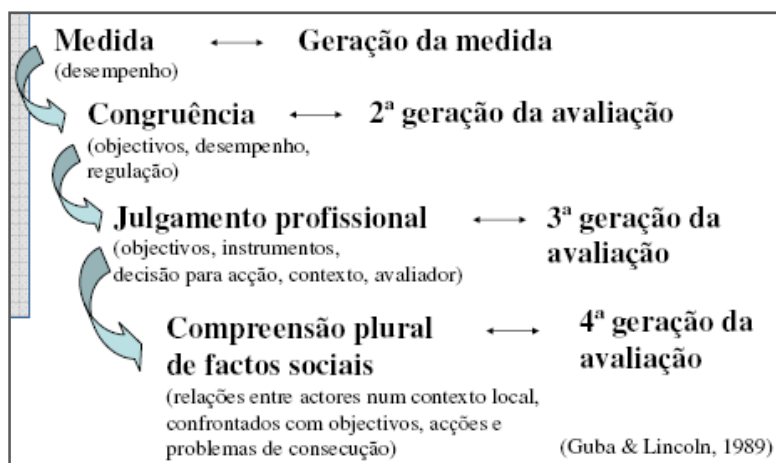


Figura 2 – Evolução do conceito de avaliação (Santos, 2009, Maio).

Além das *gerações* de avaliação referenciadas por Guba e Lincoln, convocamos, igualmente, os modelos de avaliação do desempenho dos professores. Sanches (2008) aponta quatro modelos, com diferentes enfoques: perfil do professor, resultados escolares, comportamento do professor e prática reflexiva. No primeiro caso, avalia-se o professor tendo em conta um perfil previamente definido, o qual, todavia, corresponde, por vezes, a algo alegórico, difícil de alcançar através da formação disponibilizada. O modelo seguinte apresenta como ponto importante as aprendizagens e os resultados alcançados pelos alunos; a crítica aponta-lhe, contudo, o facto de descurar outros factores com impacto na aprendizagem. O modelo centrado na sala de aula pressupõe a identificação dos comportamentos do professor responsáveis pelos resultados dos alunos, como, por exemplo, a criação de um ambiente favorável à realização das aprendizagens; porém, a subjectividade do avaliador pode, neste caso, emergir em demasia. Por fim, o modelo da prática reflexiva centra-se no pensamento crítico efectuado sobre os pontos mais e menos positivos da acção docente, tendo em vista a melhoria, afastando as questões de promoção na carreira docente.

A referenciação histórica permite legitimar a coexistência de modelos ou concepções de avaliação amplamente relacionados com as transformações económicas, políticas e sociais, com influência nas práticas avaliativas. Segundo Machado (2008), “a avaliação tende a situar-se crescentemente no âmago do paradoxo das políticas educativas actuais: responder à pressão da performatividade, dos resultados, da competitividade, da meritocracia, mas sendo, igualmente, um instrumento de regulação equitativa” (p. 187).

Atendendo a este carácter paradoxal, verificamos, por um lado, as tendências actuais da investigação em avaliação, mais de pendor qualitativo, com incidência na avaliação formativa, nos processos auto-reflexivos, na compreensão do real, através das narrativas; por outro lado, o retorno dos métodos quantitativos, face às “exigências de uma performatividade generalizada” (Machado, 2008, p. 194).

Por seu turno, Murillo (2007) salienta o carácter conflituoso da acção avaliativa, considerando a confluência de interesses e opiniões do conjunto dos agentes educativos:

la evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general. (p. 28)

Já em 1989, referindo-se à formação de professores reflexivos, Smyth (cit. em Vieira e Moreira, 1993) destaca quatro objectivos gerais dos actos avaliatórios: descrição dos eventos educativos (o que penso e o que faço?), interpretação (por que penso ou ajo deste modo?), confronto de perspectivas e reconstrução. Sabendo que o primeiro passo no sentido da avaliação de concepções e práticas é a descrição das mesmas, com o contributo da acção interpretativa e do alargamento do campo de alternativas do pensamento e da acção, integrando o novo com o conhecido, tomam-se decisões mais fundamentadas. Desta forma, a avaliação formativa adquire um valor prospectivo, aliando “informação de *feedback* e de *feedforward*” (Clímaco, 2005, p. 117).

### 2.3.2. *Tendências da Investigação em Avaliação do Desempenho Docente*

A opção deliberada pelos eixos estruturantes da avaliação de desempenho docente anteriormente enunciados (propósitos formativos *versus* propósitos sumativos, emancipação profissional *versus* controlo) motivou-nos para a sintetização das tendências actuais, na investigação educacional, sobre a avaliação do desempenho docente.

Neste âmbito, é legítima a formulação de algumas questões que enquadram a problemática da avaliação de professores (Simões, 2002; Trindade, 2007; Santos, 2009, Maio; Flores, 2010; Hadji, 2010; entre outros): De que falamos quando falamos em avaliação de desempenho? Para que serve a avaliação? Avalia-se o quê? Como se avalia? Quem avalia? Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores? As respostas a estas questões são essenciais na concepção e

implementação de um sistema de avaliação, na medida em que nos conduzem a diferentes concepções de um sistema de avaliação do desempenho docente.

Stronge (2010), reflectindo sobre a premência da avaliação para o “desenvolvimento de programas educativos eficazes, bem como para a melhoria da escola” (p. 25), sustenta uma articulação profícua entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas na avaliação de professores. A combinação entre estes dois propósitos pode ser facilitada por um “*feedback* significativo, assim como apoios e recursos adequados” (p. 28). No entanto, este investigador assinala que, “infelizmente, a avaliação de professores tem sido demasiadas vezes vista não como um veículo de desenvolvimento e melhoria, mas antes como uma mera formalidade – uma função superficial que tem perdido o seu significado” (p. 29). Como componentes essenciais de um sistema da avaliação de professores de qualidade, o autor aponta três elementos-chave – a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração – que “apoiam a criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino” (p. 31).

Por seu turno, Fitzgerald (2010) sublinha que os “sistemas [de avaliação] que valorizam a eficiência e a prestação de contas acentuam o papel dos professores como técnicos e não como profissionais” (p. 73), desviando a atenção do acto de ensinar e corrompendo “a natureza colaborativa e colegial do ensino e do trabalho dos professores” (p. 78). No limite, esta situação pode conduzir a “um sentimento de perda da autonomia profissional e de juízo discricionário independente em relação à pedagogia e às práticas pedagógicas” (p. 79).

Também Hadji (2010), analisando as práticas de avaliação dos docentes franceses, discute as implicações de um sistema com um pendor de controlo muito forte. O autor coloca a tónica na mutação que perpassa no mundo educativo, tendo naturalmente reflexos na avaliação do pessoal docente. De acordo com o princípio de que “só existe mudança por referência a uma determinada situação” (p. 114), caberá, em primeiro lugar, compreender as mudanças contextuais do exercício da profissão docente (público escolar, comportamentos dos alunos, orientações curriculares e abordagens pedagógicas, expectativas em relação à escola, presença das tecnologias de informação e comunicação), que a tornam mais complexa e abrem novas perspectivas no trabalho docente. Torna-se, portanto, imprescindível a clarificação dos elementos de observação, dos instrumentos de registo concebidos e do uso social da avaliação de professores.

Contrariamente ao que afirma Stronge (2010), Hadji equaciona o carácter anti-nómico das finalidades da avaliação: “Será que podemos ter em conta, de forma total, a dimensão especificamente pedagógica do acto de ensinar se tivermos em mente sobretudo a gestão do sistema e o seu desempenho ‘em números’?” (p. 122). No sentido de encontrar um quadro de análise mais satisfatório, entendendo a avaliação como “uma prática de produção de um juízo de aceitabilidade que incide numa situação real por referência a uma situação desejada” (p. 127), Hadji considera essenciais três tarefas: i) definir as expectativas julgadas prioritárias; ii) definir os espaços de observação correspondentes às linhas de leitura da realidade avaliada; e iii) identificar os ‘sinais’ que poderão ser interpretados como sinais de sucesso. Para o autor, somente este trabalho duplo de explicitação clara das funções da avaliação e identificação das competências profissionais poderá criar um sistema de avaliação em sintonia com a sua essência, no qual a função de acompanhamento é fortalecida, em detrimento da de controlo.

Day (2010), por sua vez, refere-se à *gestão do desempenho* para caracterizar o desenvolvimento do sistema de avaliação docente em Inglaterra, em íntima ligação com os padrões de ensino estabelecidos a nível nacional, a aprendizagem e os resultados dos alunos e o plano de melhoria da escola. Nas práticas de avaliação, não é descurada a auto-avaliação, ou seja, “a avaliação que os próprios docentes fazem do seu pensamento, da planificação e das suas práticas, bem como dos contextos em que estas ocorrem” (p. 152). O mesmo autor aponta, a propósito, três formas de auto-avaliação: “i) reflexão na, sobre e acerca da prática<sup>11</sup>; ii) investigação-acção, e iii) academias de aprendizagem dos docentes” (p. 153), potencialmente promotoras de emancipação profissional, na medida em que há um envolvimento activo dos sujeitos, num contexto de trabalho colaborativo, o que favorece o desenvolvimento profissional.

Em síntese, apesar do conceito de performatividade<sup>12</sup> afigurar-se omnipresente, em contrapartida, a investigação demonstra a criatividade do novo profissionalismo docente que, interagindo nos vários contextos de mudança educativa, constrói conhecimento a partir da prática, concentrando-se naquilo que os professores sabem e no que precisam de saber.

---

<sup>11</sup> Há, aqui, claramente, uma referência ao conceito de *prático reflexivo* utilizado por Schön, que realiza uma reflexão na e sobre a acção, permitindo redefinir um percurso educativo e, posteriormente, reconstruir a prática, de modo a planificar o ensino e a aprendizagem futura.

<sup>12</sup> Kelchtermans (2009) refere mesmo o “encantamento da performatividade” (p. 63). O termo refere-se a “uma tecnologia, uma cultura e uma forma de regulação que emprega juízos, comparações e demonstrações como meios de incentivo, controlo, desgaste e mudança” (p. 63), em nome da procura de qualidade.

### 2.3.3. *Perspectivas Político-Normativas da Avaliação do Desempenho Docente*

#### 2.3.3.1. Recomendações internacionais

A consolidação do profissionalismo docente e a sua relação com a avaliação do desempenho transparece, por outro lado, nos objectivos de organizações internacionais, de que são exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia.

De acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996), melhorar a qualidade e a motivação dos professores deverá ser uma prioridade em todos os países, recomendando-se “a promoção de um ‘sistema de avaliação e controlo do desempenho’ dos professores que permita diagnosticar e remediar as dificuldades encontradas” (Curado, 2000, p. 24), com vista a um ensino eficaz.

Merecedores também de destaque são os estudos da OCDE, nomeadamente o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), em que participaram 23 países. O respectivo relatório, publicitado a 16 de Junho de 2009, examina aspectos importantes do desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores; a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* que recebem; e aspectos relacionados com a liderança.

Logo no preâmbulo do mesmo (OECD, 2009), Barbara Ischinger relembra o objectivo do estudo: “to help countries review and develop policies to make the teaching profession more attractive and more effective” (p. 3). Ao analisar pontos importantes para um ensino e uma aprendizagem eficazes, permite um *olhar no espelho*, base para tomadas de decisão sobre política educativa em geral e opções estratégicas no contexto de cada escola.

Os resultados do estudo sugerem que a participação dos professores em acções de desenvolvimento profissional está directamente associada a uma maior diversidade de métodos de ensino. Além disso, a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* que recebem reflectem-se na capacidade de dar resposta aos desafios do ensino. Nalguns países, os professores evidenciaram níveis de auto-eficácia mais altos quando tinham recebido reconhecimento público pelos melhoramentos e inovações associados à avaliação (Áustria, Bélgica, Coreia, Espanha, Estónia, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia,

Malta e Noruega) e também quando práticas inovadoras faziam parte da avaliação e do *feedback* (Brasil, Islândia e Portugal).

Em conclusão, de acordo com o TALIS, a avaliação do desempenho e o *feedback* que recebem têm uma influência positiva forte nos docentes e no seu trabalho, aumentando a satisfação profissional e o seu desenvolvimento como professores.

Por fim, é importante referir o contributo estratégico da União Europeia para a consecução dos programas de educação e formação dos docentes.

No seguimento da Estratégia de Lisboa (2000), sob os auspícios da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, foi realizada a Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, em Lisboa, nos dias 27 e 28 de Setembro de 2007, que se constituiu como um amplo espaço de análise, reflexão e debate sobre o tema da formação de professores na União Europeia. Logo na sessão de abertura, Ján Figel, Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, enuncia como propostas, entre outras, para melhorar a qualidade da formação de professores, que estes “assumam o seu papel no desenvolvimento de uma cultura e de valores profissionais e que expandam os limites do seu conhecimento profissional” (Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008, p. 19). Acrescenta que os docentes devem ser encorajados “a adoptar uma cultura de reflexão que é, aliás, já praticada pelos professores mais eficazes, [que] precisamos de professores que possam avaliar a eficácia de cada aula que leccionam e que possam aprender quer com os seus sucessos quer com os fracassos” (p. 19).

Anteriormente, a Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, de 3 de Agosto de 2007, com o tema *Improving the quality of teacher education* (Comissão Europeia, 2007), chamou a atenção para o empenhamento contínuo dos professores na sua formação, em prol de um ensino que responda aos desafios do mundo actual. Mais tarde, as conclusões do Conselho da União Europeia, de 26 de Novembro de 2009, sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares, respeitando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, sugerem, entre outras medidas, que sejam desenvolvidos esforços para que

- b) [...] Se promova uma abordagem baseada na reflexão, com base na qual tanto os professores recém-formados como os mais experientes sejam continuamente incentivados a examinar o seu trabalho, individual e colectivamente;
- c) Todos os professores recebam regularmente informações sobre o seu desempenho, bem como ajuda na identificação das respectivas necessidades de aperfeiçoamento profissional e na elaboração de um plano para lhes dar resposta;

- d) Com base nessas informações, sejam oferecidas aos professores no activo suficientes oportunidades para actualizar, desenvolver e alargar as suas competências ao longo da carreira, assim como os incentivos necessários e a possibilidade de as concretizar;
- e) Os programas de aperfeiçoamento profissional para professores sejam pertinentes, adaptados às necessidades, firmemente alicerçados na prática e com garantia de qualidade [...]. (Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de Dezembro de 2009, p. 3)

Em síntese, as questões do apoio ao desenvolvimento profissional, aliadas a uma abordagem reflexiva e a um *feedback* do trabalho docente, têm estado na agenda política internacional, porquanto se reconhece a sua pertinência para a qualidade do ensino e melhoria das competências dos alunos.

### 2.3.3.2. Enquadramento legal em Portugal

Em consonância com as linhas internacionais de intervenção, no que diz respeito à formação de professores, também a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento – 2010-2015 (Despacho n.º 25931/2009, de 26 de Novembro), chama a atenção para os princípios da solidariedade, da cooperação, da co-responsabilização e do diálogo, adoptando-se, como metodologia privilegiada de trabalho, a participação, a construção colectiva e cooperativa do conhecimento e da acção. É importante desse diploma a definição nele dada de Educação para o Desenvolvimento, vista

enquanto *processo de aprendizagem*, significando isto que não é meramente um «evento», «um acto isolado». A ED [Educação para o Desenvolvimento] implica continuidade contemplando não só sensibilização, mas também, reflexão, formação e acção — ou seja a dimensão educativa é central e não acessória. [...] É ainda um processo de auto-reflexividade, que leva ao questionamento não só sobre os outros, mas também sobre nós próprios. (Despacho n.º 25931/2009, de 26 de Novembro, p. 6)

Paralelamente à definição de orientações a nível macro-estrutural, a regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, pelo Decreto-Lei n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, revogado pelo Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de Junho, veio colocar o enfoque no desenvolvimento profissional docente. Este diploma chamou a atenção para a necessidade de uma avaliação reflexiva, formadora de aprendizagens contextualizadas, com sentido para a prática de ensino e para a melhoria dos resultados escolares, visto que, em conformidade com Alarcão e Roldão (2008), “as alterações normativas instituídas no sistema aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas particulares, [obrigando] a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (p. 38).



Numa perspectiva histórica, a questão da avaliação do desempenho docente, no nosso país, remonta à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), onde se refere, no artigo 39.º, ponto 2, que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”.

Além disso, o documento aponta implicitamente para o desenvolvimento profissional, quando refere que a formação dos docentes deveria assentar num processo integrado, capaz de estimular uma atitude crítica e actuante, de favorecer a inovação e a investigação e de conduzir a uma prática reflexiva e continuada (artigo 33.º, ponto 1).

Com a publicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), a atenção é focalizada, logo no preâmbulo do documento, na “consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira”. Mais à frente, o artigo 39.º, ponto 2, especifica que a avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Constituem objectivos da avaliação do desempenho:

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

Com as sucessivas alterações e republicações do Estatuto da Carreira Docente, estes objectivos foram sendo actualizados, fixando o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, artigo 40.º, ponto 3<sup>13</sup>, os seguintes:

---

<sup>13</sup> O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, artigo 40.º, ponto 3, procede a algumas alterações nestes objectivos:

- a) *(Sem alterações)*;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) *(Sem alterações)*;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) *(Sem alterações)*
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria do pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Da evolução deste quadro político-normativo pode inferir-se que, numa avaliação essencialmente orientada para a progressão na carreira, se passou para uma avaliação tendo em vista a melhoria do objecto da acção dos professores (resultados escolares dos alunos e qualidade das aprendizagens) e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Todavia, a finalidade da avaliação do desempenho como forma de acompanhar a acção educativa, mediante supervisão da prática pedagógica e de um trabalho colaborativo entre os docentes com vista à melhoria do desempenho, só é explicitamente definida no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

#### 2.3.4. *A Avaliação do Desempenho Docente numa Perspectiva de Desenvolvimento Profissional*

Considerando que as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com outros, afigura-se-nos essencial um sistema avaliativo que encare como primordial a existência de *feedback* ao docente avaliado, assumindo a dimensão formadora da avaliação. A partir do *feedback* recebido, analisam-se as práticas e situações pedagógicas, através de um processo de reconstrução, mediado por um supervisor. A análise permite que o professor reflecta *sobre* a sua acção, ajudando-o, como sustenta Altet (2000), a passar de uma prática pedagógica intuitiva a uma prática reflexiva de profissional. Invocamos, aqui, os conceitos-chave do *coaching*, tal como preconiza Pérez (2009): a palavra ou a linguagem (diálogo entre avaliador e avaliado), a aprendizagem (o princípio de aprender a aprender) e a mudança (de comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências).

- 
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
  - i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

Neste sentido, o portefólio afigura-se-nos como um instrumento essencial para a avaliação do desempenho docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional, pelo carácter reflexivo que assume, estimulando a auto-avaliação do professor e, em consequência, a melhoria dos seus saberes e competências, através da identificação dos pontos fortes e áreas que necessita de melhorar. Além disso, segundo Sanches (2008), “ao reunir evidências significativas e representativas da actividade profissional do professor, permite apreciar a compreensão e o sentido que este atribui aos aspectos mais relevantes da sua acção” (p. 271).

Corroborando esta ideia, Moreira (2010) salienta que, no processo de se desenvolver profissionalmente, o professor passa a sujeito, na medida em que decide que questões quer considerar e que projectos quer empreender e executar. Em síntese, aproximamo-nos da concepção de avaliação de Machado (2007): *avaliar é ser sujeito*, ou seja, serve um propósito de emancipação profissional.

#### 2.3.4.1. O primado da reflexão sobre as práticas

A abordagem reflexiva das práticas educativas valoriza a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos, contribuindo para a qualidade das experiências educativas. Segundo Sá-Chaves (2000a), “a reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (p. 75).

Moreira (2005), por seu lado, sublinha que os processos reflexivos de desenvolvimento profissional mobilizam quatro operações – análise, compreensão, intervenção e transformação –, exemplarmente definidas da forma que se segue.

1. A **análise** de teorias (representações, crenças, valores, percepções...) e práticas profissionais;
2. A **compreensão** dos contextos de actuação dos professores, da sua prática e dos indivíduos com quem interagem;
3. A **intervenção** sobre esses contextos, práticas e indivíduos, na medida em que há uma integração directa dos resultados do processo investigativo na melhoria da acção pedagógico-didáctica;
4. A **transformação** de teorias e práticas, em resultado da participação directa, colaborativa e negociada em processos de análise, interpretação, confronto e reconstrução da acção profissional, tendo em vista a sua melhoria continuada. (p. 364)

Deste modo, a construção do conhecimento ocorre na medida em que se utiliza uma metodologia cíclica e espiralada, há um desenrolar colaborativo de projectos de intervenção e se utilizam os resultados obtidos em prol da melhoria da acção,

ajustando-se sempre ao contexto. A Figura 3 pretende ilustrar o posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional.

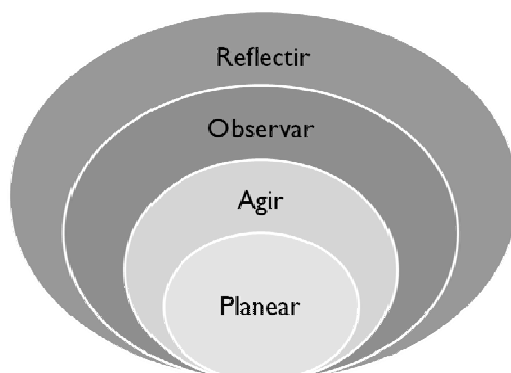


Figura 3 – Posicionamento da reflexão numa estratégia de desenvolvimento profissional.

Uma prática reflexiva ajuda o professor a tornar-se agente da sua formação, analisando e enfrentando os problemas que surgem na sua actividade diária, assumindo os seus valores e as suas crenças, estando atento aos contextos culturais e institucionais e envolvendo-se na mudança. Além disso, esse percurso é tanto mais profícuo quanto mais partilhadas forem as reflexões, numa “cultura de parceria e de supervisão reflexiva” (Alarcão, 2000, p. 84).

#### 2.3.4.2. A supervisão enquanto contexto de aprendizagem profissional

Em consonância com Trindade (2007), julgamos que, “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos, estamos implicitamente a admitir que a **supervisão** é um factor importante de inovação e, consequentemente, de mudança” (p. 33), isto é, um indicador de qualidade e eficácia escolares.

Para além da reflexão e da experimentação, parece-nos fundamental, para o desenvolvimento profissional, a assunção de outros dois papéis (Moreira, 2005; Vieira et al., 2006). A Figura 4 salienta a articulação entre os quatro papéis desempenhados pelos participantes de uma experiência supervisiva, desde a reflexão (o envolvimento em tarefas de descrição, análise, confronto e reconstrução de teorias e práticas), a experimentação (o desenvolvimento da intervenção), a monitorização (regulação de experiências de aprendizagem), à negociação (o envolvimento em processos de tomada de decisão colaborativa).



Figura 4 – Quatro papéis numa experiência supervisiva.

Alarcão e Roldão (2008) resumem a abrangência da supervisão no esquema representado pela Figura 5. A concepção de supervisão aí materializada sintetiza, na nossa perspectiva, os principais pressupostos no entendimento actual de supervisão. Efectivamente, é necessário um *ambiente formativo e estimulador* para *apoiar e regular o desenvolvimento*, com base em estratégias reflexivas, dando significação ao acto supervisivo e à dimensão formadora da avaliação. Em suma, no decurso da experiência, pretende-se desconstruir, reconstruir e articular as dimensões teóricas e práticas do conhecimento, de forma a sustentar, com qualidade, as práticas educativas.

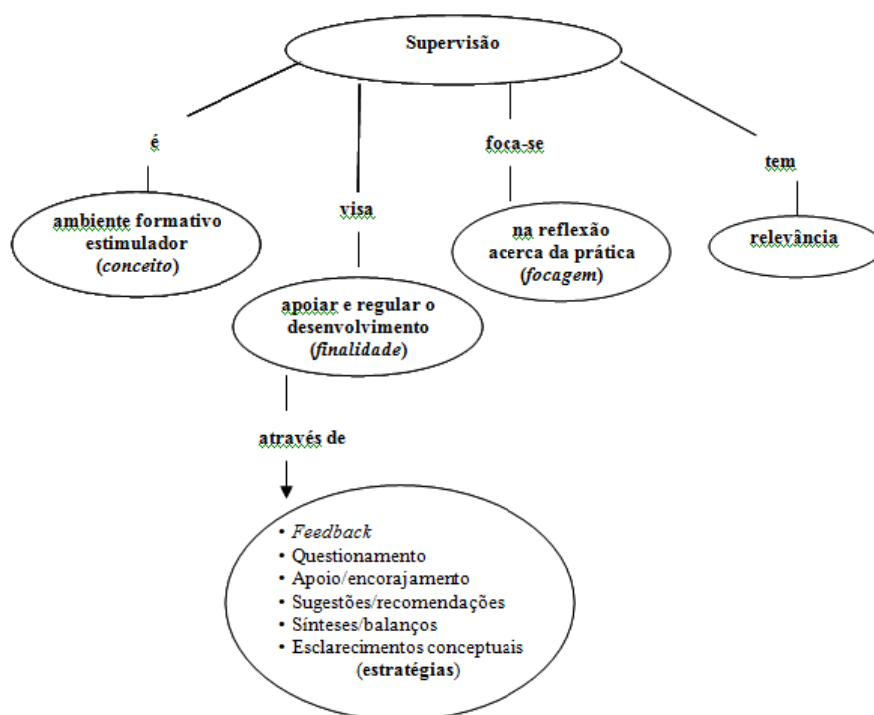


Figura 5 – Concepção e práticas de supervisão. (Alarcão e Roldão, 2008, p. 53)

Insistimos na adequação ao contexto, na flexibilidade, na indagação sistemática e na importância do *feedback*, na medida em que, segundo Girard (1992), “l’essence et la force d’une démarche de supervision reposent sur le partage, la confiance et la collaboration, des attitudes qui garantissent son efficacité” (p. 87).

Neste sentido, torna-se premente configurar a avaliação do desempenho docente como um desafio, *sentido por todos*, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e aperfeiçoamento sistemático da acção educativa, reforçando os alicerces da competência profissional dos professores, a que não é alheio o desenvolvimento de competências supervisivas, como as que a seguir são explicitadas por Vieira et al. (2006):

regulação e avaliação/investigação da prática; estruturação do pensamento para o hábito da auto-supervisão; integração dos ‘porquês’ na percepção do eu e dos outros; observação dos contextos; distanciamento da prática para a observação e melhoria da mesma; documentação reflexiva da prática. (p. 165)

Mais recentemente, Alarcão e Roldão (2008) vêm relevar, com base em evidências empíricas recolhidas, a orientação para um campo de compreensão e actuação integrado, “um campo que dirija a sua atenção para a identidade do professor (dos vários níveis de ensino) e para os processos de supervisão que apoiam a sua construção e o seu desenvolvimento” (p. 19).

#### 2.3.4.3. O *feedback* construtivo

Sendo um elemento constitutivo da acção supervisiva (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009), o *feedback* afigura-se essencial no processo de análise e reconstrução das práticas, possibilitando a “identificação de possíveis mudanças na actuação profissional” (Vieira et al., 2006, p. 107).

Com efeito, assumindo a essência formadora do *feedback* enquanto guia do desenvolvimento profissional (Ovando, 2009), aproximamo-nos da perspectiva de Pajak (cit. em Ovando, 2009) quando afirma que “o *feedback* fornecido a professores, relativo ao seu desempenho, deve ser estritamente para melhorar o ensino, não para fins de avaliação” (p. 261). Na verdade, o *feedback* poderá ser encarado como uma construção do processo de aprendizagem profissional, permitindo facultar aos professores a oportunidade e os recursos de que necessitam para reflectir sobre as práticas e

compartilhá-las com outros, com vista a eventuais mudanças na actuação profissional.

São sugeridas as seguintes etapas de um *feedback* construtivo:

1. Estabelecer, conjuntamente, um ambiente de respeito e confiança.
2. Conhecer o professor como pessoa e como profissional.
3. Esclarecer, colaborativamente, expectativas de desempenho.
4. Coletar dados pertinentes sobre desempenho na sala de aula.
5. Analisar e refletir sobre os dados coletados.
6. Dar *feedback*, reconhecendo pontos fortes, identificando áreas de desenvolvimento, louvando os esforços profissionais adicionais, fazendo perguntas para reflexão futura e fornecendo sugestões.
7. Fazer o seguimento (fornecendo apoio continuado e recursos) e incentivando os professores a fazer ainda melhor. (Ovando, 2009, p.262)

Aduzimos o potencial da supervisão enquanto contexto de desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2008) e a importância de práticas reflexivas (Herdeiro e Silva, 2008), assuntos abordados nos pontos anteriores. Globalmente, são ferramentas propiciadoras de crescimento profissional e de mudança. No entanto, salientamos a necessidade de conhecimentos especializados e atitudes assertivas, de forma a garantir a qualidade e a eficácia de todo o processo e “fomentar oportunidades de diálogo profissional” (Ovando, 2009, p. 267).

Adoptaremos, então, a designação de *feedback co-construtivo*, proposta por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), o qual se refere ao carácter “dialógico, democrático, bi-direccional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens” (Askew, cit. em Alarcão, Leitão e Roldão, 2009, p. 5). Transferindo estes conceitos para o domínio da avaliação do desempenho docente, na sua vertente formativa, podemos verificar a emergência de experiências profissionais significativas, entre avaliadores e avaliados, sobre as múltiplas facetas do trabalho docente, nas suas componentes lectiva e não lectiva, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Referindo-se à supervisão eficaz do futuro (atrever-nos-íamos a dizer do presente), Tracy (2002) advoga que se deve centrar “na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (p. 83).

Desta forma, a maneira como o processo de avaliação é conduzido transmite os modos de desenvolvimento adoptados para a profissão e, em simultâneo, molda o contexto organizacional.

## **2.4. A Avaliação do Desempenho Docente enquanto Projecto de Escola**

Nos modelos teóricos de melhoria e eficácia das escolas, figuram, entre outros, a organização, gestão e cultura de escola (Curado et al. 2003a). Sendo esta uma organização com características próprias, é possível identificar, segundo Alves (1998), determinados elementos julgados essenciais: “existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação para a consecução de objectivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo” (p. 11). Estas características organizacionais encontram um paralelismo, em nosso entender, na especificidade do desempenho do corpo docente, o qual se espera que trabalhe colaborativamente, com vista à melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens, tenha funções diferenciadas consoante o perfil de desempenho profissional e seja acompanhado e supervisionado na prática pedagógica, contribuindo, desta forma, para um crescimento profissional duradouro.

A noção de projecto surge, assim, como o campo privilegiado para a definição de possibilidades de acção, uma janela de oportunidades para a mudança. Sendo “uma ideia para a transformação do real” (Reis e Alves, 2010, p. 194), o projecto pode ser entendido como “um processo mental/intelectual de construção de uma situação nova a atingir, produzido a partir de representações e valores, assumindo uma dimensão subjectiva e exprimindo um desejo e um sentido de mudança” (p. 194).

Como suporte à conceptualização da avaliação do desempenho docente enquanto projecto de escola, recorreremos, novamente, às perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem de natureza construtivista e ecológica, para as quais contribuíram autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner.

Baseando-nos em Sá-Chaves (2000a), de Piaget, fixamos o conceito de aprendizagem por descoberta e por resolução de problemas. No decurso de uma apreciação, *feedback* formativo ou auto-avaliação (dimensões da reflexão), surgem dilemas próprios do agir profissional, os quais devem ser equacionados à luz de uma aprendizagem de competências profissionais, situação para a qual também Alarcão (1996) aponta. Por conseguinte, “os professores também necessitam de desenvolver



competências próprias no âmbito de uma redefinição da sua profissionalidade” (Valadares, 2003, p. 23).

De Vygotsky, retemos o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, que é entendida pelo autor como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem. (cit. em Sá-Chaves, 2000a, p. 73)

Para que sejam conseguidos níveis de desempenho mais elevados, Sá-Chaves (2000a), referindo-se a Bruner e Bronfenbrenner, salienta a importância da interacção social:

a prática pedagógica e, sobretudo, os encontros de reflexão (pré e pós-acção) deverão constituir-se como tempos e espaços privilegiados de interacção social nos quais, através da ajuda do outro, cada qual procure reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros, procurando resolver problemas que teria mais dificuldade em solucionar sozinho. (p. 73)

Em suma, trata-se de entender a acção pedagógica enquanto *projecto*, “acção que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma acção investigativa” (Alves, 1998, p. 67). Neste propósito, a avaliação do desempenho docente, com a conseqüente apreciação e *feedback*, pode ser um elemento de ligação entre os objectivos e as metas:

Identifying strengths and weaknesses, making informed resource allocation decisions, and motivating actors to improve performance can help achieve policy objectives such as school improvement, school accountability and school choice. (OECD, 2009, p. 139).

Urge caminhar para acções cada vez mais complexas, de forma a que a própria organização escolar se (re)veja como uma “comunidade aprendente, norteada pelo seu próprio projecto educativo” (Alarcão, 2000, p. 19). Se admitirmos a avaliação dos professores como “uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (Day, 2003, p. 98), indubitavelmente estaremos próximos da noção de *empowerment* que, segundo Besson (cit. em Roullier, 2008), “é a acção de uma pessoa, de uma equipa ou de uma colectividade; acção que permite àqueles que nela participam ganhar poder sobre eles próprios e sobre o seu meio, conduzindo-os a obter um lugar mais importante nas decisões que dizem respeito à sua profissão” (p. 86).

Sintetizando, a avaliação de desempenho, inserida numa cultura avaliativa e encarada como um projecto, pressupõe colaboração e reflexão, tal como Reis e Alves (2010) preconizam:

um processo de trabalho colaborativo e de reflexão no seio da escola que, a partir dos dados obtidos através de uma multiplicidade de estratégias avaliativas: avaliação de conteúdo; avaliação

de processo; avaliação de impacto; avaliação de resultado e avaliação externa, se analisam e valorizam as acções desenvolvidas, individual e colectivamente, para identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças e as oportunidades, assim como as causas que as originam. (p. 206)

Torna-se premente uma avaliação referencializada, na linha proposta por Figari (1999), que permita a construção e reconstrução da realidade educativa, inserindo-a no seu contexto. Por implicar uma escolha, este autor sugere o termo “referencialização”, ao qual faz corresponder “o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações” (p. 151).

É nesta acepção que pensamos a avaliação enquanto *acção estratégica* para o desenvolvimento profissional e organizacional, na linha do que afirma Morin (1991), quando concebe a acção enquanto decisão, escolha e aposta:

A acção é estratégica. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado a que basta aplicar *ne variantur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, encarar um certo número de cenários para a acção, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no decurso da acção e segundo os imprevistos que vão surgir e perturbar a acção. (p. 96)

Este processo *a construir* permite a redefinição contextualizada da avaliação, considerando *os elementos portadores de sentido* daquela escola específica (metas educacionais da organização), a partir dos quais se concebe um percurso, um plano de acção, que será reajustado de acordo com as reflexões produzidas. O desempenho docente *significativo* insere-se na estratégia da organização, porquanto existem linhas orientadoras da acção docente que concorrem para o cumprimento das metas definidas e, ao mesmo tempo, abrem caminhos para novos percursos, considerando a avaliação efectuada.

#### 2.4.1. O Quadro de Referência da Avaliação em Portugal

A avaliação do desempenho, em Portugal, efectua-se de acordo com padrões previamente definidos, que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, tendo em conta princípios normativos (nível externo) e o contexto onde o docente exerce a sua actividade (nível interno).

No que diz respeito à referenciação externa, reportamo-nos ao *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinamentos básico e secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), que evidencia as exigências

da formação inicial e de um desempenho profissional orientado para a aprendizagem ao longo da vida. Assim, o sistema de avaliação do desempenho docente em vigor, no nosso país, concretiza-se nas dimensões postuladas por este normativo: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões da avaliação são aferidas, por um lado, com base nos domínios avaliativos definidos no artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, com as alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho; e, por outro lado, nos indicadores previstos nos instrumentos de registo normalizados (Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, art.º 44.º).

Face à pluralidade dos domínios avaliativos e dos indicadores, pode colocar-se um problema metodológico derivado do recurso ao referencial normativo, que Figari (1999) equaciona da seguinte maneira: “será que a centração na procura de discriminantes que justifiquem o levantamento de informações não se faz em detrimento de um esforço de construção de modelos descritivos da complexidade do real?” (p. 146). No entanto, na nossa perspectiva, é essencial a existência de um quadro de referência para a docência, que identifique os aspectos que são da responsabilidade do professor como promovendo o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos. Danielson (2010) agrupa as componentes “da complexa actividade de ensinar” (p. 1) em quatro domínios: i) planeamento e preparação; ii) o ambiente da sala de aula; iii) acção de ensinar; e iv) responsabilidades profissionais.

De forma a contextualizar o quadro de referência normativo e privilegiar a concepção de escola enquanto “local de conexão e não de acumulação de protocolos de avaliação” (Figari, 1999, p. 147), a avaliação do desempenho tem por referência, além dos padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional<sup>14</sup>, os objectivos e as metas fixados no projecto educativo e nos planos anual e plurianual de actividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, art.º 7.º).

O Quadro 2 sintetiza as características do modelo de avaliação do desempenho docente instituído em Portugal, quanto a finalidades, fundamentos, pressupostos,

---

<sup>14</sup> Os padrões de desempenho foram estabelecidos pelo Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro.

domínios de avaliação, avaliadores, documentos do processo de avaliação, efeitos e outros elementos julgados pertinentes.

Quadro 2 – Síntese do modelo de avaliação de desempenho docente.

Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</li> </ul>
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lei de Bases do Sistema Educativo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estatuto da Carreira Docente</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>SIADAP</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recomendações efectuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>OCDE</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Referencialização nacional (padrões de desempenho docente), ao nível da escola (objectivos e metas do projecto educativo e dos planos anual e plurianual de actividades) e, facultativamente, os objectivos individuais do docente</li> </ul>
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envolvimento activo e co-responsabilização do docente no processo avaliativo (auto-avaliação)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação de aulas (facultativa, mas condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recolha de informação relevante para efeitos da avaliação de desempenho em instrumentos de registo normalizados</li> </ul>
Domínios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vertente profissional, social e ética</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</li> </ul>
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Júri de avaliação, incluindo um relator, que acompanha o processo de desenvolvimento profissional do avaliado</li> </ul>
Documentos do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório de auto-avaliação, incluindo anexos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de avaliação global</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo de observação de aulas (se houver lugar)</li> </ul>
Efeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progressão na carreira</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renovação do contrato</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atribuição do prémio de desempenho</li> </ul>
Outros elementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Periodicidade: ciclos de 2 anos lectivos para professores integrados na carreira; fim do período probatório; final de contrato</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantias: dever de sigilo; conhecimento pelo docente de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho; direito de reclamação e recurso</li> </ul>

(Adaptado de Sanches, 2008, p.176, atendendo às alterações introduzidas pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho e Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho)

Face à passagem de um modelo que instituía um “mínimo burocrático” para um modelo que pressupõe o “máximo profissional” (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010), importa atentar nos desafios e nas oportunidades que são lançados à escola e como são apreendidos pelos professores.

Porém, a preocupação excessiva em quantificar o desempenho pode desvirtuar os objectivos da avaliação, situação para que aponta Sanches (2008). As sugestões de melhoria do ensino e uma formação induzida num contexto de *comunidades de prática*, com a recolha sistemática de informação e a avaliação reflexiva dos dados recolhidos, poderão mais facilmente apoiar o crescimento profissional do docente, do que uma avaliação sumativa, incluindo a identificação de necessidades de formação, como é descrito por aquele autor:

a melhoria do ensino, muito mais que números e fórmulas, carece de uma metodologia mais qualitativa que apoie o desenvolvimento profissional do professor, que lhe sugira linhas de actualização profissional, não se limitando apenas a classificá-lo e, em resultado, a identificar défices de formação a serem superados através de planos de formação. Pelo contrário, é muito mais importante valorizar as boas práticas docentes como factor de progressão na carreira a fim de com elas constituir uma base de dados que possa ser colocada à disposição dos professores e das escolas. (p. 178)

Ademais, pode ser longa a distância entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz. Assim, o nosso percurso investigativo orientou-se pela prossecução de dados empíricos que revelassem a cultura avaliativa da escola, no que se refere às percepções de desenvolvimento profissional e organizacional dos professores pertencentes ao quadro da escola objecto de estudo, considerando a relação com o sistema de avaliação do desempenho docente. Desta forma, não estaríamos longe de seguir uma das recomendações do estudo de Curado et al. (2003b): “o desenvolvimento profissional contextualizado deveria ser uma estratégia a seguir nas escolas, correspondendo às suas necessidades reais e transformando-se numa mais-valia, tanto a nível organizacional, como a nível de práticas da sala de aula” (p. 11).

Foram estes os reptos que nos levaram ao estudo empírico, em busca de uma avaliação com sentido para o sujeito que é avaliado e para o que avalia, exigindo o desenvolvimento de novas competências e gerando mudanças de práticas (na sala de aula e na escola como um todo), pelo carácter inovador das experiências profissionais instituídas pelo Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente a regulamentação da avaliação do desempenho docente.

### **III. ESTUDO EMPÍRICO**

Do campo promissor da investigação educacional, *emergiu* (surgiu do interior, ganhando progressivo destaque), a problemática da avaliação do desempenho docente, cujo quadro conceptual foi delineado nos capítulos precedentes. O axioma *o caminho faz-se caminhando* revelou-nos que estávamos no meio do percurso; partimos, então, para o estudo empírico, com a convicção de que a investigação é

uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta. (Rosa, cit. em Sousa, 2005, p. 12)

Na nossa *in-vestigação* (entrada no interior do campo de estudo), a demanda prendeu-se com a compreensão das oportunidades e dos desafios da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional, em direcção a uma dimensão transversal, formadora de aprendizagens profissionais (*trans-formadora*, no entendimento de Nóvoa, 1992).

### 3.1. Questões Orientadoras da Investigação

Da análise da literatura e da nossa experiência profissional, apercebemo-nos que a avaliação do desempenho docente é *alfa* e *ómega* de noções tão vastas como *profissionalidade docente*, termo que integra o novo paradigma do professor (Alarcão e Roldão, 2008). Aquilo que o professor é, sente e pensa sobre a sua profissão interfere directamente nos contextos onde actua, na forma como ensina, nas aprendizagens que promove e na reflexão que faz sobre a sua acção, ou seja, na *cultura escolar*. A avaliação deste processo origina uma (re)definição do desempenho docente, contribuindo, assim, para a *mudança educativa* e, conseqüentemente, para a *sobrevivência* do professor (rememoramos Darwin, quando afirmou que, na origem das espécies, não sobrevivia o mais forte nem o mais inteligente, mas aquele que melhor se adaptava).

Não é, pois, de estranhar a confluência da temática por nós escolhida com os conceitos de desenvolvimento profissional, qualidade do ensino e da aprendizagem, supervisão pedagógica, cultura de avaliação e mudança educativa. As **questões de investigação** emergiram deste contexto investigativo plural, sendo elas as seguintes:

- Que desafios emergem no novo paradigma de profissionalidade docente?
- Como é que a cultura escolar potencia oportunidades para o desenvolvimento profissional, através da avaliação do desempenho docente?

Ao contribuir para dar resposta a estas questões, o estudo pretendeu:

- Analisar o conceito de profissionalidade docente num determinado contexto (uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do distrito de Évora).
- Descrever a cultura da escola, no que se refere à avaliação do desempenho docente, a partir das percepções dos professores efectivos.
- Contribuir para a reflexão sobre a natureza, finalidades e objecto da avaliação, no contexto actual.

Desta forma, em sintonia com as questões e os objectivos do estudo, surgiram questões mais específicas, a partir das quais se procurou recolher evidências:

- Que actividades de desenvolvimento profissional são proporcionadas aos professores da escola?
- Qual a relevância das actividades de desenvolvimento profissional na qualidade do ensino e da aprendizagem?
- Como são considerados os objectivos da avaliação do desempenho docente e a sua projecção no desenvolvimento profissional?
- Que importância é atribuída às funções que um supervisor deverá desempenhar?
- Quais os parâmetros a constar numa auto-avaliação do trabalho docente?
- Qual o impacto de uma apreciação e/ou de um feedback no ensino?
- Como são percebidos os efeitos da avaliação do desempenho docente na escola?
- Como é concebido pelos docentes efectivos o plano de desenvolvimento ou de formação com vista à melhoria do seu desempenho?



### 3.2. Enquadramento Metodológico

O carácter sistémico, complexo e plural que enquadra a avaliação do desempenho docente, como fenómeno social que é, motivou-nos para a procura de opções metodológicas que, sinergicamente, interagissem, contribuindo para a *compreensão* do fenómeno em estudo. Numa visão antecipatória, Lewin (cit. em Sousa, 2005) chama a atenção para o facto de

*compreender* não se [limitar] à procura das ‘causas’ profundas, guardadas nas caves do inconsciente ou nas brumas do passado, mas colocar em relação os dados actuais de uma situação real e concreta, procurando a sua configuração, a sua articulação e a sua evolução; é procurar a significação dos dados através da sua posição no ‘campo situacional total’. (p. 140)

Guerra (2006), reportando-se ao facto de as *perspectivas sistémicas e compreensivas* não serem, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares, segue o pensamento de Lewin, quando afirma:

a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc* das dinâmicas sociais, as regras ou instituições existentes. Não estamos perante indivíduos isolados pelo individualismo metodológico, mas perante actores que agem tendo em conta a percepção dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interactivas. (p. 9)

Sabendo que “the phenomenon is too complex or delicate to be captured fully in statistical enquiry and qualitative research is needed alongside to provide the detail or understanding that is required” (Ritchie, 2003, p. 41), demos relevância a informações tanto quantitativas como qualitativas, de forma a estabelecer alguma triangulação de métodos e fontes de dados.

Na verdade, revisitando a complexidade de que se reveste a investigação educacional, a escolha da metodologia mais adequada aos objectivos do estudo empírico foi uma decisão que requereu especial acuidade, uma vez que a metodologia se relaciona não só com a forma de obtenção e recolha de dados como também com o modo como deles se extraem significados (Neto, 1998). Além da decisão sobre a estratégia seguida, bem como sobre as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, importou considerar os procedimentos de análise desses dados, de forma a extrair significação, enquadrada numa cultura avaliativa, das percepções dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do seu trabalho docente.

Assim, pareceu-nos que deveríamos atender à complementaridade paradigmática, procurando combinações possíveis entre dados qualitativos e dados

quantitativos. Com efeito, os processos de construção do conhecimento por nós definidos relevaram de um “pluralismo metodológico”, no dizer de Santos (cit. em Neto, s.d., p. 25), que ganha actualidade em Freitas (2006) quando afirma que “as duas metodologias não só [podem] coexistir como [podem], sinergicamente, contribuir para um mais bem fundamentado conhecimento das diferentes áreas da educação” (p. 7).

Resumindo, a possível *conjugação dinâmica* das vertentes qualitativa e quantitativa permitiria ajudar a encontrar respostas às nossas questões de investigação, ou, em alternativa, revelar novos desafios, problematizando continuamente o referente, na medida em que “o investigador constrói e reconstrói permanentemente o objecto e, simultaneamente, está nele implicado” (Cunha, 2007, p. 17).

### 3.2.1. *Opções Metodológicas*

No trilho de uma melhor elucidação da investigação, procurámos clarificar o nosso método de trabalho, no intuito de conceber um percurso ajustado aos objectivos do estudo.

Optámos, assim, por uma investigação contextualizada, reveladora de uma desejável cultura de avaliação, tendo como pano de fundo a investigação qualitativa, entendida como

a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible [...] qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin e Lincoln, cit. em Snape e Spencer, 2003, p. 2)

Apesar das suas raízes em posições teóricas distintas (o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e as posições estruturalistas ou psicanalíticas – Flick, 2005), a investigação qualitativa apresenta como traços característicos:

[a] adequação dos métodos e teorias, [as] perspectivas dos participantes na sua diversidade, [a] reflexão do investigador sobre a investigação, [a] variedade de métodos e perspectivas... [a compreensão] como princípio epistemológico, a reconstituição dos casos como ponto de partida, a construção da realidade como base [e] o texto como material empírico. (Flick, 2005, p. 27)

Embora o estudo se tenha inserido na investigação qualitativa, na medida em que foram analisadas as percepções dos professores de uma forma intracontextual, recorreremos, no decurso do processo, a dados quantitativos, na lógica de continuidade e de complementaridade metodológicas, com vista a uma melhor compreensão da pluridimensionalidade das informações recolhidas através dos questionários aplicados.

Seguimos o caminho sugerido por Ghiglione e Matalon (2001), ou seja, “um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar, então, as relações que aquelas [iriam] permitir interpretar” (p. 106).

Paulatinamente, aproximámo-nos da matriz naturalista e descritiva do estudo. Tentámos perceber aspectos da profissionalidade docente, no seu contexto *natural*, tanto no seu aspecto físico (escola) como psicossocial (relação do indivíduo com os outros, fomentando aprendizagens interactivas). Além disso, procedemos a uma *descrição* das percepções dos professores sobre a temática do estudo, através do material empírico construído, a partir de informação quantitativa (questionário).

Assim, naturalmente, o carácter ontológico da nossa investigação conduziu-nos ao estudo de caso. Para Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 20). Sousa (2005) acrescenta que o estudo de caso visa a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição [...] numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138), tratando-se, por isso, de uma investigação naturalística.

Além disso, o estudo relevou de uma abordagem etnográfica, uma vez que se preocupou com a “reconstituição da cultura de um dado grupo ou comunidade” (Ponte, 1994, p. 5), adoptando uma perspectiva interpretativa, que procurou compreender o tópico da avaliação do desempenho docente do ponto de vista dos participantes. Pretendeu-se, pois, “recriar as convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos e os comportamentos” (p. 7) dos professores efectivos de uma escola básica.

Coincidindo estas perspectivas com a nossa âncora investigativa, tentámos perceber *como* é que a cultura escolar, no que respeita à avaliação do desempenho docente, era revelada através das percepções dos professores e *por que* era estrategicamente importante para a organização escolar a existência de um sistema avaliativo do agir profissional, aspecto presente, possivelmente, nos documentos de gestão pedagógica da escola. Retomamos, aqui, a explicação de Yin (2005) quanto à utilização do estudo de caso: “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se

encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p. 19).

Ainda de acordo com o autor, os estudos de caso têm um lugar de destaque na investigação sobre avaliação. Este autor aponta cinco aplicações diferentes do estudo de caso: *explicar, descrever, ilustrar, explorar e meta-avaliar*. Transpondo estas noções para o nosso estudo, sempre na perspectiva dos professores do quadro de escola, retivemos com especial acuidade a *explicação* dos supostos vínculos causais em intervenções complexas (em que medida a maior ou menor frequência de actividades de desenvolvimento profissional influenciava a percepção que se tinha da avaliação do desempenho?); a *descrição* das percepções sobre o sistema de avaliação do desempenho docente e do contexto em que ocorre; a *ilustração* de certos tópicos dentro da avaliação (desenvolvimento profissional e apreciação e *feedback* do trabalho docente); a *exploração* de situações que se poderiam revelar estatisticamente significativas para a compreensão do fenómeno em estudo (a forma como era encarada a avaliação do desempenho docente seria diferente consoante o sexo, a idade, o tempo de serviço docente, o tempo de serviço na escola ou os cargos desempenhados pelos professores?); e a *meta-avaliação*, ou seja, os dados que foram recolhidos e as conclusões que foram retiradas estariam em sintonia com as questões iniciais do estudo? Colocar-se-ia, então, o problema da qualidade do projecto de pesquisa.

#### 3.2.1.1. Critérios de qualidade

Para julgar a qualidade do nosso projecto de investigação, seguimos os critérios propostos por Yin (2005): a validade do constructo, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade.

No que diz respeito à validade de constructo, procurámos utilizar duas fontes de evidências (instrumentos de autonomia da escola e questionário), de forma a possibilitar linhas convergentes de investigação. Além disso, a construção do questionário seguiu as etapas necessárias à respectiva validação:

1. Elaboração da matriz do questionário.
2. Validação do questionário.
3. Realização de um estudo-piloto.

Quanto à validade interna, procurámos que a recolha de dados fosse concebida de uma forma lógica e contextualizada. A Figura 6 ilustra o encadeamento dinâmico das unidades de análise, com os vários patamares sistémicos: aspectos de macro-sistema e contextuais, englobando os instrumentos de autonomia da escola (círculo 1) e dimensões presentes no questionário, de meso e micro-sistema, desenvolvimento profissional e apreciação e *feedback* do trabalho docente, respectivamente (círculos 2 e 3).



Figura 6 – Encadeamento das unidades de análise do estudo.

A Figura 7 especifica as subunidades de análise do estudo. Salienta-se que o último item do questionário sobre o plano individual de desenvolvimento profissional<sup>15</sup> se enquadra, a nosso ver, numa nova prioridade de mudança educativa e de evolução pró-activa do crescimento profissional.

---

<sup>15</sup> Doravante designado por PIDP.

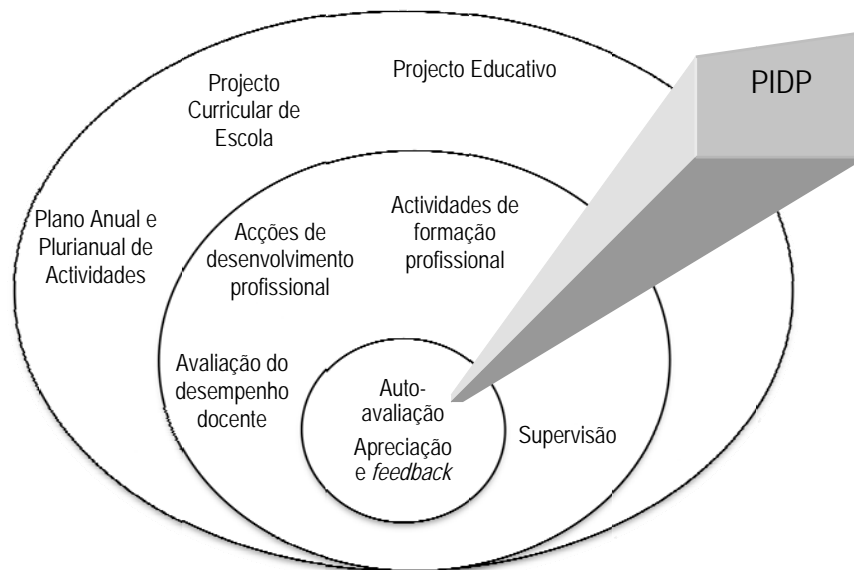


Figura 7 – As subunidades de análise do estudo.

No que se refere à validade externa, e uma vez que as conclusões do estudo de caso não são generalizáveis, excepto de uma forma analítica, pretendíamos discutir os resultados à luz da revisão de literatura por nós efectuada, nomeadamente da concepção emergente do professor crítico-reflexivo, integrado num novo paradigma de profissionalidade docente.

Por fim, referindo-nos à confiabilidade, tentámos tornar operacionais as diferentes etapas do percurso investigativo, documentando os procedimentos adoptados. O Quadro 3 apresenta um resumo da aplicação dos critérios de qualidade, de acordo com o proposto por Yin (2005).

Quadro 3 – Resumo da aplicação dos critérios de qualidade.

Testes	Estratégia seguida	Fase da pesquisa na qual a estratégia deve ser aplicada
Validade de constructo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar fontes múltiplas de evidências</li> <li>• Estabelecer o encadeamento de evidências</li> <li>• Rever o relatório do estudo</li> </ul>	Concepção do questionário Recolha de dados  Recolha / Análise dos dados Redacção
Validade interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer adequação ao padrão</li> <li>• Utilizar modelos lógicos</li> </ul>	Concepção do questionário Análise de dados
Validade externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a teoria em estudos de caso único</li> </ul>	Revisão de literatura
Confiabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar um protocolo de estudo de caso</li> <li>• Desenvolver um banco de dados para o estudo de caso</li> </ul>	Recolha de dados

Adaptado de Yin (2005, p. 55).

### 3.2.1.2. Etapas do percurso investigativo

Embora conscientes da necessária adaptação temporal e flexibilidade metodológica, considerámos imprescindível estabelecer uma agenda com as principais etapas da investigação, que, simultaneamente, garantisse a sustentabilidade do estudo. Foram definidas as etapas que se seguem.

1. Escolha do tema a ser estudado.
2. Redacção do projecto de investigação, incluindo o desenho metodológico.
3. Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados.
4. Procedimentos formais obrigatórios para a aplicação do questionário.
5. Aplicação e recolha dos questionários.
6. Criação de um banco de dados, com o auxílio do programa estatístico *PASW Statistics 18*.<sup>16</sup>
7. Leitura dos instrumentos de autonomia da escola.
8. Tratamento e análise dos dados provenientes do estudo empírico.
9. Síntese dos resultados, potencializando a convergência de relações expressivas entre todos os elementos.
10. Apresentação das conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações que tratem um tema similar.

De sublinhar que a revisão de literatura e a redacção das componentes teórica e empírica da dissertação de mestrado acompanharam todo o percurso investigativo.

### 3.2.2. Caracterização do Estudo de Caso

Após a definição genérica das opções metodológicas, importa caracterizar o estudo de caso<sup>17</sup>, o “design de investigação” nas palavras de Ponte (1994), esquematizado na Figura 8.

---

<sup>16</sup> PASW – *Predictive Analytics SoftWare* – anteriormente SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

<sup>17</sup> Seguimos a definição proposta por George e Bennett (2004): “we define a case as an instance of a class of events. The term ‘class of events’ refers here to a phenomenon of scientific interest” (p. 17).



Figura 8 – O *design* da investigação.

Especificamente, optámos por um estudo de caso único, com unidades de análise incorporadas. Não obstante o carácter sistémico inerente à temática escolhida, que implica uma visão holística sobre o fenómeno, julgámos essencial uma focalização direccionada para aspectos específicos e complementares da realidade em estudo, de forma a revelar a complexidade da avaliação do desempenho docente. A Figura 9, adaptada de Yin (2005, p. 61), representa a matriz conceptual do estudo de caso que serviu de suporte à nossa investigação.



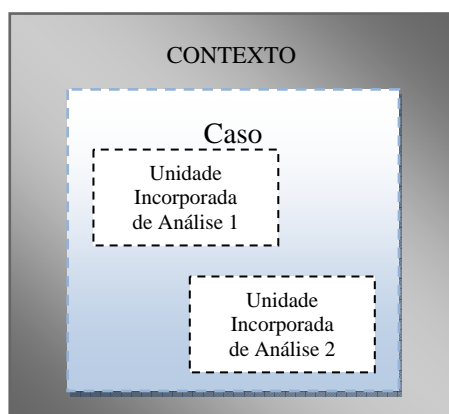


Figura 9 – Matriz conceitual do estudo de caso.

Na perspectiva mencionada, o *contexto* identifica-se com a escola alvo do estudo e, em termos epistemológicos, permite a concepção da avaliação enquanto projecto de escola, ligando o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional, através dos conceitos de liderança, inovação e mudança educativa; além disso, a aprendizagem assim produzida opera tanto no nível macro como no nível meso. Que cultura avaliativa é possível extrair dos documentos de gestão pedagógica da escola e do que dizem os docentes sobre a sua acção profissional?

O *caso*, ou seja, a cultura de escola mediada pelas percepções dos professores efectivos, no que diz respeito à avaliação de desempenho docente, foi estudado a partir de duas fontes de dados: instrumentos de autonomia da escola e inquéritos por questionário.

Face ao carácter plural da temática por nós escolhida, pareceu-nos que o estudo exploratório serviria os nossos objectivos, na medida em que iria proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto em análise, considerando que este tipo de estudo “involves finding links or connections between two or more phenomena (Ritchie, Spencer e O’Connor, 2003, p. 248). Concretizando: a dimensão avaliativa e reflexiva da prática profissional (envolvendo a consciencialização, a análise, o questionamento e a monitorização) conduziria a um crescimento profissional? Como eram percebidos estes dois *fenómenos* pelos professores? Que evidências de uma cultura avaliativa do desempenho docente constariam em documentos de gestão pedagógica da escola? A resposta a estas questões fulcrais conduziu-nos à aplicação de um inquérito por questionário, considerando que os “estudos de caso podem incluir as evidências quantitativas” (Yin, 2005, p. 34) e à análise documental de instrumentos de autonomia da escola.

Considerando os pressupostos da investigação empírica, sulcámos as várias etapas do percurso que nos levaria a “compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill e Hill, 2009, p. 19), “permitindo a clarificação crescente do que se pretendia investigar, ou seja, a definição dos contornos do problema e objectivos da investigação” (Cunha, 2007, p. 69). Depois da definição dos objectivos que norteariam o estudo, do enquadramento metodológico e da estratégia de investigação seguida, incluindo a caracterização do estudo de caso, perspectivámos os procedimentos de recolha e análise dos dados, ou seja, o núcleo da planificação da parte empírica da investigação.

O Quadro 4 resume a metodologia de recolha e análise de dados a que demos especial atenção.

Quadro 4 – Resumo da metodologia de recolha e análise de dados.

	Vertente quantitativa	Vertente qualitativa	
Técnicas/Instrumentos de recolha de dados	Questionário (questões 7-14)	Questionário (questão 15)	Instrumentos de autonomia da escola
Tipos de análise	Análise estatística (descritiva)	Análise de conteúdo	Análise documental

### 3.2.3. *Procedimentos de Recolha de Dados Qualitativos*

Tendo em conta os objectivos da investigação e as opções metodológicas, afigurou-se-nos essencial, em primeiro lugar, recolher evidências da cultura avaliativa presentes nos documentos que configuram a gestão estratégica da escola, nomeadamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Planos Anual e Plurianual de Actividades (incluindo o Plano de Formação).

Para esse efeito, a partir dos índices desses instrumentos de autonomia, enquanto organizadores prévios, seleccionámos os pontos que se poderiam relacionar com o estudo de caso. Depois, seria efectuada uma leitura focalizada de uma possível visão estratégica do desempenho docente, enquadrada numa cultura de escola, ainda que sustentada de forma tácita ou implícita.

Ainda no que diz respeito a dados qualitativos, na medida em que o regime de avaliação do desempenho docente, aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, e, mais tarde, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, coloca a ênfase no envolvimento activo dos sujeitos no processo avaliativo, julgámos também pertinente a inclusão, no instrumento de recolha de dados, de um item aberto sobre o que pensavam os professores inquiridos dos eventuais parâmetros passíveis de inclusão num plano individual de desenvolvimento profissional.

A avaliação do desempenho docente, atendendo ao seu carácter complexo, impulsionou a recolha de informações que fossem elas próprias dialógicas. Efectivamente, assimilando-se a definição de complexidade preconizada por Morin (2002), verificamos que, “na relação entre a parte e o todo, não é apenas a parte que está no todo mas o todo que está igualmente na parte” (p. 14), ou seja, a avaliação de desempenho docente, integrando-se num plano de pormenor, é ampliada pelo conceito de profissionalidade docente, com o qual estabelece uma relação de mútua implicação. Neste sentido,

o investigador (...) é obrigado cada vez mais a ser um *especialista*. Um analista em profundidade dum objecto e objectivo bem precisos e fundamentados. (...) Dialecticamente oposta e complementar a esta atitude é a necessidade cada vez mais assumida e praticada pelo investigador de nomadizar a sua condição intelectual, de ser um *viajante inter e pluridisciplinar* abarcando uns tantos dos múltiplos horizontes e territórios da globalidade do conhecimento. (Barreto, 2002, p. 71)

### 3.2.4. Procedimentos de Recolha de Dados Quantitativos

#### 3.2.4.1. Construção do questionário

Atendendo à perspectiva interpretativa que adoptámos para o estudo, pretendeu-se “conhecer a realidade tal como ela é vista pelos actores que nela intervêm directamente” (Ponte, 1994, p. 8).

Assim sendo, ficaram naturalmente definidas as unidades incorporadas: desenvolvimento profissional e apreciação e *feedback* do trabalho do docente. Todavia, revisitando estes conceitos, surgiram interrogações relacionadas com o facto de se tentar abranger a visão macroscópica e a visão microscópica. Quais as dimensões do desenvolvimento profissional que, presumivelmente, interagem numa cultura avaliativa pensada estrategicamente? Em que medida a apreciação e o *feedback* do trabalho do

docente potenciam o desenvolvimento profissional? Será que o ponto de chegada (apreciação e *feedback*) não pode ser visto como um renovado ponto de partida nesta viagem *inter e pluridisciplinar* do conhecimento profissional?

Na tentativa de responder a estas questões, tendo por base as unidades de análise definidas, foi elaborada a matriz do questionário (Quadro 5), que possibilitou, por um lado, a identificação das categorias ou informações consideradas relevantes, tendo em conta os objectivos da investigação; e, por outro lado, o estabelecimento dos indicadores de medida das categorias definidas.

Quadro 5 – Matriz do questionário

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	INDICADORES DAS CATEGORIAS
A. Informação biográfica	1. Sexo	Feminino / Masculino
	2. Idade	<i>X</i> anos
	3. Habilitações académicas	Bacharelato / Licenciatura / Mestrado / Doutoramento
	4. Tempo de serviço docente	<i>X</i> anos
	5. Anos de serviço na escola	<i>X</i> anos
	6. Cargos desempenhados nos últimos cinco anos lectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</li> <li>• Órgãos de direcção, administração e gestão</li> <li>• Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho</li> </ul>
B. Desenvolvimento profissional	7. Impacto de actividades de formação profissional na docência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acções de formação/cursos/oficinas frequentados.</li> <li>• Conferências ou seminários sobre educação em que participou.</li> <li>• Cursos de qualificação /pós-graduações obtidos.</li> <li>• Participação numa rede de docentes.</li> <li>• Investigação individual ou em colaboração sobre um tema do seu interesse profissional.</li> </ul>
	8. Frequência da realização de actividades de desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em reuniões para discutir a visão e a missão da escola.</li> <li>• Debate sobre estratégias de ensino (concepção, concretização e avaliação dessas estratégias).</li> <li>• Partilha de materiais pedagógicos.</li> <li>• Aferição de padrões de avaliação para determinar o progresso dos alunos.</li> <li>• Discussão sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de alunos e de cada aluno em particular.</li> <li>• Participação em actividades de formação profissional.</li> <li>• Observação das turmas de outros docentes e <i>feedback</i> aos colegas observados.</li> <li>• Participação em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários (projectos).</li> <li>• Participação em actividades de gestão do currículo no grupo disciplinar a que pertence o docente.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins.</li> </ul>
	9. Relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperação e articulação entre os professores.</li> <li>• Reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados.</li> <li>• Reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos.</li> <li>• Concepção, concretização e avaliação de um plano individual de desenvolvimento profissional.</li> <li>• Regulação das práticas, através da auto-avaliação ou da utilização de estratégias reflexivas (ex: diários, narrativas, portefólios).</li> <li>• Actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC.</li> </ul>
	10. Projecção dos objectivos da avaliação do desempenho docente (art.º 40.º do ECD) no desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar os resultados escolares.</li> <li>• Melhorar a qualidade das aprendizagens.</li> <li>• Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.</li> <li>• Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.</li> <li>• Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.</li> <li>• Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.</li> <li>• Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.</li> <li>• Diferenciar e premiar os melhores profissionais.</li> <li>• Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.</li> <li>• Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.</li> <li>• Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.</li> </ul>
C. Apreciação e <i>feedback</i> do trabalho do docente	11. Funções relevantes de um supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento da elaboração e da execução de um plano individual de trabalho do professor, visando o seu desenvolvimento profissional.</li> <li>• Apoio na preparação e organização das actividades lectivas.</li> <li>• Observação do processo de realização das actividades lectivas na sala de aula.</li> <li>• Apreciação da relação pedagógica com os alunos.</li> <li>• Supervisão do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</li> <li>• Análise dos instrumentos de gestão curricular utilizados pelo professor.</li> <li>• Apreciação do trabalho colaborativo do professor em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.</li> <li>• Ajuda na reflexão sobre a prática.</li> <li>• Elaboração de uma apreciação e <i>feedback</i> sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.</li> </ul>
	12. Aspectos considerados importantes numa auto-avaliação do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento do serviço distribuído.</li> <li>• Preparação e organização das actividades lectivas.</li> <li>• Realização das actividades lectivas.</li> <li>• Cumprimento do programa.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos.</li> <li>• Apoio à aprendizagem dos alunos, tanto a nível global como a nível individual.</li> <li>• Trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.</li> <li>• Resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto sócio-educativo.</li> <li>• Definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar.</li> <li>• Participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola e da turma.</li> <li>• Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola.</li> <li>• Actualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos e a capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).</li> <li>• Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.</li> <li>• Relação com a comunidade, incluindo os encarregados de educação.</li> <li>• Participação em acções de desenvolvimento profissional.</li> <li>• Identificação de necessidades de formação e de desenvolvimento profissional.</li> </ul>
	13. Impacto de uma apreciação e/ou <i>feedback</i> avaliativo no trabalho do docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão da sala de aula.</li> <li>• Competências, conhecimentos e técnicas na área principal de ensino do professor.</li> <li>• Concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino.</li> <li>• Ênfase que, na prática de ensino, o professor atribui à melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
	14. Efeitos da avaliação do desempenho docente na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformidade entre os objectivos profissionais do docente e os da organização (escola).</li> <li>• Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.</li> <li>• Concretização de um trabalho colaborativo entre os docentes, com vista à melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.</li> <li>• Qualidade científica e pedagógica dos docentes.</li> <li>• Participação dos docentes na vida da escola.</li> <li>• Crescimento profissional dos docentes.</li> <li>• Acréscimo da satisfação laboral.</li> <li>• Qualidade do serviço público de educação.</li> </ul>
	15. Plano individual de desenvolvimento profissional	<i>Questão aberta</i>

Para a tarefa de construção do questionário, procurámos fundamentação na literatura da especialidade, destacando-se, da OCDE, o TALIS, estudo no qual participaram 23 países, entre os quais Portugal. Do *Questionário para Docentes* que serviu de suporte àquele estudo, foram escolhidas as quatro primeiras secções, uma vez que os

indicadores apresentados em cada uma delas ajudariam na construção do nosso instrumento de recolha de dados. Todavia, foi feito um trabalho de selecção e adaptação das questões à realidade do sistema de ensino, da escola e dos professores portugueses. Assim, da primeira secção (*Informação Biográfica*), foram seleccionadas 5 questões, de entre 10 presentes no TALIS; da segunda secção (*Desenvolvimento Profissional*), foi escolhida uma questão, de entre 10 possíveis; da terceira secção (*Apreciação do Docente e 'Feedback'*), optou-se por duas questões das 8 propostas; da quarta secção (*Práticas Pedagógicas, Crenças e Atitudes*), seleccionámos uma das 5 presentes no referido inquérito internacional da OCDE. Resumindo, utilizámos 21% das questões do TALIS, que corresponderam a 60% das questões presentes no nosso instrumento de recolha de dados: questões 1, 2, 3, 4 e 5; 7 e 8; 13 e 14.

Considerando os nossos objectivos, entendemos que deveríamos inquirir os professores sobre os cargos desempenhados nos últimos cinco anos lectivos (questão 6), dado importante na primeira secção do nosso questionário, na medida em que nos permitiria analisar a relação entre as funções específicas desempenhadas na escola, nas estruturas intermédias e nos órgãos de gestão, e o entendimento do sistema de avaliação do desempenho docente. Além disso, a participação do docente na escola, concebida como *organização que aprende*, adaptando-se à mudança e criando novas oportunidades de aprendizagem organizacional e profissional na prossecução dos seus objectivos educacionais, é uma variável nuclear na consolidação de uma cultura avaliativa formadora de mais e melhores aprendizagens.

Com base em leituras efectuadas referentes à problemática da eficácia escolar (nomeadamente Venâncio e Otero, 2002), introduzimos a questão 9, sobre a relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola. Ainda na parte II do questionário, resolvemos inquirir os participantes no estudo sobre o grau de importância atribuída aos objectivos da avaliação do desempenho docente, considerando a projecção daqueles objectivos no desenvolvimento profissional. Para a construção da questão, baseámo-nos no disposto no art.º 40, pontos 2 e 3, do Estatuto da Carreira Docente, republicado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. A questão 10 permitiria fazer a ligação entre a segunda e a terceira partes do questionário, assegurando-se a coesão interna.

A questão 11 surgiu da necessidade de saber o que os professores diziam que era o seu pensamento sobre as funções que um supervisor poderia desempenhar, no âmbito da avaliação do desempenho docente. Este era, na nossa perspectiva, um dos temas mais

sensíveis do questionário, por dois motivos: um, “a ‘ausência’ de referência à supervisão em formação contínua, a qual se apresenta como autogerida e sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 72); o outro, atendendo às novas tarefas supervisivas do sistema de avaliação do desempenho docente, introduzidas pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, e clarificadas mais tarde no Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, cujo art.º 3, ponto 2, refere especificamente o “acompanhamento e supervisão da prática pedagógica”.

No que diz respeito à questão 12, uma vez que defendemos o carácter primordial da auto-avaliação (conceito aliás retomado pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, que, no seu preâmbulo, menciona como “elemento essencial [da avaliação do desempenho] a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional”), julgámos que deveríamos conhecer os parâmetros que deveriam constar numa auto-avaliação, na perspectiva dos professores respondentes ao questionário. Assim, para a formulação desta questão, fez-se uma adaptação do conteúdo do anexo IV do Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho, que aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação.

Ainda no que se refere à construção do questionário, salientamos que, na escolha das escalas das respostas das questões 7-14, prevaleceram critérios de funcionalidade visual (setas para a esquerda, do menos para o mais negativo, e setas para a direita, do menos para o mais positivo), de facilidade na codificação das respostas (cada hipótese de resposta continha um dos dígitos 1-2-3-4-5-6, representando o nível 6 o juízo mais positivo) e de manutenção gráfica de tamanho idêntico nos graus das escalas.

Considerando que as escalas são “dispositivos construídos e empregues pelos investigadores, para quantificar as respostas de um sujeito sobre uma determinada variável” (Tuckman, 2000, p. 279) e que se podem utilizar para “obter dados de intervalos, relativos às atitudes das pessoas, seus juízos de valor e suas percepções” (p. 279), optámos pela *escala de Likert*, na qual se supunha que cada um dos intervalos tivesse igual amplitude, e pelo *diferencial semântico*, tendo este atributos bipolares, entre os quais se estabelece um *continuum* de sentido. Seguimos a definição proposta por Neto (1998) sobre a técnica das *escalas de Likert*, que consiste “numa lista de afirmações, relativamente às quais se pede ao respondente a formulação para cada uma delas de um julgamento (de uma opinião), tendo em conta uma determinada escala gradativa hierarquizada” (p. 316). De acordo com Tuckman (2000), a última técnica daria ao investigador “a possibilidade de medir as apreciações feitas sobre as dimensões de um conceito,



de um modo bastante discreto” (p. 286), apesar da eventual “ambiguidade de interpretação que lhe é inerente” (Neto, 1998, p. 318). Decidimos colocar um número par de graus nas escalas de respostas (seis níveis), de forma a evitar opiniões neutras, conforme sugerido por Hill e Hill (2009): “se o investigador pensar que uma variável é ‘sensível’, um número par de respostas alternativas pode ser útil” (p. 127).

Por último, na finalização do questionário, tivemos um cuidado acrescido com a mancha gráfica do questionário, de forma a, por um lado, contribuir para uma melhor legibilidade do documento e, por outro lado, cativar os respondentes, obtendo a sua cooperação.

### 3.2.4.2. Validação do questionário

No percurso de optimização do questionário, perfilaram-se múltiplos dilemas: estaria a ser perguntado o que se pretendia, tendo em conta os objectivos do estudo? Aquilo que era perguntado era claro e imparcial em relação a noções preconcebidas? A compreensão das questões e dos itens era eficaz? Até que ponto estávamos abertos a descobertas contrárias ao que se esperaria? Seguimos a opinião de Cunha (2007), que alerta para o facto de o instrumento de recolha de dados, de um lado, dever poder fornecer dados suficientemente consistentes para que se possam utilizar em investigação e, de outro lado, ser efectivamente capaz de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar.

Procurando aumentar a validade de conteúdo e a fiabilidade do instrumento, decidimos cumprir todos os requisitos de qualidade metodológica e técnica do questionário (Figura 10), prelúdio essencial para uma recolha rigorosa dos dados.

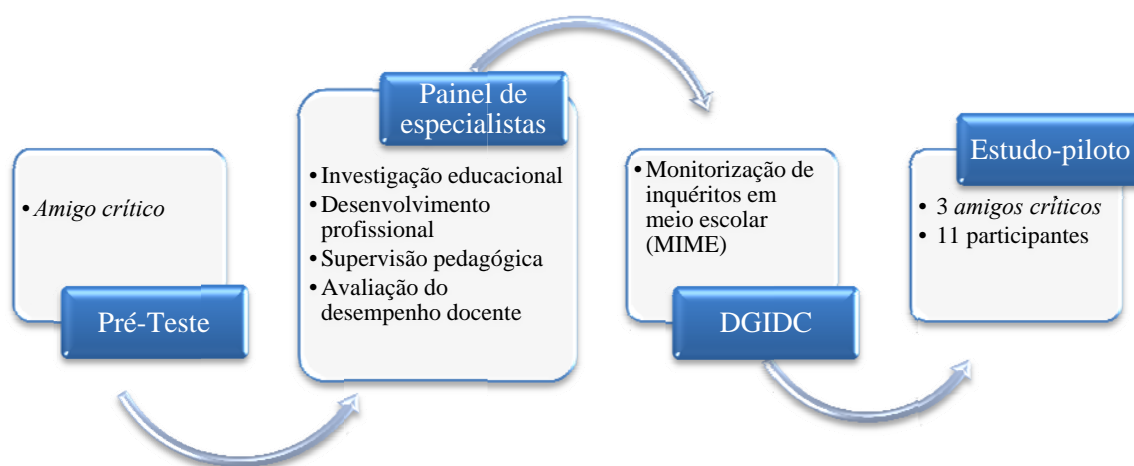


Figura 10 – Etapas de validação do questionário.

Em primeiro lugar, com o objectivo de diagnosticar o entendimento da problemática, optámos por uma leitura criteriosa do instrumento de recolha de dados – documento de estabelecimento de contacto com os participantes no estudo e questionário – feita por um *amigo crítico*<sup>18</sup>, Mestre em Educação, variante de Administração Escolar, que se pronunciou sobre a extensão do questionário, os enunciados das questões e dos itens, a sequencialidade, a profundidade da reflexão requerida e o tempo previsto para o preenchimento. Em resultado dessa apreciação, foram feitas alterações estruturais no questionário, nomeadamente em termos de adequação em número, representatividade e concisão das questões.

Após a adaptação do questionário com base nas sugestões apresentadas pelo *amigo crítico* e em leituras por nós efectuadas, apresentámos os documentos a um painel de especialistas (três Professores Doutores do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre os quais o Orientador da presente dissertação; e um Professor Doutor com a função de formador de avaliadores, no âmbito da avaliação do desempenho docente, pela Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação) de áreas nucleares no estudo: investigação educacional, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente. A tarefa dos especialistas foi coadjuvada por uma matriz proposta para o questionário (*que evidências estavam sendo procuradas*) e por uma síntese do desenho metodológico previsto (*para quê e como estava a ser feito o estudo*).

Da leitura crítica-reflexiva operada, surgiram as seguintes recomendações: inclusão de itens sobre a participação dos docentes na gestão curricular, a reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos, o cumprimento do programa, o alinhamento dos objectivos individuais com os da organização (escola); verificação da coerência nas instruções das questões e a sua relação com as escalas de resposta; e saturação discursiva nas introduções aos grupos de questões.

Todas as modificações propostas foram aceites, proporcionando não só a validação do instrumento de recolha de dados, como também uma aprendizagem no percurso formativo da investigadora.

Posteriormente à validação pelos especialistas, reformulámos as questões 2, 4 e 5 (características dos respondentes), no que se referia ao conjunto de respostas

---

<sup>18</sup> Para Day (2010), a função de um amigo crítico consiste em “proporcionar apoio e desafio numa relação de confiança” (p. 155).

alternativas utilizadas, uma vez que a resposta escrita em números era mais flexível e poderia ser medida numa escala de rácio (Hill e Hill, 2009).

Resolvemos, ainda, acrescentar, no final do questionário, uma questão aberta (questão 15) sobre os parâmetros a constar, na opinião dos professores efectivos, num plano individual de desenvolvimento profissional. Pareceu-nos que poderia ser uma nova prioridade indicadora do potencial de desenvolvimento profissional, estrategicamente concebido, e sintomática de mudança educativa; além disso, era um tema transversal à avaliação do desempenho docente, ao desenvolvimento profissional e à organização escolar, possibilitando a sua evolução enquanto comunidade aprendente, que planifica a sua acção, executa-a e monitoriza-a, originando um novo plano, interactivamente concebido.<sup>19</sup>

#### 3.2.4.3. Estudo-piloto

Concluído o processo de validação do questionário, decidimos efectuar um estudo-piloto, atendendo à complexidade inerente ao estudo. Quanto à sua relevância, esse estudo preliminar, num primeiro momento, permitiria aperfeiçoar o questionário e, numa segunda fase, contribuiria para testar o documento elaborado (amostra dos sujeitos a estudar), dando origem ao instrumento final de recolha de dados.

Foram distribuídos 15 questionários a professores de várias escolas de Évora, escolhidos por *conveniência* (Neto, 1998); desses, só foram devolvidos 14, correspondendo a uma taxa de retorno de 93%. Foi privilegiado o contacto directo, não só aquando da entrega, como também da recolha dos documentos, o que permitiu uma reflexão conjunta sobre os tópicos de discussão assinalados pelos participantes. A todos foi solicitado que se pronunciassem sobre a relevância, clareza e compreensão das perguntas, tal como sobre as escalas das respostas, tendo em conta a aplicabilidade do questionário no terreno. Para que as percepções ficassem fidedignamente registadas, colocámos uma folha de comentários no final do documento, para registar dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento, bem como as opiniões sobre a pertinência das questões e/ou dimensões omissas. Tivemos também o cuidado de referir,

---

<sup>19</sup> Ver Figura 7 - As subunidades de análise do estudo.

na missiva que acompanhava o questionário, que os comentários visavam melhorar o documento e eliminar ambiguidades.

Os participantes no estudo-piloto foram agrupados em dois grupos. De um lado, um grupo constituído por 3 professores, possuindo conhecimento e experiência do assunto em apreço enquanto orientadores da prática pedagógica supervisionada; estes professores não responderam ao questionário, mas foram *bons informantes* (Morse, 2007). De outro lado, um grupo formado por 11 professores, que responderam a todas as questões. Estes professores tinham, em média, 20 anos de serviço docente; desempenhavam cargos e funções relevantes na escola, conforme os dados recolhidos a partir da questão 6 do questionário.

O estudo-piloto facultou contributos acrescidos, fornecendo “informação relevante para a investigação principal” (Hill e Hill, 2009, p. 69). Em primeiro lugar, é de salientar a melhoria da consistência do questionário, com a especificação de alguns itens (Exemplo: a questão 8, alínea h) – *Participar em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários*, foi reformulada para *Participar em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários (projectos)*); do rigor discursivo e da clareza das questões e respectivos itens. Além disso, devido à dificuldade relatada na compreensão dos itens, na distinção do âmbito dos parâmetros ou alguma sensibilidade face ao seu conteúdo, optámos por retirar do questionário alguns itens.

Em segundo lugar, o estudo-piloto possibilitou uma antevisão das respostas aos itens e do seu poder discriminatório, servindo para *testar* o instrumento de recolha de dados. Verificámos que havia dispersão das respostas pelas escalas, contribuindo para a discriminação requerida; as questões 9 (projecção das actividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola) e 12 (auto-avaliação) propenderam para escalas de resposta de nível mais elevado, enquanto as questões 8 (frequência de actividades de desenvolvimento profissional) e 11 (funções de um supervisor) tenderam para escalas de resposta de nível mais baixo. Estaríamos em presença de professores já com práticas crítico-reflexivas sobre o trabalho docente e a missão educacional da escola? Até que ponto a pouca frequência de actividades de desenvolvimento profissional não seria um sintoma de distanciamento entre o discurso e a prática? Tal como foi evidenciado por Alarcão e Roldão (2008), iria constatar-se uma fraca adesão a “dispositivos formativo-supervisivos” (p. 72)?

Com fundamento nas dúvidas dos respondentes ao questionário do estudo-piloto, no confronto com estruturas teóricas e numa nova consulta ao especialista em

investigação educacional, foi efectuada a reformulação do questionário que iria servir de base ao estudo principal.

#### 3.2.4.4. Estudo principal

O estudo principal contou com a participação dos professores do quadro de uma escola básica do distrito de Évora, integrada num agrupamento.

Este Agrupamento de Escolas foi formalmente criado em 20 de Outubro de 2000, pelo Despacho n.º 21 175/2000 (2ª série). É constituído por seis jardins-de-infância (sendo um deles pólo itinerante), seis escolas do 1.º ciclo, uma escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância e a escola sede, sendo esta uma escola básica de 2.º e 3.º ciclos.

O corpo docente da escola onde decorreu o estudo empírico era constituído, no ano lectivo de 2009/2010, por 94 docentes com serviço lectivo distribuído, sendo 66 do quadro desta escola, 7 do quadro de outra escola, 9 do quadro de zona pedagógica e 12 contratados.

Aquela escola foi, pois, a entidade que nos forneceu os dados da investigação, a partir dos quais pretendíamos conhecer e compreender as percepções dos professores efectivos sobre a avaliação do desempenho docente. O conjunto de participantes englobou 66 professores, que correspondiam a 70% dos professores com serviço docente distribuído, tal como é graficamente apresentado na Figura 11.

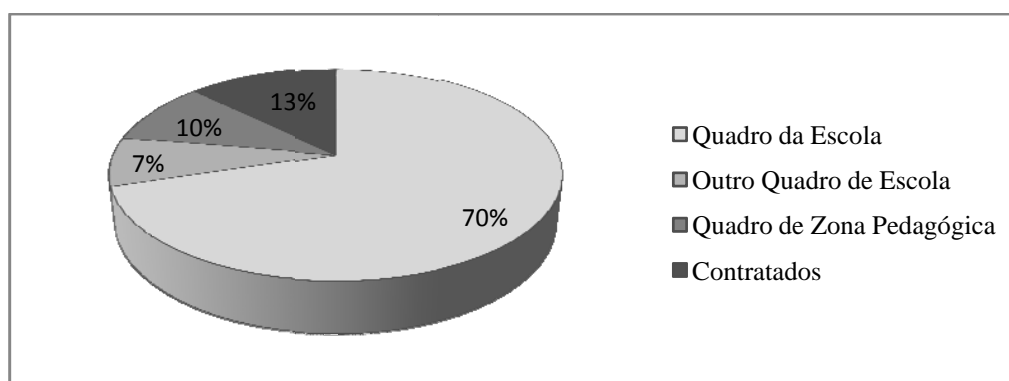


Figura 11 – Distribuição dos docentes da escola por tipo de vínculo.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Dados constantes no mapa de distribuição do serviço docente da escola, no início do ano lectivo de 2009/2010.

#### 3.2.4.4.1. Acesso à instituição e aos participantes no estudo

A questão do acesso ao campo do estudo (a escola por nós escolhida) foi assaz pertinente no processo investigativo, já que estava relacionada com a disponibilidade institucional e o assegurar da colaboração dos potenciais participantes no estudo.

Foram cumpridos os necessários requisitos formais:

- a) Pedido de autorização a uma instância superior (Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular), para aplicação de inquéritos em meio escolar, cumprindo-se todos os procedimentos estipulados<sup>21</sup>. A autorização consta no Anexo 1.
- b) Solicitação à Direcção do agrupamento para aplicação do questionário aos professores efectivos da escola e facilitação no processo de entrega e recolha dos mesmos – Anexo 2.
- c) Comunicação aos participantes no estudo, missiva que acompanhou o questionário, sendo parte integrante do mesmo – Anexo 3.

#### 3.2.4.4.2. Justificação da escolha da escola

A escolha desta escola prendeu-se com motivos de ordem pessoal e profissional. Era a escola onde leccionava a investigadora e, estudando as percepções dos professores no que se referia ao entendimento do desempenho docente, esperava-se contribuir de algum modo para a concretização da missão educativa da escola. Mas havia riscos acrescidos: em que medida os dados recolhidos não ficariam distorcidos ou enviesados? Ou, dito de outro modo, será que existia o distanciamento necessário entre o sujeito e o objecto da investigação? Até que ponto a subjectividade inerente não redundaria numa desvantagem para a investigação?

Atendendo à nossa familiaridade com o campo de estudo, decidimos adoptar a perspectiva de membro em relação ao objecto da investigação (Flick, 2005). A aproximação tornou-se importante para o acesso aos docentes *nucleares* da instituição. Colocou-se, então, o problema se seria aceitável no contexto do distanciamento científico; porém, os dados seriam endogenamente revelados, o que se traduziria numa vantagem para a investigação.

---

<sup>21</sup> cf. <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/investigacao/Paginas/Inqueritosmeioescolar.aspx>

Com efeito, ao pretendermos compreender a avaliação do desempenho docente no enquadramento epistemológico de uma cultura avaliativa de escola, deparámo-nos com a necessidade de uma sustentação diacrónica e situacional dos dados a recolher, o que nos levou à escolha dos participantes na investigação – os professores efectivos da escola. Além disso, a estabilidade profissional ligada à identidade contextual (a cultura escolar) relevaria para a eventual sintonia entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

#### 3.2.4.4.3. A definição dos participantes no estudo

Para o estudo, determinámos *a priori* os participantes no estudo – os professores pertencentes ao quadro da escola –, considerada por Flick (2005) amostra total, porque, antecipadamente, estavam excluídos todos os docentes que não obedeciam ao critério definido.

Tivemos consciência das limitações deste método, uma vez que restringia a amplitude das variações, não possibilitando a comparação entre grupos; no entanto, considerando que não pretendíamos elaborar uma teoria, mas analisar aprofundadamente as percepções dos professores sobre a temática em estudo, enquadrada numa cultura avaliativa, seria fundamental a participação das figuras *nucleares* da escola. Acrescenta-se o critério de conveniência, que se refere à selecção de participantes pela sua facilidade de acesso; trata-se de um tipo de amostragem não probabilística, de acesso rápido a subgrupos restritos (Marôco, 2010).

Na tentativa de conceptualização do estudo, importa salientar que a cultura escolar diz respeito a um contexto institucional singular, no qual os professores agem profissionalmente em várias dimensões (sala de aula, equipas educativas e estruturas de gestão), comportando modos específicos de acção e percepção; tudo isto, a partir do *núcleo* da organização.

Para este conjunto de professores, confluíram, sinergicamente, também os objectivos da investigação. Analisar o âmago da profissionalidade docente implicava a compreensão do fenómeno da avaliação do desempenho docente, o contributo para a reflexão sobre práticas profissionais e organizacionais, encorajando uma atitude crítica (atrevemo-nos a dizer iniciática), mediada pelas percepções dos profissionais estruturantes da escola – os docentes com vínculo definitivo.

#### 3.2.4.4.4. Aplicação do inquérito por questionário

Depois de cumpridos os procedimentos formais, com a consequente autorização, foi dado início à aplicação dos questionários. O processo decorreu de Abril a Junho de 2010 e foi privilegiado o contacto directo no momento da distribuição dos documentos, pelos seguintes motivos: o envolvimento do inquirido na investigação, motivação adicional para o preenchimento do questionário, e a explicação dos procedimentos a adoptar aquando da recolha do questionário. Esta estratégia revelou-se profícua, visto que houve um retorno de 83% dos questionários, o que permitiu a continuidade da investigação.

#### 3.2.4.4.5. Caracterização dos participantes no estudo

A primeira parte do questionário era constituída por um conjunto de questões, com o objectivo de recolher informações biográficas, de habilitações académicas e de experiência profissional, dados contextuais relevantes para a descrição da cultura escolar.

Foi-nos, assim, possível proceder à caracterização dos participantes, tomando como referência os indicadores: sexo, idade, grau académico mais elevado atingido, tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e cargos desempenhados. Utilizámos o programa informático *PASW Statistics 18*, recorrendo à estatística descritiva, aplicando, nomeadamente, medidas de tendência central (média, moda e mediana).

Verificámos que, dos 55 participantes no estudo, 43 eram do sexo feminino e 12 pertenciam ao sexo masculino, tal como é ilustrado pela Figura 12, o que corrobora a actual dominância das mulheres na função docente.

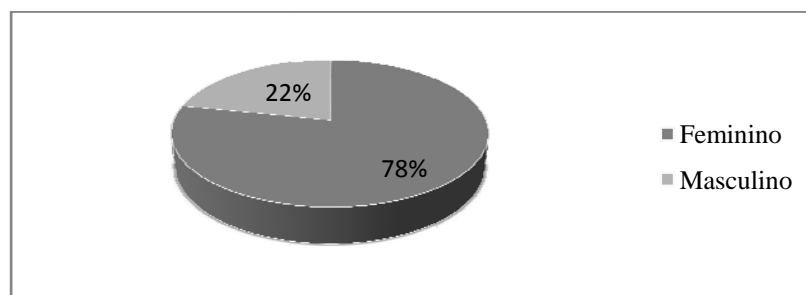


Figura 12 – Distribuição dos professores por sexo.



Em relação à idade (Figura 13) é de salientar que o professor mais novo tinha 33 anos e o professor mais velho possuía 61 anos de idade; o valor da mediana foi de 47 anos (que coincidiu com a média de idades) e a idade que se repetiu mais foi 49 anos.

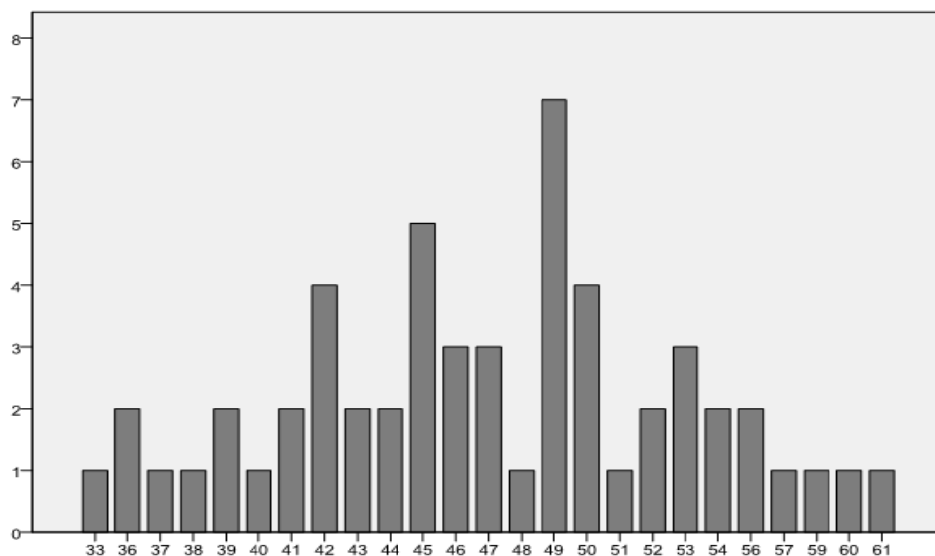


Figura 13 – Distribuição dos professores por idade.

No que se refere às habilitações académicas, a licenciatura era o grau académico mais elevado atingido pela maioria dos participantes no estudo (Figura 14).

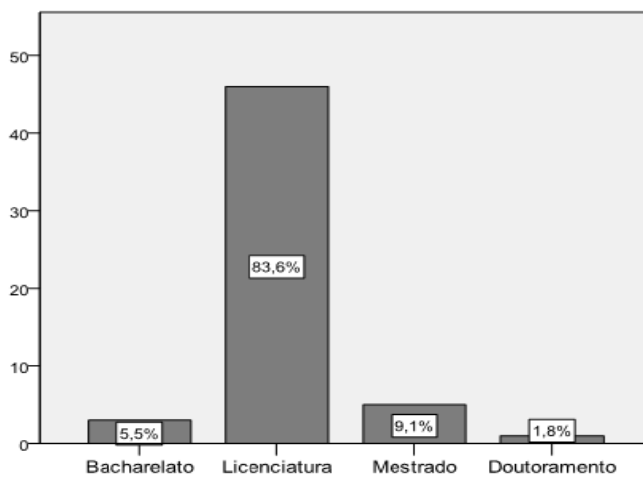


Figura 14 – Distribuição dos professores por habilitações académicas.

Quanto ao tempo de serviço docente, pela análise do Quadro 6, pode verificar-se que os professores respondentes ao questionário tinham de 13 a 37 anos de serviço, ou seja, uma considerável experiência profissional, coincidindo o valor da média, da moda e da mediana (23 anos). No que respeita ao tempo de serviço na escola, houve uma maior dispersão das informações, desde os professores que haviam entrado para o quadro da escola no ano lectivo de 2009/2010 até àqueles que pertenciam à escola desde o seu início (ano lectivo de 1993/1994); por conseguinte, não é de estranhar que existam dois valores que se repetem: 3 e 15 anos de tempo de serviço na escola (Quadro 7).

Quadro 6 – Tempo de serviço docente (total)

Média	22,9 anos
Mediana	23,0 anos
Moda	23 anos
Mínimo	13 anos
Máximo	37 anos

Quadro 7 – Tempo de serviço na escola

Média	9,5 anos
Mediana	10 anos
Moda	3 e 15 anos
Mínimo	0 anos
Máximo	17 anos

Por último, o Quadro 8 apresenta os cargos desempenhados pelos participantes no estudo, nos cinco anos lectivos precedentes, incluindo o ano lectivo de 2009/2010. Considerando a representação do cargo na escola, pode constatar-se, naturalmente, que, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, os cargos de director de turma, delegado de grupo disciplinar e coordenador de departamento curricular tinham sido os mais desempenhados pelos professores efectivos da escola que responderam ao questionário. Dos órgãos de direcção, administração e gestão, a primazia nos cargos desempenhados foi para o Conselho Pedagógico e para a Assembleia de Escola/Conselho Geral Transitório/Conselho Geral.

Quadro 8 – Cargos desempenhados nos últimos cinco anos lectivos.

	N.º	%
1 - Director(a) de Turma	31	56,4
2 - Coordenador(a) dos Directores de Turma	3	5,5
3 - Delegado(a) de Grupo Disciplinar	25	45,5
4 - Coordenador(a) de Departamento Curricular	12	21,8
5 - Coordenador(a) da Biblioteca	1	1,8
6 - Coordenador(a) de Projectos	5	9,1
7 - Coordenador(a) do Desporto Escolar	1	1,8
8 - Coordenador(a) TIC/PTE	1	1,8
9 - Orientador(a) de estágio	9	16,4
10 - Membro da Assembleia de Escola/Conselho Geral Transitório/Conselho Geral	10	18,2
11 - Membro do Conselho Executivo/Direcção ou Director(a)	2	3,6
12 - Assessor(a)	3	5,5
13 - Membro do Conselho Pedagógico	16	29,1
14 - Membro da Comissão Especializada de Avaliação/ Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho	5	9,1
15 - Outro	3	5,5

Tratava-se, em suma, de um corpo de profissionais de um dado estabelecimento de ensino, com determinados traços identitários, configurando uma cultura de escola (Schein, 2010). O facto de possuírem uma característica comum (professores com vínculo de nomeação definitiva na escola) poderia induzir alguma tendência para percepções relativamente homogéneas sobre o desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do trabalho docente.

Todavia, o conhecimento daquilo que os professores diziam que eram as suas percepções não seria suficiente para descrever a cultura escolar, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente. Seria, então, necessária uma análise mais em profundidade, incluindo os documentos orientadores de gestão pedagógica, de forma a compreender melhor o que pensam os professores efectivos sobre a temática em estudo.

### 3.2.5. *Procedimentos de Análise de Dados*

A análise dos dados foi encarada numa perspectiva de convergência das questões de investigação e dos objectivos com os dados recolhidos e as inferências passíveis de serem extraídas.

#### 3.2.5.1. A análise documental

Pensar a avaliação implica uma abordagem sistémica ao conceito de escola, que pressupõe o conceito de organização aprendente, fomentando o desenvolvimento profissional de todos os que nela actuam (Alarcão e Roldão, 2008).

Neste sentido, procurámos, em primeiro lugar, analisar os instrumentos de autonomia da escola (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, art.º 9.º), enquanto documentos orientadores de uma determinada concepção de qualidade da organização escolar. Julgámos, assim, essencial reler o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Planos Anual e Plurianual de Actividades (incluindo o Plano de Formação) da escola alvo do estudo, tendo em vista a (re)descoberta de uma cultura de avaliação norteadora de um melhor serviço educativo. Esperávamos que a análise documental fizesse emergir, de um lado, oportunidades de investigação, que seriam expressas nas opções metodológicas escolhidas para conhecer e compreender as percepções dos professores *daquela escola* sobre a avaliação do desempenho docente enquanto instrumento de gestão estratégica; e, de outro lado, confirmasse uma determinada visão de escola percebida pelos respondentes ao questionário. De certa forma, a investigação documental poderia ajudar a estabelecer os factos ou a desenvolver conclusões acerca do objecto de estudo (Sousa, 2005).

#### 3.2.5.2. A análise estatística

A consubstanciar a análise documental dos documentos de gestão pedagógica da escola, estariam as evidências extraídos do inquérito por questionário.

Após a fase de recolha dos dados, recorreremos aos programas *PASW Statistics 18* e *Microsoft Office Excel 2007*, para procedermos à correspondente análise estatística.

A fim de criar o ficheiro de dados, seguimos as orientações propostas por Hill e Hill (2009). Assim, quanto a preparações preliminares, definimos o número de variáveis para representar as respostas às questões apresentadas, repensámos as escalas de medida e codificámos as categorias de resposta. Além disso, demos um nome abreviado a cada uma das variáveis e denominámo-las por extenso. Em seguida, introduzimos as características das variáveis, nomeadamente *name*, *label*, *values* e *measure*. Posteriormente, introduzimos os dados no ficheiro informático.

Após esta primeira etapa, Marôco (2010) propõe a exploração dos dados nos menus *Analyse* e *Graphs*, a que se segue a realização dos procedimentos de análise estatística, no menu *Analyse*; posteriormente, analisam-se os *outputs*.

Em íntima articulação com a matriz do questionário antes apresentada, foram fixadas as variáveis que nos permitiriam obter a informação requerida, partindo da descrição do que os professores diziam que eram as suas percepções sobre o desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do trabalho docente.

Com efeito, compreender as percepções dos professores sobre o sistema de avaliação do desempenho docente, interligando-o com o desenvolvimento profissional, implicava considerar as diferenças biográficas individuais, nomeadamente em termos de idade, formação académica, tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e funções ou cargos exercidos. Assim, a partir dos dados recolhidos na primeira parte do questionário (questões 1-6), foram estabelecidas como variáveis independentes as seguintes:

- Sexo (1- feminino; 2- masculino)
- Idade (1- inferior à mediana; 2- superior à mediana)
- Grau académico (1- estudos graduados; 2- estudos pós-graduados)
- Tempo de serviço docente (1- inferior à mediana; 2- superior à mediana)
- Tempo de serviço na escola (1- inferior à mediana; 2- superior à mediana)
- Funções/cargos exercidos na escola (1- órgãos de direcção, administração e gestão; 2- estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; 3- comissão de coordenação da avaliação do desempenho).

É de referir que os dígitos são códigos exigidos pelo programa informático, permitindo identificar, para efeitos de análise informática, os diversos níveis das variáveis independentes. Por exemplo, os professores podem comportar-se de forma

diferente das professoras no que se refere à forma como é encarado o agir profissional. As variáveis métricas *idade*, *tempo de serviço docente* e *tempo de serviço na escola* foram, desse modo, recodificadas, através do método de “partição pela mediana” (Hill e Hill, 2009, p. 217), no que se refere às variáveis. Quanto às variáveis *grau académico* e *funções/cargos exercidos na escola*, formámos grupos maiores, consoante as afinidades existentes.

Atendendo à natureza do estudo, utilizaram-se essencialmente medidas de estatística descritiva simples, sobretudo a frequência, a média, a mediana e a moda<sup>22</sup>, de forma a descrever a cultura avaliativa da escola, no que diz respeito ao desempenho docente.

Nalguns pontos da análise, foram ainda usados o coeficiente de associação de *Phi* e o coeficiente de correlação (não paramétrica) de *Spearman*, que permitiriam caracterizar “a intensidade e a direcção da variação comum entre variáveis” (Marôco, 2010, p. 33), além do teste de diferenças U de *Mann-Whitney* e a análise da variância de *Kruskal-Wallis*, ambos para dados ordinais. Adoptou-se o nível de significância limite de 0.05 como critério de decisão estatística, sendo este o valor usual em ciências humanas e sociais. A esse valor do nível de significância corresponde um grau de confiança nos resultados obtidos de 95 % (cf. Anexo 4).

Apesar da estrutura dos dados ser em si quantitativa, foi privilegiada uma interpretação em profundidade dos resultados obtidos, visando assegurar alguma triangulação em termos de abordagens (quantitativa e qualitativa).

### 3.2.5.3. A análise de conteúdo

O regime de avaliação do desempenho docente, aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, coloca a tónica num plano individual de desenvolvimento profissional que enfatiza as potencialidades do professor, fazendo dele “sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e [fazendo] da acção docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam” (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010, pp. 106-107). Neste sentido, considerámos pertinente, tal como antes foi referido, a

---

<sup>22</sup> As medidas de tendência central procuram caracterizar o “valor da variável sob estudo que ocorre com mais frequência” (Marôco, 2010, p. 33).

inclusão no instrumento de recolha de dados de um item aberto sobre o que pensavam os professores inquiridos dos eventuais parâmetros constantes num PIDP.

Somente 38,2% dos professores (21) responderam, contudo, a esta questão. Na realidade, o estudo-piloto havia já feito antever a possibilidade de um fraco retorno da resposta a esta questão, por vários motivos: o facto de ser um item aberto e implicar mais tempo na fabricação da resposta; situar-se na parte final do questionário, o que traduziria algum cansaço do preenchimento do questionário; e uma eventual dificuldade conceptual da questão.

No entanto, decidimos, ainda assim, proceder a uma análise de conteúdo das respostas ao referido item, construindo as categorias julgadas pertinentes, tendo em conta o assunto em análise. Segundo Huberman e Miles (1991), os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações baseadas em procedimentos que respeitam a singularidade de cada situação específica (neste caso, as percepções dos professores sobre a avaliação de desempenho docente) e o contexto em que ocorrem, isto é, a escola.

Num primeiro momento, seguindo a metodologia proposta por Sousa (2005), criar-se-iam as unidades de conteúdo (palavras ou frases possuidoras de significado), que se iriam agrupar, posteriormente, em categorias (sentido mais global), incluindo aí as unidades repetidas, próximas ou sinónimas. Colocar-se-ia uma anotação de cada vez que nas respostas fosse encontrada uma daquelas unidades.

Em suma, *aqueles professores* poderiam contribuir para a definição de um plano individual de desenvolvimento profissional (PIDP) para *aqueles professores, daquela escola* específica.

## **IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



Genericamente, o texto que a seguir se apresenta adoptou uma perspectiva descritiva, no trilho da compreensão contextualizada do fenómeno da avaliação do desempenho docente, a partir das percepções dos professores efectivos da escola alvo do estudo e tendo em conta os principais documentos que sustentam a acção educativa da escola, na qual os mesmos professores são protagonistas fundamentais.

As variáveis descritas, as observações efectuadas e as eventuais problematizações foram, igualmente, enquadradas no quadro conceptual que delineámos. Por um lado, incidiu-se na ciência hermenêutico-interpretativa, segundo a qual, de acordo com England (cit. em Alves, 1998), “a teoria não se constrói de forma dedutiva nem é constituída por proposições invariáveis, empiricamente verificáveis, não é independente do contexto nem dos sujeitos” (p. 8). Neste sentido, o seu objectivo é “promover a compreensão das acções, das experiências, das percepções e preconceitos de forma a valorar as complexidades e as subjectividades e proporcionar uma acção mais crítica” (p.8).

Por outro lado, procurámos inspiração na ciência social crítica, cujas características-chave são o pensamento reflexivo, a auto-reflexão e a crítica sistemática das condições, dos contextos, dos processos e dos resultados da sua produção, em ordem ao entendimento de uma realidade e à melhoria da acção. Tal como afirma Alves (1998),

os actores procurarão entender a trama complexa dos sentidos, esclarecer os lugares estruturais da sua génese, desmistificar a naturalidade dos dispositivos da ordem burocrático-normativa, desvelar as estratégias do poder oculto. E, assim, através de uma acção crítica, reflexiva, conscientes do peso e das determinações estruturais, realizar uma praxis que promova a participação, o desenvolvimento pessoal, cívico e comunitário”. (p. 9)

Assim, elegemos como princípio a abordagem sistémica, ou seja, “reunir para compreender a complexidade” (Altet, 2000, p. 153), e não a abordagem analítica clássica, na qual se isolam os elementos para compreender a realidade. Segundo esta investigadora, “a abordagem sistémica explica um processo analisando os dados e sintetizando-os com a ajuda de modelos descritivos, diagnósticos e explicativos” (p. 153).

Não pretendemos, na verdade, comprovar hipóteses definidas *a priori*, mas antes “identificar as lógicas e racionalidades dos actores, confrontando-as com o seu modelo de referência” (Guerra, 2006, p. 22). Sendo o trabalho de construção da análise contínuo desde o início até ao final da pesquisa, “as relações entre variáveis potencialmente

explicativas do funcionamento social são colocadas no *contexto da descoberta*, associando-o a uma abordagem indutiva” (p. 22).

Se, tal como propõe Nóvoa (2007), estamos perante uma espécie de *consenso discursivo*, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à formação contínua numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à ideia do professor reflexivo e de uma formação baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, urge saber as percepções dos professores sobre esta temática, com vista a um melhor entendimento do novo paradigma de profissionalidade docente, no que *àquela escola diz respeito*.

#### **4.1. Da Leitura de Documentos de Gestão Pedagógica da Escola**

Em primeiro lugar, a investigação conduziu-nos à análise documental de instrumentos de autonomia da escola que, de acordo com o art.º 8.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, devem reflectir as decisões tomadas nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, entre outras.

Julgámos, assim, essencial analisar, tal como referimos anteriormente, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e os Planos Anual e Plurianual de Actividades (incluindo o Plano de Formação) da escola alvo do estudo, em ordem à (re)descoberta de uma cultura de avaliação norteadora de desenvolvimento profissional e organizacional.

##### *4.1.1. O Projecto Educativo*

Sendo o projecto educativo o documento no qual se explicitam “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, art.º 9.º, ponto 1, alínea a)), tornava-se pertinente verificar, no *Projecto*

*Educativo do Agrupamento*<sup>23</sup>, as eventuais referências ao desenvolvimento profissional dos professores, mais especificamente à avaliação do desempenho docente, entendida como um instrumento estratégico para o cumprimento da função educativa da escola.

A partir do índice do documento, enquanto organizador prévio, julgámos pertinente destacar, com esse propósito, os pontos seguintes:

- 1.5. Caracterização do pessoal docente
- 1.5.2. Perfis de desempenho dos docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos
- 1.7. Diagnóstico das necessidades e problemas sentidos
- 2.1. Princípios orientadores
- 2.1.1. «Missão do agrupamento»
- 2.1.2. Dimensões/estratégias/metabol/indicadores/avaliação das metas

Parece-nos lícita a constatação de que o ponto sobre a caracterização do pessoal docente era omissivo quanto ao desenvolvimento profissional ou o desempenho dos professores, limitando-se a referências genéricas sobre a estabilidade, a experiência profissional, a assiduidade e a continuidade pedagógica na distribuição do serviço.

No que se refere aos perfis de desempenho (ponto 1.5.2.), eram indicados descritores para cinco menções: *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*. Neste caso, foi possível admitir alguma preocupação com os aspectos alvo do nosso estudo, a partir do que era elencado para cada um dos descritores: o conhecimento científico, pedagógico e didático; a valorização dos diferentes saberes e culturas; a capacidade relacional e de comunicação; o trabalho em equipa e a partilha de saberes e experiências; o contributo para a execução de projectos e actividades; a avaliação do desempenho profissional; a participação em projectos de investigação; a realização de acções de formação; o grau de alcance dos objectivos individuais.

Quanto ao diagnóstico das necessidades e problemas sentidos, apontou-se a “dificuldade, por parte da Direcção, na recolha de planificações, critérios de avaliação, relatórios e projectos curriculares de turma” (p. 36). Por outro lado, embora no documento se afirmasse que “[se apostava] nas boas práticas, [tinha-se a consciência que], por vezes, [os professores sentiam] dificuldades em passá-las a texto escrito” (p. 36). Ainda neste ponto, surge referenciada a “dificuldade na adopção de metodologias de trabalho cooperativo, tendo em vista o passar de testemunho e a interdisciplinaridade” (p. 36), visão, presumivelmente, muito redutora das potencialidades da colaboração. Ademais, apesar de uma breve referência a “boas práticas”, não

---

<sup>23</sup> Documento disponível no sítio electrónico da escola, acedido a 12 de Junho de 2010.

era sentido como necessidade o crescimento profissional dos professores, radicando-se na reflexão sobre as práticas, na autonomia e na mudança, ou seja, na avaliação do desempenho docente.

No que diz respeito aos princípios orientadores, presentes no projecto educativo, continuámos sem referências ao desenvolvimento profissional dos professores ou à avaliação do seu desempenho. No entanto, a missão do agrupamento elegeu como mote “fomentar a qualidade do ensino prestado” (p. 38). Consubstanciando-se na dimensão *promover no Agrupamento uma cultura de excelência*, encontrámos, entre 22 estratégias de consecução desta dimensão, “detectar necessidades de formação do pessoal docente e não docente” (p. 45), tendo como meta “realizar, em cada ano lectivo, pelo menos uma acção de formação para o pessoal docente e para o pessoal não docente do Agrupamento, no âmbito do plano de formação elaborado” (p. 45).

Em síntese, no projecto educativo do agrupamento apenas foi possível encontrar breves referências colaterais ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo-se destacado, quanto à avaliação do desempenho docente, os perfis de desempenho, embora o seu conteúdo não constituísse um princípio orientador e estratégico da escola.

#### 4.1.2. *O Projecto Curricular de Escola*

O projecto curricular de escola visa adequar ao contexto de cada escola as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, sendo um documento concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 2.º, ponto 3).

Considerando que duas das actividades de desenvolvimento profissional por nós elencadas, e sobre as quais inquirimos os professores efectivos da escola, foram a *participação em actividades de gestão do currículo no grupo disciplinar a que pertence o docente* e *participação em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins*, julgámos pertinente averiguar em que medida o projecto curricular reflectiria uma cultura de escola, na qual a reflexão sobre a organização curricular poderia estar ao serviço do crescimento profissional.

Foi com este intuito que procedemos à análise do *Projecto Curricular da Escola*<sup>24</sup>. A partir do índice enquanto organizador prévio, destacámos, desta vez, os pontos seguintes:

1. Fundamentação teórica  
Pressupostos orientadores
2. Metas do projecto educativo consubstanciadas no projecto curricular de escola
3. Operacionalização dos objectivos

Nos pressupostos orientadores do projecto curricular de escola, foi possível verificar, talvez com alguma surpresa, que não existia referência ao processo de ensino ou, mais concretamente, ao desenvolvimento profissional e à avaliação do desempenho docente.

No capítulo sobre as metas do projecto educativo consubstanciadas no projecto curricular de escola, no que ao nosso estudo diz respeito, havia apenas a intenção de “organizar duas actividades de sensibilização/formação, em cada ano lectivo”, “realizar, em cada ano lectivo, pelo menos uma acção de formação para o pessoal docente e para o pessoal não docente do Agrupamento, no âmbito do plano de formação elaborado” e “promover, pelo menos duas vezes por ano, actividades de partilha de experiências e saberes, na comunidade educativa” (p. 9).

No que diz respeito à operacionalização dos objectivos, no sentido da melhoria do sucesso, a escola propunha “utilizar metodologias activas nas várias disciplinas”, “recorrer à flexibilização curricular”, “articular horizontal e verticalmente os conteúdos, através da realização de reuniões no início de cada ano lectivo, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo/ 2.º e 3.º ciclo” (p. 10).

Em jeito de conclusão, parece-nos lícito afirmar que existiam, neste documento, referências esparsas a actividades de desenvolvimento profissional e à gestão do currículo; todavia, careciam de especificação e/ou indicadores de concretização. De igual modo, não encontramos indicações sobre a forma como o desempenho docente pudesse potencializar os objectivos do projecto curricular de escola.

---

<sup>24</sup> Documento disponível no sítio electrónico da escola, acedido a 22 de Dezembro de 2010.

### 4.1.3. Os Planos Anual e Plurianual de Actividades

Tal como o projecto educativo, os planos anual e plurianual de actividades constituem instrumentos do exercício da autonomia dos agrupamentos de escolas. São pensados como “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, art.º 9.º, ponto 1, alínea c)).

Mais uma vez, a análise documental pretendeu descortinar actividades dirigidas ao desenvolvimento profissional dos docentes e à avaliação do seu desempenho. A partir do índice do *Plano Anual e Plurianual de Actividades do Agrupamento*<sup>25</sup>, considerámos pertinente destacar:

1-O Plano Anual e Plurianual de Actividades

1.1. Dimensões

1.1.1. Objectivos

1.2. Metas

3- Calendarização das Reuniões

4- Plano de Acção Plurianual

4.1. Equipas pedagógicas

4.2. Plano de Acção dos Departamentos 2009/2011

4.4. Formação Contínua – Pessoal Docente e Não Docente

5- Plano de Acção Anual

5.1. Actividades promovidas pelas várias equipas e estruturas, de acordo com as dimensões definidas como prioritárias

No capítulo introdutório do documento, deparámos com dimensões, objectivos e metas semelhantes àqueles que já tinham sido encontrados no projecto educativo e no projecto curricular da escola. Continuava presente a intenção de “organizar duas actividades de sensibilização/ formação, em cada ano lectivo”, “realizar, em cada ano lectivo, pelo menos uma acção de formação para o pessoal docente e para o pessoal não docente do Agrupamento, no âmbito do plano de formação elaborado” e “promover, pelo menos duas vezes por ano, actividades de partilha de experiências e saberes, na comunidade educativa” (pp. 6-7).

---

<sup>25</sup> Documento disponível no sítio electrónico da escola, acedido a 22 de Agosto de 2010.

Todavia, pôde verificar-se uma preocupação explícita com a calendarização de reuniões de trabalho das várias estruturas da escola, como actividade preponderante de organização do ano lectivo.

No que se refere às equipas pedagógicas, constava no documento que “foram constituídas equipas pedagógicas para a realização de um trabalho aprofundado, que [pudesse] responder às necessidades do processo de ensino e aprendizagem e dar cumprimento aos diferentes normativos legais e documentos estruturantes da vida do Agrupamento” (p. 15). Foram criadas as equipas: Formação de docentes e não docentes; Acompanhamento CEF/Percurso Alternativos/EFA; Horários; Formação de turmas; Segurança; Avaliação interna; Biblioteca; Equipa de Apoios Educativos; Acompanhamento do Projecto Educativo; Acompanhamento do Regulamento Interno; Projecto Curricular de Escola; Plano Anual e Plurianual; NAC; e Grupos de Ano, no 1.º ciclo.

Cada uma das equipas possuía um plano de acção, com objectivos e acções definidas. Apesar de radicarem no trabalho colaborativo entre os professores, estas equipas estavam longe da concepção de *equipas educativas* proposta por Formosinho e Machado (2009), entendidas como comunidades de prática, permitindo realçar “a valorização do saber acumulado do professorado e a experiência do seu pensar e fazer partilhado, a renegociação de significados e a construção de novos saberes a partir das vivências em situações de trabalho e da emergência de novos padrões organizativos” (p. 14).

No que diz respeito ao plano de acção dos departamentos, embora sem referência ao desenvolvimento profissional dos docentes, foi possível verificar uma intenção de análise reflexiva das práticas, tendo como actividades exemplificativas a “criação de mecanismos internos de controlo regular do grau de consecução da planificação”, a “implementação de mecanismos que possibilitem o reajustamento regular da planificação didáctica”, a “promoção de momentos de análise e reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto”, a “contextualização da análise e inferências sobre os resultados escolares dos alunos”, a “formulação de propostas de melhoria do rendimento escolar dos alunos”, a “construção de instrumentos que permitam a análise da relação entre a avaliação interna e externa dos alunos”, a “criação de mecanismos internos que identifiquem as necessidades de formação dos docentes do departamento” e a “definição de estratégias a aplicar na melhoria da preparação, organização e realização das actividades lectivas” (pp. 25-40).

Quanto à formação contínua do pessoal docente, pretendia-se “desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e competências, no domínio da educação, relevantes para um desempenho docente e não docente de qualidade, em relação com a comunidade e consonante com as políticas educativas definidas e as necessidades de cada grupo profissional”, salientando-se, ainda, que “a adopção de uma atitude de contínua melhoria no desempenho profissional, sustentada pela compreensão e análise crítica dos contextos e pela mobilização de conhecimento foi a mola impulsora para a elaboração [do] plano” (p. 48). Para o pessoal docente, o plano comportava as áreas de avaliação (pré-escolar); Língua Portuguesa, Matemática, comportamentos e atitudes dos alunos, expressão plástica, actividades rítmicas e expressivas, tecnologias de informação e comunicação (1.º, 2.º e 3.º ciclos); tecnologia de apoio, psicomotricidade, CIF (Educação Especial).

No que se refere ao plano de acção anual, as actividades promovidas pelas diversas equipas e estruturas direccionavam-se em exclusivo aos alunos, não existindo qualquer actividade dirigida especialmente aos professores. Possivelmente, esse facto poderia ser explicado pela existência dos planos de acção dos departamentos e do plano de formação dos docentes.

Em síntese, contrariamente aos outros documentos de gestão pedagógica analisados, o plano anual e plurianual de actividades continha referências implícitas ao desenvolvimento profissional dos professores (comprovadas pela existência de planos de melhoria) e ao desempenho profissional, através da reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto.

A cultura escolar evidenciada nos instrumentos de autonomia da escola parecia, em suma, remeter, embora de forma dispersa, para intenções avaliativas da acção educativa. Foi este o contexto que enformou o estudo exploratório, criando uma oportunidade de investigação para compreender as crenças dos docentes daquela escola sobre a avaliação do desempenho docente, enquanto instrumento de gestão estratégica. Será que as percepções dos professores estavam em sintonia com o revelado naqueles documentos? A partir dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, no qual os professores efectivos revelavam o que diziam que eram as suas percepções sobre o conteúdo dos itens, procedemos à análise dos resultados, sabendo que o conceito de *cultura* nos leva a ir para além do que o que os professores dizem que são as suas percepções, a fim de compreendermos o “sistema partilhado de significados” (Morse, 2007, p. 162).



## **4.2. Das Percepções dos Professores sobre o Desenvolvimento Profissional**

No presente estudo, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo que decorre ao longo de toda a carreira e no qual o professor realiza aprendizagens (de competências, de conhecimentos e de técnicas), que resultam das múltiplas interações com os vários contextos de trabalho.

Caso concluíssemos pela existência de uma certa cultura avaliativa, será que estaríamos em condições de presumir que a avaliação do desempenho docente poderia estar ao serviço de processos de aprendizagem profissional e organizacional? Quais as acções dominantes de desenvolvimento profissional, do ponto de vista dos professores efectivos da escola?

Tomando como ponto de partida estas interrogações, julgámos essencial considerar as principais actividades de formação profissional realizadas pelos docentes em várias modalidades formativas e o respectivo impacto no percurso profissional, segundo as percepções dos professores (questão 7); a frequência com que, em contexto da escola, se realizavam acções de desenvolvimento profissional, tendo em conta os níveis macro, meso e micro da docência (questão 8); a relevância atribuída ao efeito das actividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola, tanto ao nível individual como colectivo (questão 9); e a importância concedida aos objectivos da avaliação do desempenho docente, considerando a projecção desses objectivos no desenvolvimento profissional (questão 10).

Decidimos utilizar técnicas de estatística descritiva simples, nomeadamente a frequência relativa e a média, por nos parecerem as mais adequadas aos objectivos do estudo, nesta vertente da pesquisa. Além disso, destacámos, em cada uma das variáveis, os valores que obtiveram frequências relativas acima de 25%, por nos parecer um valor mínimo expressivo em termos de percepções dos professores. A média foi calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

No que diz respeito à questão 7, sobre a percepção do impacto das actividades de formação profissional na docência, obtiveram-se os resultados presentes no Quadro 9.

Quadro 9 – Impacto das actividades de formação profissional na docência.

	Pouco impac- to 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito impac- to 6	Média
a) Acções de formação/cursos/oficinas.	1,8	7,3	27,3	34,5	18,2	10,9	3,9
b) Conferências ou seminários sobre educação.	14,5	10,9	29,1	27,3	16,4	1,8	3,3
c) Cursos de qualificação /pós-graduações.	30,0	2,5	10,0	22,5	17,5	17,5	3,5
d) Participação numa rede de docentes.	23,7	7,9	23,7	23,7	18,4	2,6	3,1
e) Investigação individual ou em colaboração sobre um tema do seu interesse profissional.	4,1	2,0	12,2	26,5	24,5	30,6	4,6

Os dados recolhidos indicam que, de um modo geral, os professores efectivos da escola tendiam a considerar que as actividades de formação profissional tinham impacto positivo na docência, embora moderado. Na verdade, os valores destacados não só revelam alguma tendência para o centro e para a direita, ou seja para indicadores mais favoráveis em termos de impacto, como, por outro lado, o valor da média se apresenta igual ou superior a 3,5 em três dos cinco itens. A *investigação individual ou em colaboração sobre um tema do seu interesse profissional* (alínea e) foi, nesse sentido, a actividade encarada como podendo ter tido mais impacto na actividade docente, o que poderia indiciar uma procura de aquisição ou desenvolvimento de conhecimento profissional e, ao mesmo tempo, a consciência de que isso era importante no trabalho docente. Em contrapartida, a *participação numa rede de docentes* (alínea d) foi assumida como tendo pouco impacto, presumivelmente devido ao facto de estar integrada num novo paradigma de formação profissional, aliada à utilização das tecnologias de informação e comunicação. A variável *cursos de qualificação/pós-graduações* (alínea c) obteve resultados algo paradoxais: por um lado, 30% dos inquiridos atribuiu o valor 1 a essa actividade, mas a média situou-se em 3,5; por outro lado, aplicando o teste U de Mann Whitney, foi possível verificar que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os professores com estudos graduados e os professores com estudos pós-graduados ( $p=0.001 < 0.05$ ), sendo a apreciação mais favorável aos docentes com mestrado ou doutoramento, evidência que, aliás, era de esperar.

Relativamente à questão 8, que se referia à frequência com que, no ano lectivo de 2009/2010, tinham sido realizadas actividades específicas de desenvolvimento profissional, o Quadro 10 sintetiza os resultados obtidos.

Quadro 10 – Frequência da realização de actividades de desenvolvimento profissional.

	Nunca 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Fre- quente- mente 6	Média
a) Participar em reuniões para discutir a visão e a missão da escola.	16,7	22,2	20,4	13,0	16,7	11,1	3,2
b) Debater estratégias de ensino (concepção, concretização e avaliação dessas estratégias).	3,6	12,7	25,5	25,5	16,4	16,4	3,9
c) Partilhar materiais pedagógicos com colegas.		14,8	9,3	27,8	22,2	25,9	4,4
d) Assegurar padrões de avaliação harmonizados para determinar o progresso dos alunos.	1,9	7,5	7,5	24,5	39,6	18,9	4,5
e) Participar em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de alunos e de cada aluno em particular.		10,9	21,8	21,8	29,1	16,4	4,2
f) Participar em actividades de formação profissional.	7,3	9,1	25,5	20,0	25,5	12,7	3,9
g) Observar as turmas de outros docentes e providenciar <i>feedback</i> aos colegas observados.	59,3	24,1	5,6	7,4	1,9	1,9	1,7
h) Participar em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários (projectos).	14,8	16,7	16,7	22,2	16,7	13,0	3,5
i) Participar em actividades de gestão do currículo no grupo disciplinar a que pertence.		13,0	25,9	29,6	20,4	11,1	3,9
j) Participar em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins do seu.	35,8	35,8	9,4	13,2	5,7		2,2

Pela leitura dos valores destacados no quadro, pode verificar-se que houve alguma discrepância na frequência com que eram realizadas as actividades de desenvolvimento profissional por nós seleccionadas, existindo uma propensão para valores centrais ou mesmo valores mais baixos da escala. Com efeito, os professores, regularmente, diziam *assegurar padrões de avaliação harmonizados para determinar o progresso dos alunos* (alínea d), *partilhar materiais pedagógicos com colegas* (alínea c) e *participar em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de alunos e de cada aluno em particular* (alínea e), tendo estes factores a média acima de 4.

No extremo oposto, estava *observar as turmas de outros docentes e providenciar feedback aos colegas observados* (alínea g) e *participar em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins do seu* (alínea j). Em nossa opinião, eram aspectos promissores de desenvolvimento profissional, que ainda não faziam totalmente parte da cultura avaliativa da escola e que poderiam ser estimulados pelo trabalho intra e interdisciplinar. Acrescia o facto de, ao nível macro, ser pouco frequente *participar em reuniões para discutir a visão e a missão da escola* (alínea a).

A análise inferencial, efectuada, mais uma vez, através do teste U de Mann Whitney, apontou para a existência de diferenças significativas, no que diz respeito ao

tempo de serviço na escola. Os professores com menor tempo de serviço na escola (0 a 9 anos) mostravam uma tendência mais propícia para *partilhar materiais pedagógicos com colegas* (alínea c) e *participar em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins do seu* (alínea j), tendo-se obtido os *p-values* de 0.044 e 0.011, respectivamente.

Quanto à questão 9, relacionada com a relevância atribuída ao efeito de determinadas actividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola, os professores inquiridos tenderam a conferir grande importância a esse aspecto (Quadro 11). Pode verificar-se que os indicadores pertinentes (em percentagens) se deslocam para a direita, para os valores mais elevados da escala, nomeadamente no que diz respeito à *cooperação e articulação entre os professores* (alínea a), à *reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados* (alínea b), à *reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos* (alínea c) e à *actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC* (alínea f).

Quadro 11 – Relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola.

	Pouco relevante 1	2	3	4	5	Muito relevante 6	Média
a) Cooperação e articulação entre os professores.			1,8	21,8	29,1	47,3	5,2
b) Reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados.		3,6	5,5	18,2	27,3	45,5	5,1
c) Reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos.		1,9	9,3	22,2	24,1	42,6	4,9
d) Concepção, concretização e avaliação de um plano individual de desenvolvimento profissional.		5,6	16,7	29,6	25,9	22,2	4,4
e) Regulação das práticas, através da auto-avaliação ou da utilização de estratégias reflexivas (ex: diários, narrativas, portefólios).	1,9	5,6	31,5	24,1	24,1	13,0	4,0
f) Actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC.		1,8	7,3	16,4	34,5	40,0	5,0

Embora, de acordo com as percepções dos professores, pudesse existir uma manifesta relevância e equilíbrio nas acções seleccionadas (a média é superior ou igual a 4 em todas as alíneas), não podemos deixar de sublinhar o facto de a *regulação das práticas através da auto-avaliação ou da utilização de estratégias reflexivas* (alínea e) ser a variável menos destacada pelos professores, talvez pelo carácter inovador da reflexão ao serviço de um melhor ensino. Como salienta Danielson (2010), convém não

esquecer que reflectir com rigor e precisão é algo que se aprende, devendo a reflexão sobre a prática ser sistemática e analítica.

Quando comparados com os resultados da questão 8 (frequência da realização de actividades de desenvolvimento profissional), parece-nos possível efectuar a seguinte constatação, aparentemente paradoxal: se a *reflexão sobre as práticas e os resultados escolares dos alunos* (alíneas b) e c) da questão 9) se afigurava como muito proeminente, o *debate sobre estratégias de ensino* (alínea b) da questão 8), em contrapartida, apresentava maioritariamente os valores 3 e 4. Da mesma forma, a *actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC* (alínea f) da questão 9) foi considerada pelos professores muito relevante na qualidade da escola; no entanto, *participar em actividades de formação profissional* (alínea f) da questão 8), obteve maioritariamente valores entre 3 e 5.

No que se refere à questão 10, relacionada com o grau de importância atribuído aos objectivos da avaliação do desempenho docente, considerando a sua projecção no desenvolvimento profissional, foram obtidos os resultados presentes no Quadro 12.

Quadro 12 – Projecção dos objectivos da avaliação do desempenho docente (art.º 40.º do ECD) no desenvolvimento profissional.

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito importante 6	Média
a) Melhorar os resultados escolares.	7,3	25,5	21,8	18,2	12,7	14,5	3,5
b) Melhorar a qualidade das aprendizagens.	1,8	18,2	18,2	20,0	10,9	30,9	4,1
c) Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.	1,9	9,3	27,8	20,4	31,5	9,3	3,9
d) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.		14,5	18,2	18,2	25,5	23,6	4,3
e) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	1,8	14,5	20,0	18,2	27,3	18,2	4,1
f) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.		9,1	20,0	36,4	23,6	10,9	4,1
g) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.		9,1	36,4	18,2	27,3	9,1	3,
h) Diferenciar e premiar os melhores profissionais.	15,1	28,3	18,9	13,2	20,8	3,8	3,1
i) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	9,1	14,5	29,1	20,0	25,5	1,8	3,4
j) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.	10,9	5,5	20,0	18,2	25,5	20,0	4,0
k) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	10,9	14,5	20,0	20,0	21,8	12,7	3,7

No que tem a ver com a questão aqui em apreço, os professores efectivos julgaram mais importante o *contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente* (alínea d), com a média de 4,3, seguindo-se o *melhorar a qualidade das aprendizagens* (alínea b), tendo o valor médio de 4,1. Na realidade, as duas facetas do acto educativo (o ensino e a aprendizagem) continuavam a merecer grande atenção no sistema de avaliação do desempenho docente, a que se aliava a preocupação com o desenvolvimento profissional.

Embora a mancha dos valores destacados se concentre no nível cinco da escala, pode verificar-se que os professores tenderam para alguma dispersão nas percepções sobre os objectivos da avaliação do desempenho docente, o que poderia indiciar a necessidade de um trabalho explícito sobre as funções da avaliação, em sintonia com a sua essência formativa (Hadji, 2010).

Os dois aspectos que registaram uma média mais baixa foram o *diferenciar e premiar os melhores profissionais* (alínea h) e *facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente* (alínea i). No entanto, se pensarmos que estes aspectos eram externos ao trabalho docente, incluindo-se mais nas funções dos órgãos de direcção, administração e gestão, os dados já não suscitam tanta estranheza.

A análise inferencial, aplicando o teste U de Mann Whitney, apurou que as professoras ( $p=0.010$ ), os docentes com idades entre 33 e 46 anos ( $p=0.038$ ), com estudos pós-graduados ( $p=0.011$ ) e com um tempo de serviço docente entre 0 a 9 anos ( $p=0.047$ ) consideravam de forma mais positiva o objectivo *promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade* (alínea k), apesar de ter uma importância média (3,7) nas respostas dos inquiridos.

Sintetizando, no que se refere ao desenvolvimento profissional, os dados recolhidos revelaram uma propensão, na cultura da escola, para a concretização de actividades e acções que potenciavam o desenvolvimento profissional dos docentes, com efeitos tendencialmente relevantes na qualidade. Essas acções verificaram-se, com média mais elevada, ao nível macro (*cooperação e articulação entre os professores*), ao nível meso (*actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC*) e ao nível micro da docência (*reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados*). Ou, inversamente, a reflexão operada por cada professor poderia gerar uma actualização de conhecimento profissional, a qual seria tanto mais profícua quanto mais se integrasse no âmbito da cooperação entre os docentes. Considerando que estes patamares de desenvolvimento profissional eram também evidenciados nos objectivos

da avaliação do desempenho docente aos quais foi dada maior importância, em que medida a apreciação e *feedback* do trabalho docente estaria ao serviço do crescimento profissional? A pertinência e actualidade da questão conduziu-nos à procura de evidência que, empiricamente, ajudasse a identificar as percepções dos professores sobre esta matéria.

### **4.3. Das Percepções dos Professores sobre a Apreciação e *Feedback* do Trabalho Docente**

A análise crítica do trabalho do docente e a informação recebida com os resultados duma avaliação do seu trabalho podem constituir-se, em nossa perspectiva, como condições indutoras de desenvolvimento profissional. Na realidade, segundo Simões (2002),

o desenvolvimento dos professores pode ser visto como contendo dois aspectos. O primeiro é o *input* de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, *feedback* e reflectir criticamente. Assim, apoio, *feedback* e reflexão são factores que ajudam o desenvolvimento. (p. 18)

De forma a conhecer a relevância concedida, na perspectiva dos inquiridos, a uma apreciação e *feedback* do trabalho docente, focalizámos a atenção no grau de importância concedido às funções que um supervisor poderia desempenhar, no âmbito da avaliação do desempenho docente (questão 11); no grau de importância concedido a parâmetros constantes numa auto-avaliação (questão 12); no impacto que uma apreciação e/ou *feedback* avaliativo poderia ter no trabalho docente (questão 13); e no grau de concordância quanto aos eventuais efeitos de uma avaliação do desempenho docente na escola (questão 14). Tal como foi referido anteriormente, decidimos utilizar, igualmente, técnicas de estatística descritiva simples, nomeadamente a frequência relativa e a média. Além disso, também destacámos, em cada uma das variáveis, os valores que obtiveram frequências relativas acima de 25%. A média foi calculada com base na pontuação atribuída a cada nível da escala.

No que se refere à questão 11, a propósito das funções relevantes que um supervisor, segundo os respondentes ao questionário, poderá desempenhar no âmbito da avaliação do desempenho docente, foram obtidos os dados constantes no Quadro 13.

Quadro 13 – Funções relevantes de um supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente.

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito importante 6	Média
a) Acompanhar a elaboração e a execução de um plano individual de trabalho do professor, visando o seu desenvolvimento profissional.	7,4	14,8	16,7	24,1	20,4	16,7	3,9
b) Apoiar o professor na preparação e organização das actividades lectivas.	7,4	14,8	13,0	31,5	20,4	13,0	3,8
c) Observar o processo de realização das actividades lectivas na sala de aula.	5,7	9,4	15,1	30,2	28,3	11,3	4,0
d) Apreciar a relação pedagógica com os alunos.	5,7	5,7	20,8	22,6	26,4	18,9	4,2
e) Supervisionar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	9,3	11,1	25,9	20,4	20,4	13,0	3,7
f) Analisar os instrumentos de gestão curricular utilizados pelo professor.	7,4	9,3	22,2	27,8	18,5	14,8	3,9
g) Apreciar o trabalho colaborativo do professor em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.	1,9	11,1	18,5	25,9	33,3	9,3	4,1
h) Ajudar o professor na reflexão sobre a prática.	3,8	5,7	13,2	15,1	35,8	26,4	4,5
i) Elaborar uma apreciação e proporcionar <i>feedback</i> sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.	3,7	5,6	13,0	22,2	35,2	20,4	4,4

Tal como é possível depreender das células destacadas, as frequências relativas tendem a deslocar-se ligeiramente para a direita, o que parece indicar que os professores tenderiam a revelar uma propensão claramente favorável no que se prende com a valorização das funções supervisivas. É de sublinhar que os valores médios se situam entre 3,7 e 4,5.

Com efeito, os professores referiram como funções mais importantes *ajudar na reflexão sobre a prática* (alínea h) e *elaborar uma apreciação e proporcionar feedback sobre o trabalho desenvolvido pelo professor* (alínea i). Porém, as actividades de ensino e de aprendizagem foram tidas como menos importantes, no âmbito da supervisão: *supervisionar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos* (alínea e) e *apoiar o professor na preparação e organização das actividades lectivas* (alínea b). Considerando que estas actividades não poderiam deixar de ter uma frequência elevada na actividade diária do professor, tal como se comprova pela leitura do Quadro 14, como explicar a menor apreciação dessas tarefas? Relembramos que “há anos que o ensino é uma actividade na qual o trabalho é planeado, realizado e avaliado quase sempre a título privado” (Day, 2003, p. 102), daí que haja a necessidade de “intervenção



de outras pessoas, que poderão ajudar os professores a examinar as suas percepções, por exemplo, a comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam) ” (p. 102).

Um estudo efectuado com professores de Inglês (Gamero, 2009), em contrapartida, dá conta da tendência para a não concordância dos docentes com as técnicas de supervisão pedagógica, utilizadas como forma de avaliação, nem com a existência de momentos de avaliação formativa e sumativa ao longo de todo o processo avaliativo, excepção feita à observação de aulas.

Não podemos deixar de referir que, através do teste U de Mann Whitney, foram detectadas diferenças significativas quanto ao sexo, classe etária e tempo de serviço docente, destacando-se os itens *apreciar a relação pedagógica com os alunos* (alínea d) e *apreciar o trabalho colaborativo do professor em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens* (alínea g), mais favorável ao sexo feminino (*p-values* de 0.024 e 0.020), aos professores entre 33 a 46 anos (*p-values* de 0.016 e 0.022) e com 13 a 22 anos de serviço docente (*p-values* de 0.022 e 0.041). De igual modo, os professores com idade inferior à mediana eram mais receptivos a *observar o processo de realização das actividades lectivas na sala de aula* (alínea c), *supervisionar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos* (alínea e) e *ajudar o professor na reflexão sobre a prática* (alínea h), tendo-se obtido os *p-values* de 0.027, 0.031 e 0.028, respectivamente. O facto de estes professores tenderem a atribuir uma maior importância ao papel de um supervisor poderá remeter para uma maior actualização em termos de formação e/ou conhecimento profissional.

No que diz respeito aos aspectos considerados importantes numa auto-avaliação do trabalho docente (questão 12), pode verificar-se que todos os parâmetros surgem numa relação de relativo equilíbrio, encontrando-se o valor modal nos níveis 5 e 6 da escala, como está explícito no Quadro 14.

Quadro 14 – Aspectos considerados importantes numa auto-avaliação do trabalho docente.

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito importante 6	Média
a) Cumprimento do serviço distribuído.			1,8	7,3	32,7	58,2	5,5
b) Preparação e organização das actividades lectivas.				5,5	21,8	72,7	5,7
c) Realização das actividades lectivas.				5,5	14,5	80,0	5,8
d) Cumprimento do programa.		1,8	9,1	29,1	41,8	18,2	4,7
e) Relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos.				7,3	29,1	63,6	5,6
f) Apoio à aprendizagem dos alunos, tanto a nível global como a nível individual.				7,3	21,8	70,9	5,6
g) Trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.				16,4	34,4	49,1	5,3
h) Resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto sócio-educativo.	1,8		10,9	23,6	38,2	25,5	4,7
i) Definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar.	1,8		14,5	16,4	34,5	32,7	4,8
j) Participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola e da turma.			12,7	16,4	45,5	25,5	4,8
k) Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola.	1,8	3,6	10,9	29,1	41,8	12,7	4,4
l) Actualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos e a capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).			3,7	9,3	35,2	51,9	5,4
m) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.	1,8	3,6	16,4	25,5	38,2	14,5	4,4
n) Relação com a comunidade, incluindo os encarregados de educação.	1,8	3,6	9,1	14,5	34,5	36,4	4,9
o) Participação em acções de desenvolvimento profissional.			7,3	18,2	38,2	36,4	5,0
p) Identificação de necessidades de formação e de desenvolvimento profissional.			10,9	18,2	38,2	32,7	4,9

Como é possível inferir, a partir das células destacadas, os professores tenderam claramente a atribuir grande relevância à auto-avaliação dos elementos caracterizadores do agir profissional. São de destacar, em especial, os aspectos associados ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, nos quais mais de 70% dos inquiridos propenderam para o nível 6: c) *realização das actividades lectivas* (média de 5,8), b) *preparação e organização das actividades lectivas* (média de 5,7), f) *apoio à aprendizagem dos alunos, tanto a nível global como a nível individual* (média de 5,6). Todos os itens obtiveram uma média igual ou superior a 4,4.

Com uma importância menor, os professores salientaram a *participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola* (alínea k) e a *dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa* (alínea m). Este último item, através da aplicação do teste U de Mann Whitney,

apresentou diferenças significativas ( $p=0.002$ ), favoráveis aos professores com habilitações académicas mais elevadas (estudos pós-graduados). Possivelmente, o facto de estes dois parâmetros apresentarem médias mais baixas (4,4) poderá ter a ver com situações específicas de participação na escola.

É ainda de relevar que a cultura de escola parece apostar na auto-avaliação, dando mostras do envolvimento dos docentes no processo avaliativo-reflexivo, essencial para a evolução do conhecimento profissional.

Quanto à questão 13, relativa à estimativa do impacto que uma apreciação e/ou *feedback* poderia ter no trabalho docente, foram apurados os resultados constantes no Quadro 15.

Quadro 15 – Impacto de uma apreciação e/ou *feedback* no trabalho docente.

	Pouco impacto 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito impacto 6	Média
a) Gestão da sala de aula.	1,9	5,7	15,1	30,2	35,8	11,3	4,3
b) Competências, conhecimentos e técnicas na área principal de ensino do professor.	1,8	5,5	16,4	14,5	50,9	10,9	4,4
c) Concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino.	1,8	1,8	18,2	23,6	40,0	14,5	4,4
d) Ênfase que, na prática de ensino, o professor atribui à melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos.	1,8	1,8	25,5	18,2	34,5	18,2	4,4

Como ilustram os indicadores antes apresentados, os professores tenderam a perceberem como tendo grande impacto no trabalho docente a apreciação e *feedback* proporcionado, tanto no que diz respeito a aspectos científicos, como pedagógicos ou didáticos. Curiosamente, se juntarmos a gestão da sala de aula às estratégias de ensino, obteremos a tríade referida em Simões (2002) e formada pela competência do professor (*teacher competency*), o desempenho do professor (*teacher performance*) e a eficácia do professor (*teacher effectiveness*).

Apesar de se tratar de distintos objectos a avaliar, com enfoques diferenciados, a média foi semelhante nos parâmetros propostos. No entanto, destacaram-se as *competências, conhecimentos e técnicas na área principal de ensino do professor* (alínea b) e a *concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino* (alínea c), com 50,9% e 40,0% dos inquiridos a apontarem o nível 5 da escala, respectivamente.

A análise inferencial, utilizando o teste U de Mann Whitney, revelou diferenças estatisticamente significativas nos parâmetros constantes nas duas últimas alíneas, somente ao nível das habilitações académicas dos docentes, ou seja, os professores com estudos pós-graduados tendiam a ter percepções mais propícias a *concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino* (alínea c) e *ênfase que, na prática de ensino, o professor atribui à melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos* (alínea d), tendo-se obtido os *p-values* de 0.002 e 0.003, respectivamente.

Finalmente, no que se refere à questão 14, respeitante aos efeitos da avaliação do desempenho na escola, foram obtidos os resultados presentes no Quadro 16.

Quadro 16 – Efeitos da avaliação do desempenho docente na escola.

	Muito redu- zido 1	←----- 2	←----- 3	-----▶ 4	-----▶ 5	Muito ele- vado 6	Média
a) Conformidade entre os objectivos profissionais do docente e os da organização (escola).		5,5	18,2	23,6	45,5	7,3	4,3
b) Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.		1,8	23,6	30,9	30,9	12,7	4,3
c) Concretização de um trabalho colaborativo entre os docentes, com vista à melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.		1,9	16,7	31,5	31,5	18,5	4,5
d) Qualidade científica e pedagógica dos docentes.		3,6	16,4	20,0	32,7	27,3	4,6
e) Participação dos docentes na vida da escola.		3,6	10,9	32,7	32,7	20,0	4,6
f) Crescimento profissional dos docentes.	1,8	3,6	10,9	36,4	27,3	20,0	4,4
g) Acréscimo da satisfação laboral.	5,5	7,3	25,5	25,5	12,7	23,6	4,0
h) Qualidade do serviço público de educação.	1,8	7,3	18,2	29,1	27,3	16,4	4,2

Mais uma vez se verifica a tendência para um certo equilíbrio nos resultados obtidos (a média situa-se em 4); além disso, a mancha cinzenta desloca-se para a direita, o que parece indiciar a tendência favorável à concordância dos efeitos da avaliação de desempenho na escola. Os professores elegeram os itens d) *qualidade científica e pedagógica dos docentes* e e) *participação dos docentes na vida da escola*, ambos com a média de 4,6, como sendo aqueles que, no seu ponto de vista, melhor evidenciavam os efeitos do processo avaliativo dos docentes.

No entanto, registámos alguma ambiguidade no item *acréscimo da satisfação laboral* (alínea g). Se a avaliação do desempenho docente, segundo os professores,

produzia efeitos positivos no trabalho docente (cf. questão 13) e na escola em geral, a que se devia a dispersão de resultados neste parâmetro? De acordo com Simões (2002) “os professores tendem a reagir negativamente a um processo de avaliação que só identifica problemas” (p. 53); no entanto, a sua reacção poderá ser diferente “se perceberem com antecedência o que deles se espera; se a informação recolhida sobre o seu desempenho for considerada suficiente e adequada; se o *feedback* proporcionado for frequente e informativo; se existirem recursos disponíveis que os ajudem a melhorar o seu desempenho” (p. 53).

Genericamente, os professores efectivos da escola propenderam, em síntese, para uma opinião positiva sobre a apreciação e *feedback* do trabalho docente, tanto no que diz respeito às funções de um supervisor, como à auto-avaliação ou aos efeitos da avaliação do desempenho docente no trabalho individual e na escola. Assim, inserindo-se na cultura de escola, o desenvolvimento organizacional poderia ser apoiado no aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Em suma, a complementaridade de abordagens (quantitativa e qualitativa) cumpriu dois grandes objectivos. Por um lado, permitiu-nos identificar as principais tendências detectadas nas práticas de desenvolvimento profissional dos professores efectivos da escola; além disso, possibilitou-nos conhecer a importância concedida, na perspectiva do inquirido, a uma apreciação e *feedback* do trabalho do docente. Por outro lado, propiciou-nos elementos de carácter interpretativo, decorrentes da utilização de testes estatísticos, que conduziram ou à confirmação do que foi conjecturado ou à descoberta de outros sentidos para a investigação.

#### **4.4. Dos Parâmetros Propostos para Inclusão num Plano Individual de Desenvolvimento Profissional (PIDP)**

Após a descrição das percepções dos professores efectivos sobre o desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do trabalho docente (questões 7 a 14 do questionário), procedemos à análise de conteúdo das respostas à questão 15 – parâmetros passíveis de inclusão num eventual PIDP, segundo os professores.

Como antes discutimos, o PIDP enquadra-se numa nova prioridade de mudança educativa e de evolução pró-activa do desenvolvimento profissional.

Foi, portanto, nosso objectivo desde o início proceder ao levantamento dos parâmetros a incluir num PIDP, contextualizado em termos físicos (na escola alvo do estudo) e sociais (grupo de professores efectivos) que, no nosso ponto de vista, pudesse ter um efeito irradiante naquela cultura escolar.

Com efeito, na medida em que privilegiámos a compreensão dos fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, foram recolhidos “dados qualitativos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16) sobre o PIDP. Inserindo-se na investigação qualitativa, através da descrição e interpretação do discurso escrito, a análise de conteúdo permitir-nos-ia identificar os parâmetros que os professores da escola consideravam mais relevantes e, conseqüentemente, lançar as bases de um sistema de avaliação que conduzisse ao auto-desenvolvimento profissional e se integrasse num processo de desenvolvimento organizacional da escola.

Tendo em conta os objectivos da investigação, optámos por definir previamente as *categorias*<sup>26</sup> de análise (procedimento fechado)<sup>27</sup>. Servindo os propósitos de uma *triangulação metodológica*, na qual se aplicavam “diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências” (Sousa, 2005, p. 173), tentámos averiguar em que medida os professores efectivos da escola tinham presente as dimensões e domínios da avaliação do desempenho docente e até que ponto os consideravam importantes para constarem no seu PIDP.

Para o estabelecimento das categorias, socorremo-nos do disposto nos documentos legislativos sobre o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estatuto da carreira docente e regulamentação da avaliação do desempenho docente. Em sintonia com estes normativos, pareceu-nos lícito definir, dedutivamente, como categorias as que a seguir se enunciam:

- a) Vertente profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;

---

<sup>26</sup> Partilhamos a definição de *categoria* proposta por Bogdan e Biklen (1994): “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Nesta linha de pensamento, Sousa (2005) refere que “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades (p. 270).

<sup>27</sup> Segundo Sousa (2005), “as categorias podem ser definidas antes e se dar início à análise ou em conformidade com os conteúdos que se forem encontrando” (p. 268).

d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Posteriormente, seguimos a metodologia proposta por Huberman e Miles (1991), segundo a qual “l’analyse se compose de trois flux concourants d’activités: condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérification des conclusions” (p.34).

Ressalvamos que, sendo um item de construção curta, o conteúdo comunicativo surgiu já em si condensado. Por este motivo, ficou facilitada a nossa tarefa de identificação de unidades de conteúdo ou indicadores das subcategorias, que, no nosso caso, corresponderam maioritariamente às unidades comunicativas, dado o facto de as respostas surgirem sob a forma de tópicos. Após o agrupamento das unidades de conteúdo nas categorias, procedemos à contagem do número de vezes que aparecia um determinado conteúdo e à análise das frequências de cada categoria.

Em seguida, procedeu-se à organização dos dados numa tabela, o que pressupunha, igualmente, escolhas analíticas. Focalizámo-nos numa leitura de primeiro nível, cuja síntese é apresentada no Quadro 17. É apresentada no Anexo 5 a matriz completa de categorização das respostas ao item 15 do questionário.

Quadro 17 – Síntese da categorização da informação.<sup>28</sup>

Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo (Total)	Frequência	
1. Vertente profissional, social e ética	1.1. Atitude responsável face à profissão	9	32,1%	33,7%
	1.2. Construção e/ou co-construção e uso do conhecimento profissional	13	46,4%	
	1.3. Promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	2	7,1%	
	1.4. Dimensão cívica e formativa do ser professor	4	14,3%	
2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	2.1. Preparação e organização das actividades lectivas	5	35,7%	16,9%
	2.2. Realização das actividades lectivas	4	28,6%	
	2.3. Relação pedagógica com os alunos	3	21,4%	
	2.4. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	2	14,3%	
3. Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3.1. Construção dos documentos orientadores da vida da escola.	0	0,0%	9,6%
	3.2. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.	2	25,0%	
	3.3. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, relevantes para a escola e/ou comunidade	6	75,0%	
4. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	4.1. Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico)	23	69,7%	39,8%
	4.2. Reflexão sobre as práticas	9	27,3%	
	4.3. Reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional	1	3,0%	
TOTAL		83		100%

Num segundo nível de leitura, procedemos à extracção de uma interpretação mais em profundidade dos dados recolhidos, de forma a realçar as percepções dos professores respondentes sobre o PIDP.

A partir da análise do Quadro 17, tomando como referência o conteúdo comunicativo das respostas sobre os presumíveis parâmetros a constar num PIDP, concluímos que os professores respondentes pareciam atribuir uma maior atenção às dimensões *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (39,8%) e *vertente profissional, social e ética* (33,7%), em detrimento do *desenvolvimento do ensino e da*

<sup>28</sup> Para a definição das categorias e subcategorias, utilizámos como referência o disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro.



aprendizagem (16,9%) e participação na escola e relação com a comunidade educativa (9,6%), tal como é ilustrado pela Figura 15.

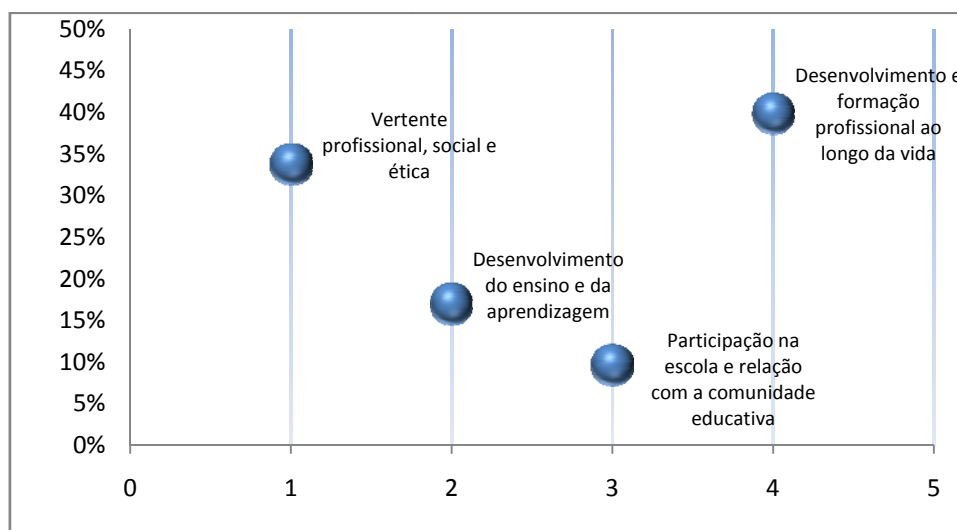


Figura 15 – Dispersão das 4 dimensões da actuação profissional dos docentes.

A partir da leitura do gráfico supra apresentado, pode depreender-se uma noção de desenvolvimento profissional ligada, intrinsecamente, a um conceito de aprendizagem contínua e a uma atitude responsável face aos aspectos profissionais e deontológicos do ser professor. Por outras palavras, para estes professores, importava *como desenvolver e melhorar o ser professor*, tal como o *saber ser professor*. Todavia, Alarcão e Roldão (2008), fundamentando-se em estudos sobre formação contínua, alertam para o predomínio da “formação como externa à prática docente, com efeitos sobretudo no domínio da sensibilização e enriquecimento pessoal e pouca incidência na melhoria da prática profissional” (p. 34).

Relacionando-se com os parâmetros aos quais foi atribuída maior importância, outra inferência que relevou da análise do Quadro 20 diz respeito às subcategorias evidenciadas em cada uma das quatro dimensões: a *construção e/ou co-construção e uso do conhecimento profissional* (46,4%), a *preparação e organização das actividades lectivas* (35,7%), a *dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, relevantes para a escola e/ou comunidade* (75%) e o *desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico)* (69,7%). As Figuras 16, 17, 18 e 19 remetem para os parâmetros mais e menos relevantes, considerando a contagem frequencial obtida.



Figura 16 – Importância concedida às subcategorias da *vertente profissional, social e ética*.

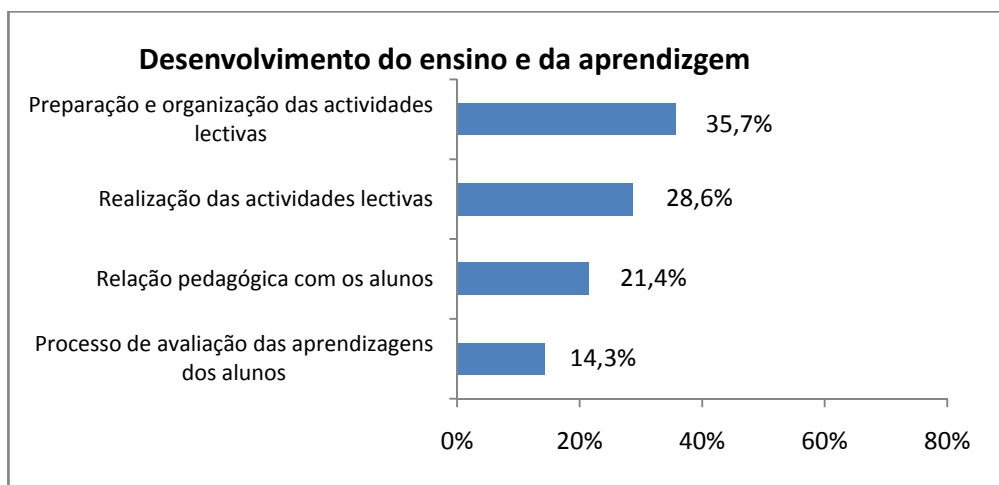


Figura 17 – Importância concedida às subcategorias do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*.

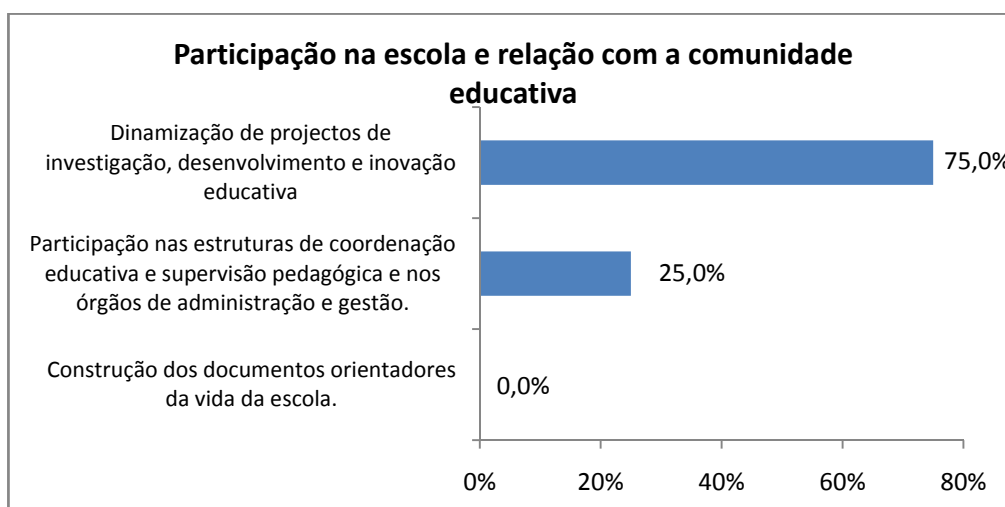


Figura 18 – Importância concedida às subcategorias da *participação na escola e relação com a comunidade educativa*.

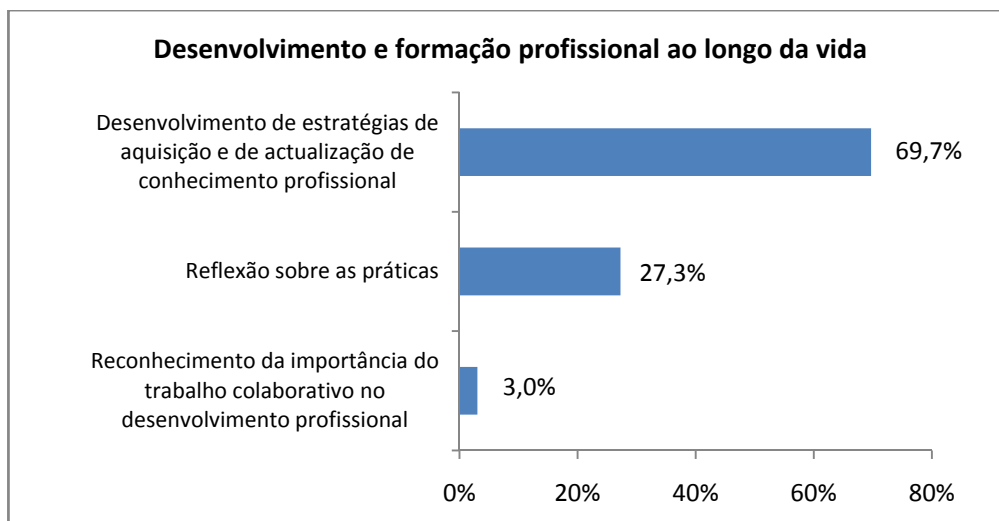


Figura 19 – Importância concedida às subcategorias do *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*.

De modo contrário ao esperado, os parâmetros relacionados com a prática pedagógica surgiram com uma menor frequência, na perspectiva dos inquiridos: a *promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos* (7,1%) e o *processo de avaliação das aprendizagens dos alunos* (14,3%). Além disso, a participação na *construção dos documentos orientadores da vida da escola* não encontrou qualquer referência na eventual concepção de um PIDP. Acrescenta-se o facto de o *reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional* parecer ser descurado, apesar de se revelar importante na *construção e/ou co-construção e uso do conhecimento profissional*.

Por fim, sintomaticamente, afigura-se-nos que o carácter reflexivo dos presumíveis parâmetros do PIDP tenderia a ser preterido a favor de um teor descritivo. Com efeito, as unidades de conteúdo pareciam remeter para uma descrição dos fenómenos da realidade educativa, surgindo a referência à reflexão desencadeadora de acção somente uma vez (*gestão inteligente do currículo / programa*); no entanto, de forma pontual, alguns parâmetros surgiram ligados a actos avaliativos: *desempenho profissional na sala de aula (grau de adequação científica e técnico-pedagógica)*; *frequência de acções de formação e reflexão sobre os contributos das mesmas*; *conceber, concretizar e avaliar um plano individual de desenvolvimento profissional*; *avaliação/auto-reflexão crítica dos benefícios/mudanças resultantes da formação e da "experimentação" levada a cabo em consequência da mesma*; *reflexão sobre as práticas e os seus resultados*;

*reflexão crítica do trabalho desenvolvido; avaliação das actividades lectivas; e avaliação do desempenho.*

A reflexão parece, pois, tratar-se de um fenómeno incipiente, que, concretizada, poderia tornar o ensino mais objectivo, ponderado e recompensador (Danielson, 2010). O relatório da avaliação externa da escola<sup>29</sup>, realizada em Abril de 2008, apontava já para o facto de o relato escrito não ser valorizado ao ponto de se constituir uma prioridade; além disso, o mesmo documento referia que os docentes planificavam de modo individual, atendendo às características das turmas, limitando-se a supervisão da prática lectiva ao cumprimento das planificações e à aferição de critérios de avaliação dos alunos. A reflexão sobre a qualidade pedagógica e científica, em contexto de sala de aula, assumia contornos informais.

Sintetizando, a análise de conteúdo das respostas à questão 15 do questionário permitiu-nos identificar os aspectos fulcrais de um PIDP, na perspectiva dos inquiridos. Considerando que a escrita é uma forma de revelação do pensamento, os dados recolhidos concorreram para uma melhor compreensão das percepções dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. Deliberadamente, recorreremos, nesta fase do estudo, à investigação qualitativa, invocando as suas principais características, de acordo com Bogdan e Biklen (1994): a descrição do fenómeno sob a forma de palavras escritas, a análise dos dados de forma indutiva (“está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” - p. 50) e a assunção de que as perspectivas dos participantes são vitais na construção do significado. Em suma, a investigação qualitativa clarificou a dinâmica interna da avaliação do desempenho docente, no que ao plano individual de desenvolvimento profissional diz respeito.

---

<sup>29</sup> Disponível em [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

## 4.5. Síntese dos Resultados

Nesta fase, cumpre sistematizar de forma integrada e holística as informações destacadas na análise antes apresentada. Fundamentalmente, pretendemos focar a atenção nas percepções dos docentes com maior relevância na cultura de uma escola específica.

A opção deliberada pela complementaridade de abordagens proporcionou-nos uma moderada triangulação metodológica, essencial para a revelação mais autêntica das percepções dos professores efectivos da escola sobre a avaliação do desempenho docente.

Considerando que analisar significa “estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (Sousa, 2005, p. 264), procurou-se não só descrever ou evidenciar os aspectos mais relevantes detetados, mas também cruzar perspectivas no interior do próprio questionário. Será que o que foi dito que deveria constar numa auto-avaliação do trabalho docente tinha uma correspondência com o que foi descrito acerca do plano individual de desenvolvimento profissional? Num outro ângulo de análise, em que medida a concepção de desenvolvimento organizacional subjacente aos instrumentos de autonomia da escola seria sustentada pela gestão estratégica do desempenho docente? Na senda da resposta a estes dilemas, lançámo-nos na tarefa de interligar sistemicamente os dados recolhidos (quantitativos e qualitativos).

Na sua essência, o questionário apresentava duas dimensões: uma mais genérica, o desenvolvimento profissional, que enquadrava e dava sentido à nossa visão da avaliação do desempenho docente; outra mais específica, apreciação e *feedback* do trabalho docente, que representava as potencialidades formadoras de uma avaliação reflexiva, tanto para a organização escolar como para os seus profissionais docentes.

Neste sentido, valorizaram-se as actividades de desenvolvimento profissional, realizadas por iniciativa individual ou em contexto profissional (questões 7 e 8), a relevância dessas actividades na qualidade da escola (questão 9), a apropriação feita pelos docentes dos objectivos da avaliação de desempenho (questão 10); na terceira parte do questionário, enfatizaram-se as funções de um supervisor (questão 11), a auto-avaliação (questão 12), os efeitos da avaliação no trabalho docente (questão 13) e na escola (questão 14). O questionário terminava com um item de resposta construída sobre um eventual plano individual de desenvolvimento profissional, que pretendia dar

voz à participação do professor num processo avaliativo-reflexivo sobre o seu desempenho, constituindo um *alfa* e um *ómega* de aprendizagem profissional.

O estudo indicou uma tendência ascendente para encarar as acções de desenvolvimento profissional como factores de aprendizagem dos docentes e da escola. Pareceu-nos que a avaliação do desempenho docente, interligada com o desenvolvimento profissional e organizacional, poderia estar ao serviço da consolidação da cultura avaliativa da escola, através do envolvimento e comprometimento em percursos avaliativos / formativos, com um sentido definido para os professores e para a escola, essencial para *acontecer educação*, nas palavras de Kelchtermans (2009).

Foi à procura duma visão contextual e dialógica da avaliação do desempenho docente que analisámos a importância concedida à apreciação e *feedback* do trabalho docente, sabendo que “o processo através do qual os professores dão sentido a si próprios e à sua profissão nunca se realiza num vazio, mas, pelo contrário, tem de ser entendido em interacção com o seu contexto” (Kelchtermans, 2009, p. 76).

O estudo salientou a tentativa de compreensão das funções supervisivas, a importância basilar e estrutural concedida à auto-avaliação, não esquecendo os efeitos do processo avaliativo no trabalho docente e na escola. De certa forma, aquilo que os professores disseram que eram as suas percepções foi ao encontro dos princípios da avaliação do desempenho docente, os quais visavam “a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, art.º 3.º, ponto 2). Neste processo, assumia particular relevância a “auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional” (preâmbulo), “como garantia do envolvimento activo e co-responsabilização no processo avaliativo, [melhorando] o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação” (art.º 11.º, ponto 2).

De facto, a literatura em investigação educacional, nomeadamente Machado (2008), Alves e Flores (2010), tem vindo a insistir na “valorização dos processos de auto-avaliação como facilitadores de uma cultura de avaliação do desempenho dos professores” (Aguiar e Alves, 2010, p. 238). A auto-avaliação tem uma finalidade intrinsecamente formativa, uma vez que permite analisar a acção docente, auto-regular a prática, estabelecer compromissos consigo próprio e com os outros, além de identificar necessidades de formação. Não é, pois, de estranhar que os aspectos possíveis de

constarem numa auto-avaliação do trabalho docente (questão 12 do questionário) tenham sido favoravelmente considerados.

Existindo a referência explícita a um *feedback* formativo, que apostava no carácter dialógico do processo, julgámos da necessidade e pertinência de um plano individual de desenvolvimento profissional (PIDP) que congregasse as valências poliédricas do *ser professor*, reflexo de um novo paradigma de profissionalidade docente. Concebemos o PIDP como um instrumento centrípeto e centrífugo do trabalho docente, assinalando a convergência de aspectos relevantes para cada professor e dando indicadores para a gestão do desempenho. Todavia, os resultados obtidos nas questões sobre o plano confinaram-se a uma posição média, não se destacando nem para a direita nem para a esquerda, embora com algumas diferenças no que diz respeito ao sexo. É de sublinhar o facto de as questões terem contemplado as diferentes facetas do desenvolvimento do PIDP: a formulação do plano enquanto instrumento relevante para a qualidade da escola (questão 9, alínea d), a integração do PIDP nos objectivos da avaliação do desempenho docente (questão 10, alínea c), o acompanhamento do PIDP nas acções da supervisão (questão 11, alínea a) e o potencial do PIDP para a melhoria do desempenho docente (questão 14, alínea b).

De forma a salientar o potencial da auto-avaliação e do PIDP, procurámos integrar os parâmetros mais valorizados pelos professores nas quatro dimensões da actuação profissional dos docentes. Enquanto na auto-avaliação os professores privilegiaram os parâmetros sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta vertente foi relegada para terceiro plano no PIDP, sendo aqui predominante o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A justificação desta aparente ambiguidade prendia-se, possivelmente, com o carácter inovador do PIDP e, em consequência, com a necessidade de formação sentida.

Além do exposto, a noção de aprendizagem ao longo da vida concorre para a mudança educativa, imprescindível para a emancipação profissional, que, tendo subjacente uma avaliação reflexiva das práticas, possibilita um melhor ensino e melhores aprendizagens. Este enquadramento da cultura avaliativa requer que “os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional” (Moreira, 2009, p. 249). Para esta autora, “a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o

seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (p. 249).

Finalmente, importa conjugar as noções de profissionalidade docente realçadas pelos resultados do estudo empírico com as informações da análise documental. Tendencialmente, pudemos constatar uma apreciação favorável tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, como à apreciação e *feedback* do trabalho docente. Em contrapartida, nos instrumentos de autonomia da escola analisados, encontrámos poucas referências a uma cultura avaliativa do desempenho docente, tanto numa dimensão espacial (criação efectiva de condições propícias a um trabalho colaborativo, por exemplo) como numa dimensão temporal (reflexão sobre as experiências tidas e perspectivação do futuro). Retomamos, aqui, a definição de cultura proposta por Schein (2010): “Culture ultimately reflects the group’s effort to cope and learn; it is the residue of that learning process. Culture thus not only fulfills the function of providing stability, meaning, and predictability in the present but also is the result of functionally effective decisions in the group’s past” (pp. 91-92).

Também Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009) alertam para novas possibilidades de entender o desenvolvimento profissional, baseando-se em “perspectivas mais ecológicas e construtivistas” (p. 120), isto é, incluindo actividades formais e não formais, individuais e colectivas. De certa forma, os resultados do estudo foram ao encontro do que está referenciado em literatura da especialidade (e que convocámos no quadro conceptual delineado). Como exemplo, salientam-se os dados obtidos na questão 9 do questionário (cf. Quadro 11), na qual os professores se pronunciaram quanto à relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola. A cultura de escola, dando sobretudo importância, segundo os docentes inquiridos, à cooperação e articulação, à reflexão e à actualização de conhecimentos, poderá criar oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, com efeitos prováveis na qualidade da escola.

Por último, podendo ser inserido numa renovada cultura escolar, salientam-se as possibilidades do plano individual de desenvolvimento profissional, uma vez que permite a clarificação do conceito de ensinar, a análise do conhecimento profissional e a definição de acções de planeamento, realização, avaliação e reorientação do ensino (Roldão, 2010). A partir dos parâmetros propostos pelos professores (e que fazem sentido na cultura daquela escola), poder-se-á conceber um itinerário personalizado de formação profissional.



Em suma, a avaliação e a supervisão constituem valências estratégicas ao serviço da organização que aprende continuamente, que questiona, monitoriza e reformula a sua acção desafiadora de um ensino com significado para todos.

# **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendeu-se esta investigação como um *work in progress*, que esperava por novas valências no decurso de um processo que, paulatinamente, tentou construir sentidos para a avaliação do desempenho docente, considerando o enquadramento no desenvolvimento profissional dos docentes, com reflexo profícuo nas acções de ensinar e aprender.

O estudo que agora se conclui teve como enfoque uma abordagem sistémica à problemática da avaliação do desempenho docente, a fim de revelar toda a sua complexidade. Segundo Rosnay (cit. em Altet, 2000), um sistema é

- um conjunto de elementos interdependentes;
- em interacção dinâmica;
- organizados em função de uma finalidade;
- num dado contexto, com o qual mantém inter-relações, mas preservando a sua autonomia. (p. 17)

Transferindo estes conceitos para a nossa investigação, verificámos que i) foi definido um *conjunto de elementos interdependentes*, caracterizadores da profissionalidade docente; ii) foi salientada a sua *interacção dinâmica*, realçando a identidade, o conhecimento e o desenvolvimento profissional e organizacional, concebidos como processo de (re)construção; iii) foi focalizado o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do serviço educativo, enquanto *finalidades* da avaliação do desempenho docente; e iv) foi feita uma especial incidência no *contexto* onde se desenrola o *sistema* de avaliação do desempenho docente, atendendo aos benefícios de uma cultura colaborativa. Destacámos uma perspectiva de intervenção individualizada, centrada no potencial de cada docente, através da concepção de um plano individual de desenvolvimento profissional.

Convocámos uma revisão de literatura em sintonia com os princípios supra mencionados, sublinhando os contributos de algumas linhas de investigação actuais, em ordem à clarificação de sentidos sobre o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho docente. Não deixámos de mencionar a complexidade de que se reveste o trabalho docente, tal como é salientado por Alves e Flores (2010): “o trabalho dos professores encerra, cada vez mais, dilemas e paradoxos, também eles reflexos dos desafios, problemas e mudanças, que se operam no sistema educativo, na sua grande maioria, comuns e convergentes na maior parte dos países ocidentais” (p. 8).

Considerando as questões de investigação e os objectivos que nortearam o estudo, perspectivámos o conceito de profissionalidade docente que era possível extrair

da cultura de uma escola específica, contextualmente situada. O estudo empírico, realizado a partir das percepções dos professores efectivos de uma escola específica, tendeu a revelar uma propensão favorável à *compreensão* desta problemática. De certa forma, os resultados foram ao encontro das conclusões do próprio estudo internacional que serviu de base à construção do instrumento de recolha de dados: o TALIS. Desse estudo, depreendeu-se que os professores portugueses que participaram em mais actividades de desenvolvimento profissional expressaram níveis de auto-eficácia mais altos, que se repercutiram num maior domínio de técnicas de ensino. Além disso, o estudo internacional sugeria que a avaliação do trabalho dos professores e o *feedback* recebido permitia uma maior confiança na capacidade de dar resposta aos desafios do ensino (OECD, 2009). No entanto, se era expectável que aquilo que os professores pensavam influenciasse o seu comportamento, ressalvamos que o estudo não analisou a eficácia do trabalho docente.

Para Leitão e Alarcão (2006), “a nova profissionalidade docente [inscreve-se] num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um modelo pré-concebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo” (p. 67). Indubitavelmente, a reflexão sobre as práticas, apoiada por um *feedback* formativo, conduziria a um desenvolvimento profissional com sentido para todos.

De acordo com as perspectivas teóricas convocadas para o estudo, pareceu-nos de relevar os seguintes aspectos:

- a) Da sociologia das organizações, fixámos a integração dos diferentes actores (avaliadores e avaliados) na cultura da escola, o papel desempenhado na negociação de objectivos e procedimentos, ao serviço de um poder entendido como relacional. Em sintonia com esta noção da avaliação do desempenho, procurámos compreender a forma como era percebido o desenvolvimento profissional naquela escola específica. Embora as acções de desenvolvimento profissional fossem consideradas como sendo relevantes na qualidade da escola, os resultados propenderam para uma frequência apenas satisfatória daquelas acções. Em última instância, actividades contextualizadas de desenvolvimento profissional poderiam conduzir a um desenvolvimento organizacional.
- b) Da aproximação às teorias construtivistas, retivemos o enfoque no processo avaliativo, na sua construção social, fruto de um “diálogo reflexivo” (Her-

deiro e Silva, 2008, p. 14). Uma das unidades de análise do estudo empírico dizia respeito à compreensão das percepções dos professores efectivos sobre a apreciação e *feedback* do trabalho docente, apontando-se, tendencialmente, para as funções relevantes de um supervisor, para o papel formativo da auto-avaliação e para os presumíveis efeitos positivos da avaliação do desempenho docente nas práticas profissionais e na escola.

- c) Advogámos um novo entendimento de profissionalidade docente, no qual a reflexão ocupava um lugar charneira entre o desenvolvimento profissional e organizacional. Neste sentido, a avaliação desejavelmente reflexiva propiciaria a confluência de objectivos comuns, a concretização e monitorização das acções, repensando as próprias práticas.

Entendemos a avaliação do desempenho docente como uma acção dialéctica, orientada para o desenvolvimento profissional, uma busca de sentido do agir profissional, mediada por si próprio (auto-avaliação) e pelos outros (hetero-avaliação). Desta forma, a partir do *feedback* recebido, podem-se analisar as práticas e as situações pedagógicas, reconstituindo-as. Este processo de análise permite que o professor reflita *sobre* a sua acção, ajudando-o a passar “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional, que se adapta às necessidades, ao contexto” (Altet, 2000, p. 32).

Se à escola são colocadas cada vez mais expectativas e exigências, advogámos “o regresso dos professores”, tal como preconizado por António Nóvoa (2007; 2011), nas quatro valências da acção pedagógica: i) o espaço público da educação; ii) a valorização da cultura e das aprendizagens; iii) as abordagens reflexivas; e iv) a compreensão da diversidade e a construção do diálogo.

Neste sentido, corroborando a opinião de Alves e Flores (2010), o professor deverá assumir a responsabilidade de “reflectir criticamente sobre a própria acção, com o objectivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interacção docente nas tarefas educativas” (p. 9). Encontramos, aqui, três conceitos chave que enformam os desafios profissionais amplamente referidos ao longo do estudo (reflexão, autonomia e interacção docente), tendo em vista a melhoria do ensino.

Em síntese, sustentámos uma prática de avaliação reflexiva *para* o desenvolvimento profissional, seguindo um itinerário personalizado, através de um plano indivi-

dual, ecologicamente situado num contexto de supervisão. A centralidade da avaliação, tanto nas tarefas de ensino como de aprendizagem, constitui um desafio profissional que, oportunamente agarrado pelos actores educativos, poderá elevar a qualidade e eficácia da escola.

### **5.1. Sentidos e Implicações do Estudo**

Referindo-se aos saberes pedagógicos oriundos da acção/formação/investigação, Altet, (2000) aponta quatro dimensões que, em nossa opinião, se podem transpor para a avaliação do desempenho docente:

- uma dimensão heurística (abre pistas de análise, de reflexão);
- uma dimensão de problematização (coloca e determina problemas ou dilemas profissionais);
- uma dimensão instrumental (fornece descritores das práticas e das situações pedagógicas, que ajudam a racionalizar a experiência);
- uma dimensão de mudança (cria novas representações e prepara a mudança; regula a acção e modifica as práticas).

Se aplicarmos estas dimensões à avaliação do desempenho docente, podemos descortinar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, que enformam toda a complexidade do acto de ensinar, considerando a definição proposta por Flores e Simão (2009):

Ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que trabalha. (p. 8)

Assim, um eventual plano individual de desenvolvimento profissional deve prever uma convergência entre o entendimento do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, tal como preconizamos no Quadro 18.

Quadro 18 – Sistema de desenvolvimento profissional com um itinerário personalizado.<sup>30</sup>

Mecanismos transversais	APRENDER colaborativamente	ENSINAR eficazmente	FORMAR-SE activamente
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter um projecto explícito</li> </ul>			
UM PROJECTO	- De aprendizagem profissional	- De sucesso dos alunos	- De desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar consciência das áreas fortes e das áreas que necessitam de melhoria</li> </ul>			
SITUAÇÃO DE PARTIDA	- Partir dos saberes iniciais, das representações	- Interrogar-se sobre as representações, as dificuldades, os obstáculos possíveis	- Fazer emergir as representações profissionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser actor e activo</li> </ul>			
ACÇÃO	- Apropriar-se, construir o saber com e na equipa educativa	- Construir situações variadas, adaptadas, diferenciadas	- Ser actor da sua formação, dos seus modos de acção individualizados
<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar para regular</li> </ul>			
OBSERVAÇÃO	- Mobilizar a atenção, o enquadramento e a estrutura das informações	- Proceder à recolha dos dados da situação	- Apoiar-se na observação como modo de apropriação do conhecimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formular e resolver problemas</li> </ul>			
PROBLEMATIZAÇÃO	- Pôr questões a si próprio, resolver dialogicamente as situações-problema	- Considerar a situação pedagógica como uma situação-problema a resolver	- Resolver problemas situacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as práticas – variáveis da situação</li> </ul>			
ANÁLISE	- Analisar as estratégias de ensino	- Relacionar os parâmetros	- Utilizar e construir instrumentos de análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar durante todo o processo para regular</li> </ul>			
AVALIAÇÃO REGULADAÇÃO	- Desenvolver a auto e hetero-avaliação, a avaliação formadora	- Verificar desvios, acção reguladora, <i>feedback</i> , reajustamentos	- Fazer a regulação autoformativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a avaliação metacognitiva</li> </ul>			
METACOGNIÇÃO	- Estratégias	- Processos	- Acções
<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhar, ajudar, orientar</li> </ul>			
MEDIAÇÃO	- Dos outros	- Do professor	- Do(s) supervisor(es) / do(s) avaliador(es)

Na realidade, advogamos a emergência de situações de ‘*coaching*’, que, segundo Perez (2009), pode ser definido como um “processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e

<sup>30</sup> Adaptado de Altet, 2000, pp. 178-179.

ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram” (p. 17).

É neste sentido que confirmamos a opinião de Machado (2007), quando, após problematização dos propósitos da avaliação (*avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?*), conclui pelo sentido de emancipação profissional e afirmação do sujeito, “o actor principal, a figura-chave em todo este processo de melhoria ou crescimento profissional contínuo” (Perez, 2009, p. 17).

## 5.2. Limitações do Estudo

O desenvolvimento do estudo permitiu identificar várias limitações: antes de mais, limitações inerentes à natureza do problema que foi seleccionado; em segundo lugar, limitações relativamente ao grau de generalização dos resultados e das conclusões; finalmente, limitações metodológicas relacionadas com o questionário.

Um dos problemas do estudo da avaliação do desempenho docente é a inexistência de consensos sobre o que é um bom professor (caracterização ontológica do problema), o que é ensinar (caracterização epistemológica), como ensinar (caracterização metodológica) e qual a finalidade dos actos avaliativos nos diversos contextos educacionais: sala de aula, equipas educativas e organização escolar. Na realidade, estas divergências conceptuais da avaliação condicionaram um vaivém entre perspectivas mais globais e outras mais restritivas.

Em segundo lugar, o facto de ser um problema genérico, embora estudado a partir de uma micro-realidade (a escola alvo do estudo) acarretou algumas dificuldades de circunscrição da temática a investigar. Com efeito, limitámos deliberadamente o estudo ao conhecimento do que os professores efectivos diziam que eram as suas percepções sobre o desenvolvimento profissional e a apreciação e *feedback* do trabalho docente, não se contemplando outras visões do problema (por exemplo, o que pensam os professores em colocação plurianual ou os professores contratados da temática abordada).

A natureza do problema e a sua área restrita de abrangência acarretou um grau de generalização baixo para o campo mais vasto da avaliação do desempenho docente. Não obstante, considerámos que o “objecto” do estudo possuía uma elevada acuidade, pela constituição de alicerces (ou seja, pelo conhecimento das percepções dos



professores) para uma cultura avaliativa, formadora de melhores práticas profissionais; desta forma, o estudo teria um alcance sistémico ao nível da escola como um todo.

Para além das limitações referidas, acresceu o facto de o instrumento privilegiado de recolha de dados escolhido (questionário) fornecer a descrição de uma realidade mediada pelas representações dos participantes no estudo. Dito de outro modo, o estudo deu conta apenas daquilo que os professores efectivos diziam que pensavam sobre o que lhes era inquirido. Não se recorreu, pois, a qualquer forma de observação directa das práticas, que permitisse um confronto com as representações.

### **5.3. Recomendações para Futuras Investigações**

Atendendo à *novidade* subjacente ao modelo de avaliação do desempenho docente e, conseqüentemente, à emergência de uma panóplia de temas de investigação directamente relacionados, sugerimos um aprofundamento conceptual e teórico, paralelo a um percurso metodológico alternativo ou complementar, de forma a validar os desafios e oportunidades do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto ao primeiro aspecto, afigura-se-nos pertinente uma reconceptualização do que é ser professor, dos desempenhos eficazes e com qualidade, tendo em conta os vários contextos da acção docente. Além disso, parece-nos interessante verificar o papel das lideranças na inovação e mudança educativa, aliado à organização e desenvolvimento de processos de *feedback*. Sem retroacção, será que podemos falar de avaliação formativa? Que desafios comporta uma possível inversão da cultura de avaliação existente na escola, ou seja, passar de uma avaliação essencialmente sumativa para uma efectiva avaliação formativa? Que sentidos e implicações poderá ter o *feedback* co-constructivo no desenvolvimento profissional dos professores? E na acção de ensinar?

Uma renovada perspectivação teórica conduziria a outros caminhos investigativos. Com efeito, no seio de uma abordagem qualitativa, integrada numa estratégia de estudo de caso, poder-se-ia optar por um projecto de investigação-acção sobre o papel do *feedback* no desenvolvimento profissional, encorajando uma atitude crítica e investigativa face às práticas profissionais.

Inserindo-se a avaliação do desempenho docente num *continuum* investigativo, o estudo apresentado, ao incidir sobre a (des)construção das percepções dos professores relativamente às práticas profissionais, salientou a importância de uma atitude reflexiva para um modo de ser e estar numa escola em mudança contínua, reflexo de mudanças sociais e políticas mais vastas. Por isso, torna-se premente configurar estratégias de supervisão humanizadas que, de uma forma indutora e inovadora, concebam a avaliação como um desafio, *sentido por todos*, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e aperfeiçoamento sistemático da acção educativa.

Não se pretendendo a generalização, já que houve uma vinculação a um contexto específico, desejou-se compreender a cultura avaliativa da escola, no que diz respeito ao desempenho docente, de forma a fazer emergir as percepções dos professores sobre a sua própria profissionalidade e, reflectindo sobre as práticas, dar um contributo para a melhoria das aprendizagens. Na verdade, em nossa opinião, a avaliação do desempenho docente tem um valor acrescido num quadro de desenvolvimento profissional, singular, contextualizado, formativo e formador pelas mundividências educativas criadas, transformando desafios em oportunidades de aprendizagem profissional.

Por fim, tal como iniciámos, deixamos aqui uma reflexão de Fernando Pessoa (cit. em Silva, 2009, p. 111):

Uma das palavras que mais maltratadas têm sido, no entendimento que há delas, é a palavra oportunidade. Julgam muitos que por oportunidade se entende um presente ou favor do Destino, análogo a oferecerem-nos o bilhete que há-de ter a sorte grande. Algumas vezes assim é. Na realidade quotidiana, porém, oportunidade não quer dizer isto, nem o aproveitar-se dela significa o simplesmente aceitá-la. Oportunidade, para o homem consciente e prático, é aquele fenómeno exterior que pode ser transformado em consequências vantajosas por meio de um isolamento nele, pela inteligência, de certo elemento ou elementos, e a coordenação, pela vontade, da utilização desse ou desses. Tudo mais é herdar do tio brasileiro ou não estar onde caiu a granada.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>31</sup>

- Academia das Ciências de Lisboa. (Ed.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Aguiar, J. e Alves, M. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Vol. 1. (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Leitão, Á. e Roldão, M. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (3), 02-29. Acedido em 06 de Setembro de 2010, em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

---

<sup>31</sup> Nas referências bibliográficas que fomos inserindo no texto e na bibliografia, adoptámos as normas preconizadas pela *American Psychological Association* (vulgarmente conhecidas por normas APA).

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Alves, M. e Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. e Flores, M. (Orgs.). (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barreto, L. (2002). Problemas epistemológicos da história da cultura. In E. Morin. *O problema epistemológico da complexidade* (3.<sup>a</sup> ed.). (pp. 71-78). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, S. (2003). *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. [Publicação electrónica acedida em 14 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. e Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Comissão Europeia (2007). *Improving the quality of teacher education*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, de 3 de Agosto de 2007. Acedido em 05 de Setembro de 2010, em [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm).
- Conselho da Europa (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. e Alaíz, V. (2003a). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?: a influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados dos exames do 12.º ano: vol. I – estudo quantitativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. e Alaíz, V. (2003b). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?: a influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados dos exames do 12.º ano: vol. II – estudo de caso múltiplo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Davies, B. e Ellison, L. (2001). *School leadership for the 21<sup>st</sup> century: a competency and knowledge approach*. [Publicação electrónica acedida em 14 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Day, C. (2003). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Edição actualizada. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. (pp. 141-162). Porto: Areal Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. [Publicação online]. Acedido em 10 de Outubro de 2010, em [http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf).

- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.). (2003). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (Edição actualizada). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.) (2003). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (edição actualizada). (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. (pp. 65-81). Porto: Areal Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. e Simão, A. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Forte, A. e Flores, M. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. In M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, C. (2006). Prefácio. In A. Cunha (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. (pp. 7-10). Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of education reform*. [Publicação electrónica acedida em 14 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]

- Gamero, M. (2009). *Factores de receptividade do sistema de avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de Inglês*. Dissertação de mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- George, A. e Bennett, A. (2004). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ghiglione, R e Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Girard, L., McLean, É. e Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípa.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. (pp.111-140). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. [Publicação electrónica acedida em 15 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. (pp.134-141). Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. e Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. Artigo acedido a 18 de Abril de 2010, em <http://hdl.handle.net/1822/9819>.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.



- Huberman, A. e Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas : De Boeck-Wesmael.
- Infante, M., Silva, M. e Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp.151-170). Porto: Porto Editora.
- Inspecção-Geral de Educação (2008). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos*. Acedido em 21 de Julho de 2009, em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009/AEE\\_08\\_09\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_08_09_Quadro_Referencia.pdf).
- Jornal Oficial da União Europeia, de 12 de Dezembro de 2009. Acedido em 05 de Maio de 2010, em [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm).
- Leitão, Á. e Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84. Acedido em 09 de Outubro de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N. e Hewson, P. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. [Publicação electrónica acedida em 25 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores e A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, E. (2007). *Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 20 de Abril de 2010, em <http://hdl.handle.net/1822/6556>, mediante autorização do autor.

- Machado, E. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In M. Alves e E. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, J. (1995). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (7.<sup>a</sup> ed.). Vol. I-V. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. (2008). Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007. Acedido em 18 de Abril de 2010, em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/formacao\\_continua](http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/formacao_continua).
- Montalvor, L. (1987). *Obras completas de Fernando Pessoa: Odes, de Ricardo Reis*. Lisboa: Edições Ática.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2009). Avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. (pp. 241-258). Acedido em 18 de Abril de 2010, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Morin, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade* (3.<sup>a</sup> ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Morse, J. (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa* (2.<sup>a</sup> ed.). Santiago do Chile: UNESCO. Acedido em 15 de Setembro de 2010, em [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/).

- Neto, A. (s. d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2008). *Didáctica das Ciências Físico-Químicas – relatório de disciplina a que se refere a alínea a) do n.º 1 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 301/72, de 14 de Agosto*. Évora: Universidade de Évora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007. (pp. 21-28). Acedido em 18 de Abril de 2010, em [http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/formacao\\_continua](http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/formacao_continua).
- Nóvoa, A. (2011, Fevereiro). *Percorrendo a pedagogia do século XX para entrar no século XXI - O regresso dos professores*. Conferência proferida no Seminário Nacional do Projecto Fénix, realizado no Auditório do Instituto Superior Técnico, em Lisboa.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Acedido em 16 de Junho de 2009, em [www.oecd.org/edu/talis/firstresults](http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults).
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Ovando, M. (2009). Líderes instrucionais e sua capacidade de fornecer *feedback* construtivo aos professores. *Revista Educação*, 32 (3), 260-269. Artigo acedido em 25 de Abril de 2010, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5772/4193>.
- Pereira, A. (2004). *SPSS - Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5.ª edição revista e aumentada). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp. 103-126). Porto: Edições ASA.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (5.<sup>a</sup> edição revista e aumentada). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 2-18.
- Reis, P. e Alves, M. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In, M. Alves e M. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (pp. 193-228). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie e J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. (pp. 24-46). London: SAGE Publications.
- Ritchie, J., Spencer, L. e O'Connor, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie e J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. (pp. 219-262). London: SAGE Publications.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 21 de Novembro de 2010, em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf>.
- Roman, M. e Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, 1 (2). Acedido em 15 de Setembro de 2010, em <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2.html>.
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In M. Alves e E. Machado. *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. (pp. 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, L. (2009, Maio). *Avaliação do desempenho docente: problemas e desafios*. Conferência proferida no ciclo de conferências: temas contemporâneos em formação e ensino, no Auditório do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, Évora.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. (2000c). Supervisão reflexiva: a passagem do ‘eu solitário’ ao ‘eu solidário’. In I. Alarcão. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2007). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores e A. Simão (Orgs.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. [Publicação electrónica acessada em 18 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidades*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (Org.). (2009). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa* (3.<sup>a</sup> ed.). Alfragide: Casa das Letras.
- Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente* (1.<sup>a</sup> ed., 2.<sup>a</sup> tiragem). Lisboa: Texto Editora.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Acedido em 10 de Junho de 2009, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Snape, D. e Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie e J. Lewis (Eds.) (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. (pp. 1-23). London: SAGE Publications.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.
- Tapadas, P. (2007). *Consensos e contradições no ensino, aprendizagem e avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa, no 9.º ano: um estudo de caso*. Tese de mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. [Publicação electrónica acedida em 16 de Março de 2011, em <http://books.google.pt/>.]
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Venâncio, I. e Otero, A. (2002). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio-Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. e Moreira, M. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 98. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série-A, n.º 201. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série-A, n.º 15. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 14. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 79. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 190. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 120. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 7. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 2. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 120. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 119. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 25 931/2009, de 26 de Novembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 230. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 14 420/2010, de 15 de Setembro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 180. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de Outubro. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 206. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, I série – A. Ministério da Educação. Lisboa.



**ANEXOS**

**Anexo 1 - Autorização da DGIDC para aplicação de inquéritos em meio escolar.**



Celeste Guerreiro <celg Guerreiro@gmail.com>

---

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0088200001

1 mensagem

---

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

25 de Março de 2010  
17:12

Para: celg Guerreiro@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0088200001, com a designação *A avaliação do desempenho docente enquanto instrumento de gestão estratégica: em demanda da qualidade da organização escolar. Um estudo exploratório a partir das percepções dos professores.*, registado em 20-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Maria Celeste Marques Guerreiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt/>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

**Anexo 2 - Contacto formal com a direcção da escola alvo do estudo.**

21/4/2010  
Cmundo  
Hoy

Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas N [REDACTED]

No contexto de um projecto de investigação do Mestrado em Ciências da Educação, variante de Supervisão Pedagógica, orientado pelo Prof. Doutor António Neto, da Universidade de Évora, subordinado ao tema «*a avaliação do desempenho docente enquanto instrumento de gestão estratégica*», solicito a Vossa Ex.<sup>a</sup> permissão para aplicar um questionário aos professores do quadro da Escola Básica [REDACTED] (2.º e 3.º ciclos).

O questionário (anexo 1) é o suporte de um estudo empírico que pretende conhecer e compreender as percepções dos professores sobre a sua profissão e, em particular, que noção de desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional emerge dessas percepções, considerando a relação com o sistema de avaliação do desempenho docente. Toda a informação prestada será confidencial.

Mais se informa que já foi obtida autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para a realização deste inquérito em meio escolar, como se comprova no documento em anexo (anexo 2).

Gostaria que a aplicação do questionário decorresse na segunda quinzena do mês de Abril. Sugiro que, de forma a garantir a imparcialidade do processo, o ponto de entrega e recolha dos documentos seja junto às funcionárias do bloco B.

Com os mais cordiais cumprimentos,

Évora, 20 de Abril de 2010

Maria Celute Guerreiro

**Anexo 3 - Questionário utilizado no estudo principal.**

Caro(a) colega

Através da resposta ao questionário que se segue, solicito a sua colaboração numa pesquisa inserida na minha dissertação de mestrado, cuja linha de investigação envolve a avaliação do desempenho docente enquanto instrumento de gestão estratégica.

O questionário destina-se aos professores do quadro desta escola (2.º e 3.º ciclos), sendo o suporte de um estudo empírico que pretende conhecer e compreender as percepções dos professores sobre a sua profissão e, em particular, que noção de desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional emerge dessas percepções, considerando a relação com o sistema de avaliação do desempenho docente.

É constituído por três partes (**Informação Biográfica; Desenvolvimento Profissional; Avaliação e Feedback do Trabalho do Docente**), às quais correspondem questões com finalidades diversas. Todas as questões são compostas por itens fechados, de resposta curta, à exceção da questão 15, que é de resposta aberta.

O questionário é confidencial e anónimo, destinando-se, única e exclusivamente, a fins investigativos. Todas as respostas são relevantes, pois não há respostas certas ou erradas.

Após o preenchimento do questionário, entregue-o, por favor, às funcionárias de apoio ao bloco B, rés-do-chão.

Desde já grata pela sua colaboração.

Maria Celeste Marques Guerreiro

#### **INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.**

- Para responder às questões 7-14 deverá **assinalar com um X**, na escala que lhe é proporcionada, **a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal.**
- Procure responder de forma espontânea e sincera.

## Informação Biográfica

Estas perguntas referem-se a si, à sua formação académica e à sua experiência profissional.

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

\_\_\_\_\_ anos.

3. Grau académico mais elevado que possui:

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

4. Tempo de serviço docente: (contado até 31/08/2009)

\_\_\_\_\_ anos.

5. Há quantos anos trabalha como docente na escola onde actualmente exerce funções?

(tempo de serviço contado até 31/08/2009)

\_\_\_\_\_ anos.

6. Que cargos desempenhou nos últimos cinco anos lectivos, incluindo o ano de 2009/2010?

Director(a) de Turma

Coordenador(a) dos Directores de Turma

Delegado(a) de Grupo Disciplinar

Coordenador(a) de Departamento

Coordenador(a) da Biblioteca

Coordenador(a) de Projectos

Coordenador(a) do Desporto Escolar

Coordenador(a) TIC/PTE

Orientador(a) de estágio

Membro da Assembleia de Escola/Conselho Geral Transitório/Conselho Geral

Membro do Conselho Executivo/Direcção ou Director(a)

Assessor(a)

Membro do Conselho Pedagógico

Membro da Comissão Especializada de Avaliação/Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

Outro \_\_\_\_\_



## Desenvolvimento Profissional

Neste questionário, o **desenvolvimento profissional** é entendido como um processo que decorre ao longo de toda a carreira e no qual o professor realiza aprendizagens (de competências, de conhecimentos e de técnicas), que resultam das múltiplas interações com os vários contextos de trabalho.

7. Considerando as **actividades de formação profissional** a seguir indicadas, assinale o **impacto** que, em seu entender, cada uma delas poderá ter tido no seu percurso como docente.

	Pouco impacto 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito impacto 6
a) Acções de formação/cursos/oficinas.						
b) Conferências ou seminários sobre educação.						
c) Cursos de qualificação /pós-graduações.						
d) Participação numa rede de docentes.						
e) Investigação individual ou em colaboração sobre um tema do seu interesse profissional.						

8. Tomando como referência o ano lectivo em curso (2009/2010), indique a **frequência** com que realiza as **actividades** que se seguem.

	Nunca 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Frequente-mente 6
a) Participar em reuniões para discutir a visão e a missão da escola.						
b) Debater estratégias de ensino (concepção, concretização e avaliação dessas estratégias).						
c) Partilhar materiais pedagógicos com colegas.						
d) Assegurar padrões de avaliação harmonizados para determinar o progresso dos alunos.						
e) Participar em discussões sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de alunos e de cada aluno em particular.						
f) Participar em actividades de formação profissional.						
g) Observar as turmas de outros docentes e providenciar <i>feedback</i> aos colegas observados.						
h) Participar em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários (projectos).						
i) Participar em actividades de gestão do currículo no grupo disciplinar a que pertence.						
j) Participar em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins do seu.						

9. Assinale a **relevância** que atribui ao efeito das seguintes actividades de **desenvolvimento profissional** na **qualidade da escola**.

	Pouco relevante 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito relevante 6
a) Cooperação e articulação entre os professores.						
b) Reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados.						
c) Reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos.						
d) Concepção, concretização e avaliação de um plano individual de desenvolvimento profissional.						
e) Regulação das práticas, através da auto-avaliação ou da utilização de estratégias reflexivas (ex: diários, narrativas, portefólios).						
f) Actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC.						

10. Aponte o **grau de importância** que atribui aos **objectivos da avaliação do desempenho docente** (art.º 40º do Estatuto da Carreira Docente), considerando a projecção desses objectivos no seu **desenvolvimento profissional**.

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito importante 6
a) Melhorar os resultados escolares.						
b) Melhorar a qualidade das aprendizagens.						
c) Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.						
d) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.						
e) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.						
f) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.						
g) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.						
h) Diferenciar e premiar os melhores profissionais.						
i) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.						
j) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.						
k) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.						

## Apreciação e “Feedback” do Trabalho do Docente

Neste questionário, o termo **apreciação** refere-se à análise crítica do trabalho do docente, feita pela(s) pessoa(s) designada(s) para desempenhar essa tarefa.

O termo **feedback** refere-se à informação que o docente recebe dos resultados duma avaliação do seu trabalho (independentemente do carácter formal ou informal que essa avaliação tenha tomado).

11. Indique o **grau de importância** que atribui às **funções que um supervisor poderá desempenhar**, no âmbito da avaliação do desempenho docente.

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito importante 6
a) Acompanhar a elaboração e a execução de um plano individual de trabalho do professor, visando o seu desenvolvimento profissional.						
b) Apoiar o professor na preparação e organização das actividades lectivas.						
c) Observar o processo de realização das actividades lectivas na sala de aula.						
d) Apreciar a relação pedagógica com os alunos.						
e) Supervisionar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.						
f) Analisar os instrumentos de gestão curricular utilizados pelo professor.						
g) Apreciar o trabalho colaborativo do professor em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.						
h) Ajudar o professor na reflexão sobre a prática.						
i) Elaborar uma apreciação e proporcionar <i>feedback</i> sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.						

12. Numa **auto-avaliação** acerca do seu trabalho como docente, assinale o **grau de importância** que concede aos seguintes aspectos:

	Pouco importante 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito importante 6
a) Cumprimento do serviço distribuído.						
b) Preparação e organização das actividades lectivas.						
c) Realização das actividades lectivas.						
d) Cumprimento do programa.						
e) Relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos.						
f) Apoio à aprendizagem dos alunos, tanto a nível global como a nível individual.						
g) Trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.						
h) Resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto sócio-educativo.						
i) Definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar.						
j) Participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola e da turma.						
k) Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola.						
l) Actualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos e a capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).						
m) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.						
n) Relação com a comunidade, incluindo os encarregados de educação.						
o) Participação em acções de desenvolvimento profissional.						
p) Identificação de necessidades de formação e de desenvolvimento profissional.						

13. Indique uma estimativa do **impacto que uma apreciação e/ou um feedback avaliativo** poderá ter nos seguintes aspectos do **trabalho docente**.

	Pouco impacto 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito impacto 6
a) Gestão da sala de aula.						
b) Competências, conhecimentos e técnicas na área principal de ensino do professor.						
c) Concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino.						
d) Ênfase que, na prática de ensino, o professor atribui à melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos.						

14. Assinale o grau de concordância quanto aos eventuais efeitos de uma avaliação do desempenho docente na escola, nos aspectos a seguir considerados.

	Muito reduzido 1	←----- 2	←----- 3	-----→ 4	-----→ 5	Muito elevado 6
a) Conformidade entre os objectivos profissionais do docente e os da organização (escola).						
b) Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.						
c) Concretização de um trabalho colaborativo entre os docentes, com vista à melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.						
d) Qualidade científica e pedagógica dos docentes.						
e) Participação dos docentes na vida da escola.						
f) Crescimento profissional dos docentes.						
g) Acréscimo da satisfação laboral.						
h) Qualidade do serviço público de educação.						

15. Na sua opinião, quais os parâmetros que devem constar num plano individual de desenvolvimento profissional?

---



---



---



---



---



---



---



---

Fim do questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Questionário adaptado a partir da versão portuguesa do *Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) – Questionário para Docentes* (o original, em inglês, está disponível em [www.oecd.org/edu/talis](http://www.oecd.org/edu/talis)).

## **Anexo 4 – Nível de significância**

Nível de significância

			Variáveis independentes					
			Sexo	Classe etária	Grupo de estudos	Grupo tempo de serviço docente	Grupo tempo de serviço na escola	Funções/cargos desempenhados
			1-Feminino 2-Masculino	1 - Inferior à mediana (33 a 46 anos) 2 - Superior à mediana (maior ou igual a 47 anos)	1 - Estudos graduados 2 - Estudos pós-graduados	1 - Inferior à mediana (13 a 22 anos) 2 - Superior à mediana (maior ou igual a 23 anos)	1 - Inferior à mediana (0 a 9 anos) 2 - Superior à mediana (maior ou igual a 10 anos)	1 - Órgãos de direcção, administração e gestão 2 - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica 3 - Comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD)
Teste Mann Whitney U Nível de significância 0.05						Teste Kruskal-Wallis Nível de significância 0.05		
A. Desenvolvimento profissional	7. Impacto de actividades de formação profissional na docência	1. Acções de formação/cursos/oficinas frequentados.	0.043					
		2. Conferências ou seminários sobre educação em que participou.	0.013			0.033		
		3. Cursos de qualificação /pós-graduações obtidos.	0.008		0.001			
		4. Participação numa rede de docentes.						
		5. Investigação individual ou em colaboração sobre um tema do seu interesse profissional.						
	8. Frequência da realização de actividades de desenvolvimento profissional	6. Participação em reuniões para discutir a visão e a missão da escola.	0.016				0.029	
		7. Debate sobre estratégias de ensino (concepção, concretização e avaliação dessas estratégias).						
		8. Partilha de materiais pedagógicos.				0.044		
		9. Aferição de padrões de avaliação para determinar o progresso dos alunos.						
		10. Discussão sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de alunos e de cada aluno em particular.	0.030					
		11. Participação em actividades de formação profissional.						
		12. Observação das turmas de outros docentes e feedback aos colegas observados.						
		13. Participação em actividades conjuntas com diferentes turmas e grupos etários (projectos).						
	14. Participação em actividades de gestão do currículo no grupo disciplinar a que pertence o docente.							
	15. Participação em actividades de gestão do currículo em grupos disciplinares afins.	0.032				0.011		
	9. Relevância de acções de desenvolvimento profissional na qualidade da escola	16. Cooperação e articulação entre os professores.	0.044					
		17. Reflexão sistemática sobre as práticas e os seus resultados.	0.020					
		18. Reflexão sistemática sobre os resultados escolares dos alunos.	0.032					
		19. Concepção, concretização e avaliação de um plano individual de desenvolvimento profissional.						
		20. Regulação das práticas, através da auto-avaliação ou da utilização de estratégias reflexivas (ex: diários, narrativas, portefólios).						
		21. Actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC.	0.005					

		Sexo	Classe etária	Grupo de estudos	Grupo tempo de serviço docente	Grupo tempo de serviço na escola	Funções/cargos desempenhados
10. Projecção dos objectivos da avaliação do desempenho docente (art.º 40.º do ECD) no desenvolvimento profissional	22. Melhorar os resultados escolares.	0.015					
	23. Melhorar a qualidade das aprendizagens.	0.016		0.021			
	24. Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.	0.000					
	25. Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente.	0.002		0.018			
	26. Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente.	0.004					
	27. Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.						
	28. Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.						
	29. Diferenciar e premiar os melhores profissionais.						
	30. Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.	0.013					0.024
	31. Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.	0.043					
32. Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.	0.010	0.038	0.011	0.047			
11. Funções relevantes de um supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente	33. Acompanhamento da elaboração e da execução de um plano individual de trabalho do professor, visando o seu desenvolvimento profissional.	0.004					
	34. Apoio na preparação e organização das actividades lectivas.						
	35. Observação do processo de realização das actividades lectivas na sala de aula.	0.017	0.027				
	36. Apreciação da relação pedagógica com os alunos.	0.024	0.016		0.022		
	37. Supervisão do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	0.007	0.031				
	38. Análise dos instrumentos de gestão curricular utilizados pelo professor.	0.022					
	39. Apreciação do trabalho colaborativo do professor em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.	0.020	0.022		0.041		
40. Ajuda na reflexão sobre a prática.	0.009	0.028					
41. Elaboração de uma apreciação e feedback sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.	0.008						



			Sexo	Classe etária	Grupo de estudos	Grupo tempo de serviço docente	Grupo tempo de serviço na escola	Funções/cargos desempenhados
B. Apreciação e feedback do trabalho do docente	12. Aspectos considerados importantes numa auto-avaliação do trabalho docente	42. Cumprimento do serviço distribuído.		0.018				
		43. Preparação e organização das actividades lectivas.						
		44. Realização das actividades lectivas.						
		45. Cumprimento do programa.						
		46. Relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos.						0.050
		47. Apoio à aprendizagem dos alunos, tanto a nível global como a nível individual.						
		48. Trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.						
		49. Resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto sócio-educativo.	0.013					
		50. Definição e concretização de estratégias para a prevenção e redução do abandono escolar.	0.034					
		51. Participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola e da turma.						
		52. Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola.						
		53. Atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos e a capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).	0.011					
		54. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.				0.002		
	55. Relação com a comunidade, incluindo os encarregados de educação.							
	56. Participação em acções de desenvolvimento profissional.							
	57. Identificação de necessidades de formação e de desenvolvimento profissional.							
	13. Impacto de uma apreciação e/ou feedback avaliativo no trabalho do docente	58. Gestão da sala de aula.						
		59. Competências, conhecimentos e técnicas na área principal de ensino do professor.						
		60. Concepção, concretização e avaliação de estratégias de ensino.				0.002		
	14. Efeitos da avaliação do desempenho docente na escola	61. Ênfase que, na prática de ensino, o professor atribui à melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos.				0.003		
		62. Conformidade entre os objectivos profissionais do docente e os da organização (escola).						
		63. Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.						
		64. Concretização de um trabalho colaborativo entre os docentes, com vista à melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens.						
		65. Qualidade científica e pedagógica dos docentes.						0.027
		66. Participação dos docentes na vida da escola.						
		67. Crescimento profissional dos docentes.						
	68. Acréscimo da satisfação laboral.							
	69. Qualidade do serviço público de educação.							

**Anexo 5 - Matriz de categorização da informação  
(item 15 do questionário)**

Categorização da informação (item 15 do questionário).<sup>1</sup>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	
1. Vertente profissional, social e ética	1.1. Atitude responsável face à profissão	<i>Cumprimento do serviço distribuído</i>	2	32,1	33,7
		<i>Assiduidade</i>	3		
		<i>Pontualidade</i>	1		
		<i>Empenhamento nas tarefas</i>	3		
	1.2. Construção e/ou co-construção e uso do conhecimento profissional	<i>Formação académica</i>	1	46,4	
		<i>Qualidade / rigor científico e pedagógico</i>	1		
		<i>Cooperação profissional</i>	1		
		<i>Trabalho colaborativo e em equipa</i>	2		
		<i>Trabalho colaborativo entre docentes</i>	1		
		<i>Troca de experiências / Participação em projectos interdisciplinares</i>	1		
		<i>Participação em actividades de gestão do currículo, no grupo disciplinar</i>	1		
		<i>Debater estratégias de ensino, preparar e produzir materiais pedagógicos com colegas</i>	1		
		<i>Articulação curricular</i>	1		
		<i>Sequencialidade programática</i>	1		
	1.3. Promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	<i>Apoio às aprendizagens dos alunos</i>	1	7,1	
		<i>Apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem</i>	1		
	1.4. Dimensão cívica e formativa do ser professor	<i>Promoção da qualidade dos serviços prestados à comunidade</i>	1	14,3	
		<i>Relação inter-pares</i>	1		
		<i>Relação com a comunidade escolar</i>	1		
<i>Envolvimento com a comunidade</i>		1			
2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	2.1. Preparação e organização das actividades lectivas	<i>Gestão inteligente do currículo / programa</i>	1	35,7	
		<i>Planificação</i>	1		
		<i>Preparação e organização das actividades lectivas</i>	2		
		<i>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	1		
	2.2. Realização	<i>Utilização correcta das TIC</i>	1	28,6	

<sup>1</sup> Para a definição das categorias e subcategorias, utilizámos como referência o disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	
	das actividades lectivas	<i>Desempenho profissional na sala de aula (grau de adequação científica e técnico-pedagógica)</i>	1		
		<i>Estratégias e metodologias adoptadas na sala de aula</i>	1		
		<i>Gestão da sala de aula</i>	1		
	2.3. Relação pedagógica com os alunos	<i>Relação pedagógica e afectiva com os alunos</i>	1	21,4	
		<i>Relação pedagógica com os alunos</i>	1		
		<i>Relação estabelecida com os alunos</i>	1		
	2.4. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	<i>Elaboração e execução dos instrumentos de avaliação</i>	1	14,3	
<i>Processo de avaliação dos alunos</i>		1			
3. Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3.1. Construção dos documentos orientadores da vida da escola.		0	0,0	9,6
	3.2. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.	<i>Cooperação com diversas estruturas na escola</i>	1	25,0	
		<i>Participação nas estruturas de orientação educativa e gestão da escola</i>	1		
	3.3. Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, relevantes para a escola e/ou comunidade	<i>Relação com os alunos e comunidade escolar</i>	1	75,0	
		<i>Participação em projectos/actividades</i>	1		
		<i>Dinamização de projectos</i>	1		
		<i>Participação na vida da escola (em projectos e nas estruturas de gestão)</i>	1		
		<i>Participação na escola e relação com a comunidade</i>	1		
		<i>Inovação</i>	1		
	4. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	4.1. Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico)	<i>Actualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e de utilização das TIC</i>	4	
<i>Formação</i>			2		
<i>Formação profissional</i>			5		
<i>Formação profissional adequada ao serviço distribuído (lectivo e desempenho de cargos)</i>			1		
<i>Formação contínua</i>			1		
<i>Plano de formação desejado (proposto)</i>			1		
<i>Desenvolvimento do Projecto Individual</i>			1		
<i>Objectivos individuais</i>			1		
<i>Investimento pessoal no desenvolvimento profissional</i>			1		

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	
		<i>Valorização pessoal (acções, pós-graduações, etc)</i>	1	27,3	
		<i>Acções de formação/cursos/oficinas</i>	1		
		<i>Frequência de acções de formação e reflexão sobre os contributos das mesmas</i>	1		
		<i>Investigação individual realizada</i>	1		
		<i>Desenvolvimento profissional ao longo da vida</i>	1		
		<i>Conceber, concretizar e avaliar um plano individual de desenvolvimento profissional</i>	1		
	4.2. Reflexão sobre as práticas	<i>Contribuir para a melhoria da prática pedagógica</i>	1		
		<i>Contribuir para o aperfeiçoamento individual do docente</i>	1		
		<i>Sensibilizar o docente para a necessidade de formação</i>	1		
		<i>Avaliação/ auto-reflexão crítica dos benefícios/mudanças resultantes da formação e da "experimentação" levada a cabo em consequência da mesma</i>	1		
		<i>Concordância entre objectivos definidos e alcançados</i>	1		
		<i>Reflexão sobre as práticas e os seus resultados</i>	1		
		<i>Reflexão crítica do trabalho desenvolvido</i>	1		
		<i>Avaliação das actividades lectivas</i>	1		
		<i>Avaliação do desempenho</i>	1		
	4.3. Reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional	<i>Projectos (individuais e/ou com outros colegas) de experimentação/ implementação da formação frequentada</i>	1	3,0	
			83		100%