



# UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

## Avaliação do desempenho docente

Constrangimentos na sua implementação.

**Mestrado em  
Docência e Gestão da  
Educação**

**Orientadora**

Professora Doutora  
Maria do Carmo Castelo Branco Vilaça de Sequeira

Ana Paula Marques Fernandes de Oliveira Pratas  
PORTO, 2013

**Faculdade de Ciências  
Humanas e Sociais**

**Ana Paula Marques Fernandes de Oliveira Pratas**

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

**CONSTRANGIMENTOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**



**Porto, 2013**



**Ana Paula Marques Fernandes de Oliveira Pratas**

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

**CONSTRANGIMENTOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

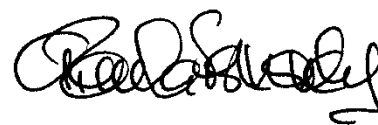
**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**



**Porto, 2013**

**Ana Paula Marques Fernandes de Oliveira Pratas**



# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

## **CONSTRANGIMENTOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

*Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, por Ana Paula Marques Fernandes de Oliveira Pratas, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Carmo Castelo Branco Vilaça de Sequeira.*



**Porto, 2013**

## **RESUMO**

A avaliação tem vindo a assumir importância crescente em todos os domínios e organizações, incluindo as escolas e os professores.

É neste contexto que têm proliferado trabalhos de investigação que traduzem interesse e preocupação pelo melhor conhecimento e elucidação destas práticas e respetivas metodologias.

A problemática da avaliação dos professores é pertinente e, citando Hadji (1995), “(...) *não só difícil, mas, também, de uma certa maneira, explosiva.*”

Para uma gestão correta e adequada dos recursos de qualquer organização há sempre a necessidade de feedback do respetivo funcionamento e, portanto, a necessidade de se efetuar uma avaliação.

No entanto, quando se trata de avaliação de professores, estes aceitam dificilmente não tanto o princípio da avaliação em si mesmo, mas as formas de que ela se tem revestido principalmente a partir do Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, que veio trazer modificações de relevo no sistema de avaliação até aí em vigor.

Não deixa de ser curioso e paradoxal que os professores aceitem com tanta dificuldade aquilo que fazem constantemente na prática do seu quotidiano no decurso da avaliação das aprendizagens dos alunos...

Com este trabalho pretende-se fazer uma reflexão crítica sobre a avaliação dos professores, pondo a ênfase nas dificuldades/constrangimentos vivenciados na sua implementação.

Por este motivo, a metodologia utilizada baseia-se na tradição de investigação qualitativa em ciências sociais, e que segundo Gauthier (1987), consiste primordialmente, no estudo e interação com os indivíduos no seu ambiente e utilizando a sua linguagem específica, podendo este trabalho enquadrar-se na etnometodologia (Herman, 1983). A recolha de dados foi elaborada a partir da observação participante (De Bruyne *et al.*, 1975) e da elaboração de narrativas/diários de aula (Zabalza, 1991; Evertson e Green, 1986; Bolívar *et al.*, 2001).

***Palavras-chave: avaliação, desempenho docente, escolas, gestão.***

## ***ABSTRACT***

The evaluation has been coming to assume growing importance in all of the domains and organizations, including the schools and the teachers.

It is in this context that investigation works that translate interest and concern for the best knowledge and elucidation of these practices and their methodologies have been proliferating.

The problem of the teachers' evaluation is pertinent and, mentioning Hadji (1995), "(...) not only difficult, but, also, in a certain way, explosive."

For a correct and appropriate administration of the resources of any organization there is always the need of feedback of the respective operation and, therefore, the need to make an evaluation.

However, when the problem is the teacher's evaluation, they have difficulties in accepting this method referred by "Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro" that came to bring relief modifications in the evaluation system there in energy.

It is curious and paradoxical that the teachers accept with so much difficulty something that they do constantly in their daily routine in the course of the evaluation of the students' learnings.

With this work intends to do a critical reflection about the teachers' evaluation, putting the emphasis in the difficulties / embarrassments lived in the process of implementation.

For this reason, the used methodology bases on the tradition of qualitative investigation in social sciences, and that according to Gauthier (1987), it consists firstly, in the study and interaction with the individuals in their atmosphere and using their specific language, enframing this work in etnomethodology (Herman 1983). The information was collected through observation participant (De Bruyne *et al.*, 1975) and from daily lessons (Zabalza, 1991; Evertson e Green, 1986; Bolívar *et al.*, 2001).

***Key-words: evaluation, teaching performance, schools, management***

### *Agradecimentos*

Agradeço aos professores Carlos Alves, Maria da Piedade Alves, Manuela Sampaio, Manuela Coutinho, Inês Gomes e, em particular, à minha orientadora professora Maria do Carmo Castelo Branco Sequeira, pela amabilidade, ajuda e disponibilidade manifestadas ao longo deste percurso.

Agradeço, também, às minhas colegas e amigas Ana Margarida e Isabel Barreto pelo apoio que sempre manifestaram e ao Francisco Sobral Henriques pelo incentivo e amizade.

Finalmente, agradeço à minha família pela tolerância e carinho.

## *Índice*

<b>RESUMO</b> .....	V
<b>ABSTRACT</b> .....	VI
<b>Índice</b> .....	VII
<b>Índice de tabelas</b> .....	IX
<b><i>INTRODUÇÃO</i></b> .....	<b><i>1</i></b>
<b><i>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i></b> .....	<b><i>5</i></b>
1.1 – A investigação em educação .....	5
1.2 – Critérios de cientificidade .....	7
1.3 – Diferentes abordagens na investigação em educação.....	11
<b><i>II – A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES</i></b> .....	<b><i>19</i></b>
2.1 – Necessidade de avaliação .....	19
2.2 – Breve retrospectiva dos normativos sobre avaliação de desempenho docente .....	22
2.3 – Análise do normativo de ADD atualmente em vigor .....	26
2.4 - Algumas questões polémicas .....	29
<b><i>III – METODOLOGIA</i></b> .....	<b><i>33</i></b>
3.1 – Recolha e análise de dados.....	37
3.2 – A observação participante .....	37
3.3 – A narrativa.....	39
<b><i>IV – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</i></b> .....	<b><i>41</i></b>
4.1 – Considerações prévias .....	41
4.2 – Relatos de aulas.....	42
4.2.1 – Aula de Ciências Físico- Químicas de 9º ano .....	42
4.2.2– Aula de ITIC- 9º ano .....	43
4.2.3 – Aula de Matemática de 9ºano (professor A) .....	44
4.2.4 – Aula de Matemática de 9º ano (professor B).....	48
4.2.5 – Aula de Matemática de 6º ano (professor C).....	53
4.2.6 – Aula de Matemática de 6º ano (professor D) .....	58

<b>V- DOS RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS AO PREENCHIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE REGISTO.....</b>	<b>61</b>
<b>VI- A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
6.1 – A reflexão e o desenvolvimento profissional .....	66
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>80</b>
<b>Anexo 1 - Súmula de alguma legislação referente à avaliação de desempenho .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexo 2 - Ficha de registo de avaliação .....</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 3 – Relatório de autoavaliação .....</b>	<b>88</b>

### *Índice de tabelas*

<b>Tabela 1</b> – Dimensão Científica e Pedagógica .....	61
<b>Tabela 2</b> – Relação Pedagógica com os alunos (parâmetro B) .....	62
<b>Tabela 3</b> – Dimensão profissional, social e ética (parâmetro A) .....	63
<b>Tabela 4</b> – Participação na escola e relação com a comunidade educativa (parâmetro C).....	63

## **INTRODUÇÃO**

*“A ciência é o conhecimento organizado.  
A sabedoria é a vida organizada.”*

Emanuel Kant

I. Nas últimas décadas, tem-se notado a necessidade de serem desenvolvidas grandes reformas na administração pública, em grande parte devido aos constrangimentos orçamentais e à gigantesca despesa pública, em setores como a educação e a saúde. Assim, os sucessivos governos têm vindo a tentar implementar medidas fortemente inspiradas na gestão empresarial para que se elevem os padrões de eficácia e de eficiência nas organizações públicas e, conseqüentemente, uma diminuição na despesa.

Citando R. Carneiro (1994), a escola deve apresentar uma “...*regular e cabal prestação de contas perante a sociedade que a sustenta.*”

De facto, o conteúdo de relatórios sobre educação a nível internacional (UNESCO, 1998) realça a importância da produtividade associada à qualidade, incluindo a necessária avaliação.

No entanto, não pode esquecer-se nesta pretensa analogia com o mundo empresarial, que as escolas têm características muito peculiares: a “matéria-prima” são os alunos com as respetivas contingências económico-sociais e capacidades intelectuais, incluindo a complexa natureza dos processos de ensino/aprendizagem, de socialização, de pedagogia e relações de todos os atores da comunidade educativa entre si. Nesta perspetiva, os professores assumem uma importância fundamental com atributos e competências que os tornam completamente diferentes de outras classes profissionais.

A qualidade da educação baseia-se fundamentalmente na competência profissional dos docentes que, por sua vez, está radicada numa base de natureza científico-pedagógica, adquirida a partir de uma formação inicial altamente qualificada e especializada e num conjunto de qualidades pessoais que se vão aprofundando em contexto de trabalho

Como refere Darling- Hamond, é muito importante o contexto em que se insere o docente, no quadro da sua própria formação profissional, fator a que não deve ser alheio o processo avaliativo:

*“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor (...) mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino.(...)”*

*Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...). Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem.”*

*(Darling-Hammond, 2008, p 4)*

2. O conceito de avaliação tem assumido, ao longo do tempo, diferentes definições associando-se quer a resultados escolares quer ao cumprimento dos programas e objetivos de estudo.

Nevo (1995) define avaliação docente da seguinte forma:

*“ (...) o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino.”*

Nos recentes processos de remodelação da administração/gestão do setor público estão incluídos os novos modelos de sistemas de avaliação do desempenho, que se destacam dos anteriores por fazer depender as progressões na carreira e as remunerações quase exclusivamente do tempo de serviço.

Através de alguns trabalhos de investigação nesta área, tem-se verificado que os modelos anteriores a 2008 eram bastante ineficazes (Simões, 1998; Curado, 2002; Cristelo, 2006).

Citando Fernandes (2009), “A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.”

Santos Guerra (1993) afirma, por sua vez, que “(...)verdadeiramente importante na avaliação é saber quem é que a avaliação vai favorecer, ao serviço de quem se vai pôr e que tipo de benefícios se vão alcançar.”

3. Considerando todos estes pressupostos, este trabalho não tem, porém, como finalidade uma abordagem teórica exaustiva neste domínio, mas apenas a de efetuar uma reflexão crítica sobre alguns aspetos relevantes que se foram salientando na prática do dia-a-dia, no âmbito da função de avaliadora e de coordenadora de departamento, tendo por base alguma pesquisa de trabalhos de investigação publicados e experiências vivenciadas ao nível de observação de aulas. Estas narrativas/relatos retrospectivos efetuados pela avaliadora com base nos apontamentos tirados no decorrer das aulas foram lidos e analisados, numa fase posterior, com o avaliado, no sentido de se fazer uma reflexão conjunta para auxiliar o preenchimento das fichas de registo de avaliação.

Este tipo de documentos pode incluir-se no conjunto de instrumentos de recolha de dados biográficos também designados por documentos pessoais/autobiográficos (biografias, autobiografias, histórias de vida, cartas, relatórios, etc.), sendo reconhecido pela comunidade científica como metodologia na investigação qualitativa com grande relevância no estudo das realidades humanas e sociais e, sendo essa a grande razão justificativa desta escolha.

Zabalza (1991) é um dos investigadores que mais se destacam na utilização e defesa deste tipo de instrumentos, particularmente do que ele chama *diários de aula*, definindo-os como *registos do professor* onde constam as *impressões* deste sobre o que *vai acontecendo nas aulas*.

Este autor defende a elaboração destes documentos afirmando que *o ensino é uma atividade profissional reflexiva, que a perspetiva dos professores sobre o seu trabalho se auto clarifica através da sua verbalização oral ou escrita e, ainda, que escrever o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus problemas*.

A este propósito, já Sebastião da Gama escreveu sobre o dia-a-dia das suas aulas, sendo a sua leitura ainda pertinente na relação pedagógica atual e recomendada pelos especialistas em educação por conter sugestões didáticas e estímulos preciosos.<sup>1</sup>

O diário do professor, concordando com Bolívar *et al.* (2001), contribui para uma reflexão sobre o que sucedeu no quotidiano da prática letiva, deixando transparecer sentimentos, emoções, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, propostas de ações e/ou alternativas, etc. Os mesmos autores afirmam ainda que serve igualmente para preservar as vivências e perceções dos factos da inevitável distorção que se verifica com o passar do tempo.<sup>1</sup>

De igual modo, de acordo com alguma pesquisa, a narrativa pode constituir um método de investigação qualitativa adequada a estudos em que se pretende a compreensão de fenómenos relacionados com a educação.

No entanto, face à utilização deste tipo de documentos, torna-se necessário ter à partida uma posição baseada na crença de que traduzem com validade e fiabilidade o pensamento e experiências vivenciados pelos diferentes intervenientes no processo.

---

<sup>1</sup> “Diário”, de Sebastião da Gama

## ***I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO***

Num trabalho no âmbito da investigação no campo educacional existem aspetos teóricos que devem previamente ser referidos e analisados. É o que se pretende com esta introdução geral relativa à investigação qualitativa e respetivas metodologias, pois que a autonomia das ciências da educação ainda é objeto de questionamento epistemológico.

### **1.1 – A investigação em educação**

*“(…) apesar do reconhecimento oficial das ciências da educação, não se pode, contudo, ainda afirmar que as artes e as ciências da educação tenham conseguido emancipar-se totalmente do passado. Elas ainda se definem por referência a disciplinas vizinhas e não por si mesmas. É por isso que se fala de psicologia da educação, de sociologia da educação, de estatísticas aplicadas à educação, etc. As ciências da educação surgem ainda como demasiado jovens para assumir a responsabilidade do seu campo do saber. Eis a razão pela qual elas recorrem incessantemente às outras para analisar e tentar solucionar os seus problemas.”*

Rénald Legendre, (1983)

Herman (1983) agrupa em 4 frentes os métodos do paradigma compreensivo das ciências sociais:

- ❖ O *Verstehen psicológico*, método descritivo que permite isolar tipos psicológicos invariantes do espírito humano, a partir de uma compreensão íntima dos acontecimentos socioculturais;
- ❖ A *hermenêutica*, que acentua a interpretação das linguagens, da cultura (através de textos, documentos, monumentos) e da história; no entanto, o investigador só compreende aquilo que os seus pressupostos diretivos lhe indicam implicitamente, ou seja, trata-se do chamado *círculo hermenêutico* (*hermenêutica* tem origem na “arte de interpretação de

textos”) que pode ser ilustrado através da seguinte frase “Tu não me procurarias se não me tivesses já encontrado”;

- ❖ A “*fenomenologia*,” que pretende apreender a lógica dos fenómenos subjetivos ” (Herman, 1983, pág. 53);
- ❖ A *etnometodologia*, que através de uma análise de conteúdo, tenta compreender a racionalização das práticas quotidianas através de determinados tipos de enunciados da linguagem comum.

No âmbito da Escola de Chicago, e com Robert Park da Universidade de Chicago, a etnografia (inicialmente utilizada para descrever culturas indígenas), foi aplicada nos EUA associada às microculturas urbanas (The gang, Tresher, 1927; The ghetto, Wirth, 1928; Brothers in crime, Shaw, 1938).

O *interacionismo simbólico* considera que os indivíduos não reagem mecanicamente às ações de outrem, antes interpretam os seus comportamentos em função dos significados que eles próprios lhe atribuem (Herman, 1983, pág. 116).

O trabalho de Margaret Mead, “Coming age in Samoa”, em 1928, pode ser considerado como a primeira etnografia educacional.

No entanto, e segundo Erickson (1986), foi preciso esperar pelo fim da segunda Guerra Mundial para que etnógrafos como Spindler (Stanford) e Kimball (Columbia), se comessem a interessar mais diretamente pelo campo educacional.

No decurso dos anos sessenta, a investigação qualitativa no domínio da educação toma igualmente forma em Inglaterra, impulsionada pelos trabalhos de Stenhouse e colegas (Stenhouse, 1978; Elliot e Adelman, 1976).

Em 1968, os laços entre investigação em antropologia e educação tornam-se mais “oficiais” ao ser criado o organismo chamado “Council on Anthropology and Education”.

Para Erickson, é com a criação do “National Institute of Education”, no início da década de setenta, que se dá um ponto de viragem no desenvolvimento da investigação qualitativa no campo da educação nos EUA.

A partir de meados dos anos setenta, nos EUA, a fenomenologia influencia cada vez mais a investigação qualitativa em educação.

## 1.2 – Critérios de cientificidade

Outro aspeto que importa considerar, e que convém aqui referir na generalidade, é o interesse na definição de critérios de cientificidade por parte dos investigadores de ciências da educação, os quais têm que persuadir os seus pares da pertinência e do rigor dos seus trabalhos de pesquisa. Normalmente, fala-se em critérios de *objetividade*, de *validade* e de *fidelidade*.

Van der Maren (1987) define objetividade como “a independência do processo (desde a determinação da problemática até à verificação ou à ação) equacionada no âmbito dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador”.

A validade, segundo Kirk e Miller (1986), implica saber se o investigador *observa realmente aquilo que pensa estar a observar*.

Ainda segundo Kirk e Miller (1986), a fidelidade baseia-se *essencialmente em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita*, não incidindo sobre os dados mas sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação.

Erickson identifica 5 tipos de problemas que podem surgir na construção da relação interativa entre dados colhidos e objetivos da investigação, a saber:

- Número insuficiente de provas (“inadequate amounts of evidence”);
- Falta de diversidade no estabelecimento de provas (“inadequate variety in kinds of evidence”);
- Interpretação errónea (“faulty interpretive status of evidence”);
- Insuficiência de provas invalidantes (“inadequate disconfirming evidence”);
- Análise insuficiente de casos divergentes ou rivais (“inadequate discrepant case analysis”).

A *duração da observação* é um fator de validação de uma investigação qualitativa no campo, estando ainda associada a outro fator – a *proximidade* (interação pessoal) entre o investigador e o grupo que está a investigar.

Para Gauthier (1987), o ter em conta a validade numa investigação que incide sobre as práticas sociais de um meio, passa “pela proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os praticantes da situação em estudo. O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas de prática se pretende nortear-se por uma preocupação com a validade”.

Tendo em vista uma validade alargada às diversas fases da investigação, Gauthier considera, ainda, que essa proximidade entre o investigador e o meio em estudo deverá ser estabelecida logo na fase de determinação da problemática da investigação: “*O principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes de mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer*”.

Refira-se, a propósito, o conceito de *triangulação*, que consiste num procedimento de “validação instrumental” efetuado através de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas (“convergente multiple – methods approach”, tais como, a observação participante, a observação sistemática, a entrevista, a gravação por vídeo). (Webb, 1970)

O conceito de *triangulação* é, assim, alargado à ideia de *validade teórica* por confronto das inferências feitas relativamente a um mesmo problema (entre vários investigadores e entre investigadores e indivíduos observados).

Para que se estabeleça e mantenha uma relação de confiança e de colaboração, é necessário a existência de neutralidade, confidencialidade, clareza e envolvimento. No campo da educação, o envolvimento dos docentes ao nível de todo o processo de investigação pode constituir uma interessante via de aperfeiçoamento e conduzir a uma revalorização do ensino enquanto profissão; segundo Erickson (1986), “*(...)a capacidade de analisar a sua prática e de articular esta reflexão tanto para si como para os outros pode ser considerada como uma aptidão essencial num docente de carreira.*”

É possível afirmar, como o faz Van der Maren, que a investigação no campo da educação não se poderá contentar com uma validade interna ao nível da coerência lógica e da afinação do discurso teórico. Ela deve tomar também em linha de conta as

exigências do objeto educativo, isto é, das situações educativas e das pessoas que as vivem; isto aplica-se tanto no plano do processo como no da aplicação dos resultados da investigação (utilizados por pedagogos em exercício e em formação). Este autor faz referência a um critério de pertinência socioprofissional:

- A investigação que tenha por único objetivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada. (...) A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, devendo aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal;

- A validade das investigações em educação deixou de se definir pela pureza formal e pela estética para passar a sê-lo por novos critérios – a consideração das exigências do terreno na sua complexidade, na sua irregularidade e nos seus obstáculos. Tendo em conta aquilo que constitui o essencial da educação (a teleologia, a mudança, o normativo, etc.), uma investigação ligada a tais critérios de validade não pode deixar de ser, pelo menos em parte, qualitativa.

A justificação do recurso a investigações qualitativas para responder ao critério de pertinência socioprofissional encontra-se, ela própria ligada a um critério de pertinência face ao tipo de dados acessíveis ao investigador em educação, como refere Van der Maren (1995):

*“Os dados sobre os quais as investigações no campo da educação podem incidir raramente são dados métricos: consistem, na maior parte das vezes, em textos, produções escritas de alunos, transcrições de interações entre docentes e discentes, esquemas que ilustram ou apresentam conhecimentos.*

*Mesmo os resultados de testes elaborados pelos “edumedidores” mais avançados (na sequência dos “psicomedidores”) não são mais do que escalas ordinais, quando não se satisfazem com escalas nominais (...)*

*Estes dados são qualitativos, não métricos e como tal devem ser tratados, se queremos evitar chegar a “conclusões” do tipo “como se”.*

Existem três tipos de teorias nas ciências sociais: descritiva, prescritiva e interpretativa. De um modo simplificado, (i) a teoria descritiva pretende dizer o que “*é e será*”; (ii) a teoria interpretativa, pretende dizer o que “*tem sentido*”; (iii) a teoria prescritiva pretende dizer o que “*deveria ser ou fazer-se*”.

A teoria prescritiva pode assumir a forma ética, normativa ou prática. Deste modo, as teorias de âmbito pedagógico são, pois, qualitativas: elas são quer normativas, quer prescritivas-normativas e quando pretendem esclarecer uma situação são compreensivas: “*interpretam o que se passou e permitem uma reflexão e antecipações, embora não tolerem o vaticínio*” (Van der Maren).

Ainda segundo este autor, as teorias descritivas processam-se num modelo quantitativo, pois que invocam o controlo e a quantificação das variáveis por escalas de medida; elas visam o vaticínio e “*deverão ser passíveis de refutação*”. É a razão pela qual ele afirma que este tipo de teoria não convém exatamente ao estudo das situações pedagógicas, “*mesmo se é desta forma que se tenta por vezes fazer as coisas*”. “*A investigação no campo da educação só dificilmente é verificativa; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa. Se se pretender que a investigação seja consistente com as características do objeto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo explorativa/compreensiva.*” (Van der Maren)

Os processos discursivos são linguagens por meio das quais o objeto científico toma forma.

As linguagens, segundo Herman (1974), são “*programas de investigação, campos de possibilidades metodológicas, ontológicas e epistemológicas que possuem cada um, a sua própria envergadura*”. Uma linguagem científica, ainda segundo o referido autor, “*é um conjunto de símbolos dotados de uma estrutura sintática e de regras semânticas que conferem referência e sentido aos seus conceitos*”.

A noção de linguagem científica leva à de paradigma. Este conceito, utilizado e popularizado por T. S. Kuhn (1983), pode significar todo o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas comuns aos membros de um dado grupo ou designar um elemento isolado deste conjunto – as soluções concretas de enigmas que, utilizadas

como modelos ou exemplos, podem substituir as regras explícitas enquanto base de soluções para os enigmas que subsistem numa ciência.

Pode pôr-se aqui a questão do *valor* do conhecimento científico, ou seja, até que ponto e em que condições se poderá aceitar como verdadeira uma teoria ou uma conclusão apresentada num relatório de investigação?

Para responder a esta questão têm de definir-se os chamados *critérios de cientificidade* referidos acima, a saber, *objetividade, fidelidade e validade*.

### 1.3 – Diferentes abordagens na investigação em educação

Depois das considerações efetuadas nos pontos anteriores sobre o processo de investigação em ciências sociais, devem pormenorizar-se agora alguns aspetos teóricos da mesma, nomeadamente a distinção entre investigação qualitativa e quantitativa.

Os investigadores posicionam-se de duas formas diferentes relativamente ao tipo de relação existente entre metodologias *quantitativas* e *qualitativas*, a saber: uns optam por uma distinção dicotómica e outros por um *continuum* entre *quantitativo* e *qualitativo*.

As chamadas “*metodologias qualitativas*” abrangem um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, aparecem com denominações diferentes. Como exemplo, Frederick Erickson, no seu trabalho intitulado “Qualitative methods in research on teaching” (1986), insere na “*investigação interpretativa*” a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, o interacionismo simbólico, a fenomenologia ou a abordagem qualitativa. Para justificar este facto Erickson afirma que, no âmbito destes procedimentos, determinadas quantificações são possíveis, levando à sua recusa em definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas. Fernand Gauthier (1987) tem o mesmo ponto de vista em relação ao termo “*qualitativo*” quando afirma que uma definição restrita e técnica “*implicaria um compromisso inabalável de não utilizar a quantificação*”.

Erickson utiliza, ainda, a expressão “*investigação interpretativa*” para focar o *significado* que os atores conferem às ações nas quais se empenham. Este significado é

o resultado de um processo de interpretação que desempenha uma função fulcral na vida social, sendo por este motivo que o referido autor qualifica de “*interpretativas*” as investigações que tomem em consideração esta dimensão na delimitação do objeto de estudo e nas opções metodológicas. Ainda segundo este autor, o primeiro sentido das abordagens inseridas na “*investigação interpretativa*” situa-se no plano do próprio objeto de análise e no dos postulados a ele ligados e, só depois, no plano dos procedimentos e das técnicas. Assim, uma mesma técnica “*qualitativa*” pode ser usada em contextos paradigmáticos diferentes.

Resumindo, para este autor, o facto de uma investigação poder ser classificada “*de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação.*”

Assim, tendo por base esta afirmação, Erickson identifica dois tipos de abordagens da investigação em educação: a abordagem *positivista/behaviorista* (standard) e a abordagem *interpretativa*, considerando-os como paradigmas por corresponderem a postulados e a programas de investigação distintos, existindo descontinuidade e conflito entre os dois tipos de abordagem e que, apesar da rivalidade teórica e ontológica entre os dois paradigmas, um não substitui o outro, tendendo a coexistirem. Afirma, ainda, que “*(...) Os paradigmas não morrem, particularmente nas ciências sociais.*” Reconhece, aliás, ausência de consenso no seio do paradigma interpretativo em termos dos fundamentos e procedimentos específicos a adotar numa investigação.

No entanto, existem autores como Evertson e Green (1986), que afirmam que existem convergências entre as diferentes abordagens de observação e admitem a possibilidade de se fazer uma combinação daquelas numa mesma investigação.

Contudo, a tese de haver uma “*distinção dicotómica*” entre as duas famílias de abordagens também não é consensual. Numa análise aos trabalhos efetuados por vários investigadores que afirmavam pertencer a uma ou a outra perspetiva epistemológica constata-se que, na prática, serão poucos os que não recorrem à combinação das duas.

Miles e Huberman (1984) partilham igualmente a ideia de um *continuum* metodológico entre *qualitativo* e *quantitativo*.

No contexto do paradigma positivista/behaviorista, o objeto da investigação é concebido em termos de *comportamento* (behaviour), tendo por base as ciências naturais e “*a uniformidade da natureza*” que pressupõe que, citando Erickson (1986), “(...) *os animais e os átomos manifestam comportamentos de modo constante quando em circunstâncias idênticas. Além disso, comportamento de uma pessoa dirigido para uma outra pode ser considerado como uma causa de mudança nesta última.*”

Segundo Herman (1983), o positivismo reconhece que:

- ✚ O mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é analisável (fenomenalismo);
- ✚ O mundo subjetivo, o da consciência, da intuição e dos valores escapa, como tal, à ciência (objetivismo);
- ✚ A observação exterior, o teste empírico objetivo, é o único guia das teorias científicas, sendo a compreensão e a introspeção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo (empirismo);
- ✚ A noção de lei geral encontra-se no centro do programa positivista, modelo simples e eficaz que justifica uma classe determinada de fenómenos (nomotetismo);
- ✚ O conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório; o sinal de um conhecimento verdadeiro é a sua capacidade de predizer acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis que ele estabeleceu (previsionismo).

Segundo Erickson (1986), o empréstimo a partir das ciências naturais, da respetiva conceção dos seres e do seu tipo de relação foi acompanhada nas ciências humanas por uma exposição, ou representação, do objeto científico por meio de *metáforas* extraídas da mecânica, da física e da biologia. Foi a partir disto que, nos anos 50 a 70, se estabeleceram duas *metáforas* que orientaram a investigação positivista no campo da educação, particularmente no que respeita à *eficácia* do ensino e do sistema escolar: “*A metáfora da classe encarada como uma caixa skinneriana e a metáfora do*

*sistema escolar e da sociedade como um agregado de elementos diferentes formando uma grande máquina”.*

Convém fazer aqui um parêntese para referir que Skinner, psicólogo americano (1904 – 1990) e investigador em psicologia experimental, defendia o behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do indivíduo. Construiu, no porão da sua casa, aquilo a que chamou "caixa de Skinner" – um ambiente controlado que propiciava reforço positivo. Dormia ali num tanque plástico amarelo, de tamanho apenas suficiente para conter um colchão, algumas prateleiras de livros e um pequeno televisor. Ia dormir todas as noites às dez, acordava três horas depois, trabalhava uma hora, dormia mais três horas e despertava às cinco da manhã para trabalhar mais três horas. Seguidamente, ia para o seu gabinete da universidade e, à tarde, retemperava as forças ouvindo música.

A principal contribuição de Skinner para a Psicologia foi o conceito de *comportamento operante* que descreve um tipo de relação entre as respostas dos organismos e o ambiente. Diferente da relação descrita no comportamento como resposta, na qual um estímulo gera uma resposta, o comportamento operante descreve uma relação onde uma resposta que gera uma consequência (ou apenas é acompanhada por essa como no caso do comportamento supersticioso) tem a sua probabilidade de ocorrer novamente num contexto semelhante modificada pelo efeito desta consequência sobre a interação. Consequências que têm valor de sobrevivência para os organismos têm as respostas que as geraram reforçadas, aumentando a probabilidade de que a mesma volte a ocorrer em contexto semelhante; aquelas que trazem prejuízos aos organismos dão origem a respostas punitivas, reduzindo a probabilidade de que a mesma volte a ocorrer. Neste sentido, o behaviorismo radical vai entender o comportamento do ser humano e dos outros organismos como uma interação entre estímulos do ambiente e respostas do organismo, sendo determinado por três tipos de seleção, a saber: filogenética, ontogenética e cultural. O primeiro nível de seleção, a seleção filogenética refere-se ao que é compartilhado por uma mesma espécie, o qual é determinado pela história evolutiva da mesma. O segundo nível de seleção, a seleção ontogenética é referente ao que é particular de cada indivíduo ou organismo, o qual é

determinado pela sua história de vida ou histórico de reforço. E o terceiro nível de seleção, a seleção cultural diz respeito ao que é compartilhado por indivíduos de uma mesma cultura, sendo este de maior importância para compreender o comportamento humano e de outros animais que apresentam algum tipo de comportamento social.

Feito este parêntese, e continuando a citar Erickson, “... *o modelo agrícola pode ser aplicado nas investigações sobre a produtividade na educação. Nesta perspectiva, o docente, tal uma Mãe Natureza, fornece o adubo, a luz e a água que permitirão aos alunos desenvolverem-se como plantas*”.

Assim, os partidários deste tipo de investigação têm vindo a manifestar um interesse cada vez maior sobre a possibilidade de *medição da eficácia* no ensino.

Pode considerar-se, do que fica expresso que Erickson descreve um tipo de investigação positivista nomotética, isto é, visa a descoberta e a verificação de leis gerais, sendo o individual considerado sem interesse e não significativo em si mesmo.

No contexto de paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação que, segundo Erickson (1986), abrange “ *o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento.*” Deste modo, existe uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhe atribuem através das suas interações sociais. Comportamentos idênticos do ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes de uma perspectiva social, como no caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou o estatuto dos atores numa classe ou numa escola.

A investigação científica positivista descrita por Erickson insere-se num postulado ontológico materialista (só reconhece como realidade o mundo material) e a investigação interpretativa baseia-se num postulado dualista (segundo a qual a realidade é simultaneamente material e espiritual).

Na investigação em educação os postulados do paradigma interpretativo traduzem-se por problemáticas diferentes das que são formuladas no âmbito do paradigma positivista. Deste modo, o investigador em vez de se interrogar sobre quais os comportamentos dos docentes que se relacionam com os resultados obtidos pelos

alunos em testes de desempenho, indagará sobre quais os significados que alunos e professores poderão criar em conjunto para resultar em aprendizagem (Erickson, 1986). A investigação vai pesquisar, neste caso, o processo de desenvolvimento e manutenção destes sistemas de significado e não sobre comportamentos observáveis.

Erickson (1986) identifica três campos de interesse principais relativamente à investigação interpretativa no campo da educação:

- ✓ A natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
- ✓ A natureza do ensino como um aspeto do meio da aprendizagem;
- ✓ A natureza (e o conteúdo) das “perspetivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

Continuando a citar este autor, a investigação interpretativa pode mostrar a organização do ensino e da aprendizagem em sala de aula e, ao mesmo tempo, a realidade das pressões externas que sobre ela se exercem. Voltando à distinção entre os paradigmas positivista e interpretativo aplicados à investigação sobre a eficácia do ensino, Erickson compara as duas diferentes conceções fazendo a analogia com o jogo de xadrez: os programas de estudo e os objetivos são o tabuleiro, os estatutos de docentes e discentes são as peças do jogo e as regras que regem as relações sociais são as regras do jogo. Deste modo, enquanto no paradigma positivista a investigação pressupõe uma padronização a estes três níveis, a investigação interpretativa reconhece e procura desvendar a realidade oculta pela uniformidade oficial e “*superficial*” das componentes do jogo, como afirma Erickson (1986):

*“O grupo-classe é, com efeito, um universo social fundamentalmente diferente do universo estável, imutável e unidimensional postulado pela investigação positivista sobre o ensino. (...) O grupo-classe deverá, antes de ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para outro e de um dia para outro, se enche de paradoxos e contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como o jogo da vida real.”*

Até aqui, e através dos excertos de Erickson, ficou patente que alguns autores enquadram as abordagens qualitativas num contexto paradigmático denominado “*interpretativo*”. No entanto, não pode deixar-se de finalizar este assunto abordando o ponto de vista de o paradigma interpretativo ser uma continuidade relativamente ao saber de senso comum.

Léon Bernier (1987) afirma que a abordagem interpretativa ou compreensiva deriva “*do postulado ou, antes, da íntima convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam.*” Mais afirma que “*a melhor forma de basear ou de rebasear o conhecimento das realidades sociais seria a partir dos saberes do senso comum que todos os indivíduos possuem relativamente à sua própria realidade, à sua própria história e ao seu próprio local de inserção no campo social*”.

Esta posição subentende uma continuidade entre o saber de senso comum e o saber científico.

A este propósito, Bernier (1987) observa, no entanto que “*o principal problema que as ciências humanas têm de enfrentar não é uma questão de ter de interpretar, isto é, de serem confrontadas com a questão do sentido; é-o, sim, a de proceder como se o sentido não existisse, ou seja, como se os factos sociais fossem coisas*”.

Daqui ressalta a ideia de que os factos sociais são interpretações criadas pelos seres humanos relativamente às coisas, aos outros seres humanos e às relações entre os seres humanos.

Segundo Herman (1983), “*... Os factos sociais não são **coisas** e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um **artefacto humano**. O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais **artefactuais** e não explicar as realidades sociais externas. O ponto de vista objetivo ou neutro, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objeto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjetivamente vivida*”.

Para concluir esta introdução, cite-se Legendre (1983):

*“As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios in vivo. (...) Para que as hipóteses de sucesso aumentem, dever-se-ão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis: investigações quantitativas, qualitativas e de ação, percepções etnológicas, sociológicas, ecológicas, filosóficas, psicológicas, naturalistas, idiossincráticas, etc.”*

## II – A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

“... os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo”.

Stufflebeam

### 2.1 – Necessidade de avaliação

Para José Tribolet (2009) a avaliação, seja ela de quem for, professores, alunos, disciplinas ou conteúdos, faz parte dos sistemas produtivos e a sua monitorização em tempo real é essencial para poder atingir os objetivos no mais curto espaço de tempo possível.

Para Stephen Ball (2000) às instituições do setor público exige-se cada vez mais que “*construam uma variedade de relatórios textuais em forma de planos de desenvolvimento, documentos estratégicos e conjunto de objetivos*”.

Para que o ensino se pautar por parâmetros de qualidade deve lembrar-se que são as pessoas que fazem as coisas, ou seja, são os professores que fazem as escolas. Um professor deve sentir-se reconhecido e não desmotivado.

A avaliação deve servir como instrumento de melhoria da educação, da sua qualidade e da sua democratização tendo obrigatoriamente um intenso impacto no processo de transformação social. É possível constatar que há uma relação biunívoca entre o grau de escolaridade de uma população e a estruturação democrática e política da sociedade. E partindo desta premissa que se considera verdadeira, um verdadeiro axioma, podemos construir um triângulo em que nos seus três vértices estarão seguramente os três pilares fundamentais de uma avaliação que se quer rigorosa e universal, a **educação**, a **democracia** e a **qualidade de vida**.

Recuando ao ano de 1914, já nesta altura o decreto nº 503, de 20 de Maio, referia o seguinte:

- Art. 1º, “*O reitor é a primeira autoridade do liceu (...)*”.

Competindo-lhe a direção pedagógica do liceu, juntamente com os diretores de classe e conselho escolar.

- Art.º 5, “*No princípio de cada ano letivo o reitor nomeará livremente um diretor para cada classe entre os seus professores efetivos*”.
- Art.º 6, “*Pelo menos uma vez em cada período escolar, o reitor convocará os diretores de classe, a fim de se informar do andamento das classes respetivas, manter a justa coordenação pedagógica que entre elas deve existir e tomar quaisquer providências tendentes a garantir eficazmente a unidade e execução do plano de ensino.*”
- Art.º 7, “*Cumpre, também ao reitor assistir às aulas e exercícios práticos, sempre que seja possível, não só para zelar a disciplina académica, mas ainda para apreciar de visu os processos de ensino e especialmente se a marcha da classe corresponde ao desenvolvimento previsto no programa nessa altura do ano letivo.*”
- Art.º 8, “*Findo o ano escolar, o reitor elaborará o relatório, compreendendo a estatística de frequência e aproveitamento dos alunos, uma resenha das demonstrações práticas feitas nos cursos, e dos exercícios realizados pelos estudantes, de sorte a caracterizar os processos de ensino seguidos nas diferentes disciplinas. Igualmente deverá chamar a atenção do Ministro para os trabalhos dos professores que se hajam distinguido no cumprimento dos seus deveres ou pelas suas iniciativas pedagógicas*”.

Por sua vez, em 1930, do decreto nº 18:827, de 6 de setembro, constava:

“ (...) o uso obrigatório do **caderno diário**, fixou-se a forma de escriturar o **livro do ponto** das aulas, definiram-se melhor e tornaram-se mais eficientes as funções dos diretores de classe e

*estabeleceu-se um novo sistema de classificação dos serviços docentes.*

*Professores e alunos passaram a ter no caderno diário um orientador da marcha do ensino, os alunos e os encarregados da sua educação possuem agora um meio seguro de direção do estudo fora das aulas, as autoridades escolares, consultando este registo dos trabalhos escolares e o livro do ponto, podem verificar objetivamente como se realiza, de facto, o ensino e como se cumprem os respetivos programas. (...)*

*Os professores saíram da injusta situação em que, de facto, eram mantidos – a de se verem classificados, em regra, todos por igual, quaisquer que fossem as suas aptidões profissionais e a sua dedicação pelo ensino. Um sistema de classificação, feito por meios objetivos, veio substituir os atestados de serviço passados pelos seus pares, geralmente sob uma forma assemelhável à do elogio mútuo.”*

No Estatuto do Ensino Secundário, do decreto nº 20741, de 11 de janeiro de 1932, página 89, pode ler-se o seguinte: *“Manteve-se a legislação vigente sobre a classificação dos serviços docentes, com ligeiras modificações, devendo registar-se a que respeita à substituição da proposta do reitor pela sua informação fundamentada. Não seria empresa fácil contestar as vantagens da classificação dos serviços docentes por meios objetivos, como está estabelecida, mas é preciso confessar que ainda não se encontrou solução satisfatória do problema do agente, ou agente da classificação. A experiência de largos anos já revelou a incapacidade dos conselhos escolares em tão melindroso serviço; a prática recente está denunciando as dificuldades de vária ordem que os reitores têm na organização das suas propostas. Convém experimentar uma variante: a proposta cede o lugar à informação fundamentada”*.

No mesmo documento, Capítulo VI, Art.º 71, consta que *“A classificação do serviço docente dos professores efetivos e agregados é feita anualmente pela Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior da Instrução Pública, sob informação fundamentada do reitor, precedida de voto consultivo do conselho dos diretores de*

*classe. Para a classificação do serviço dos reitores a informação dos mesmos e o voto do conselho dos diretores de classe são substituídos pela informação do diretor dos serviços do ensino secundário. Tanto o voto do conselho como as informações do reitor e diretor dos serviços do ensino secundário podem ser contestados pelo interessado.*

*§ único. O serviço docente é classificado com as notas de **mediocre, suficiente, bom e muito bom.**”*

Já então se falava, como se verifica nos excertos apresentados, em conceitos que estão hoje na ordem do dia: a necessidade de um sistema de classificação dos docentes e, até, a necessidade de registos (caderno diário do aluno e livro de ponto) para verificação do cumprimento das planificações/programas.

A avaliação dos professores tem vindo, desde então, a sofrer alterações através de sucessivas reformas do ensino/governos.

## **2.2 – Breve retrospectiva dos normativos sobre avaliação de desempenho docente**

Sem se pretender efetuar uma análise exaustiva a toda a legislação sobre esta matéria, referem-se alguns diplomas que estiveram em vigor durante os sucessivos mandatos/reformas para transmitir a ideia que deve ressaltar deste trabalho: a complexidade e a dificuldade da avaliação dos professores.

Numa perspetiva histórica, durante o antigo regime, competia aos inspetores ou aos reitores a avaliação dos professores, a qual se reduzia a uma classificação de serviço. Depois de abril de 74 e até 1986 a avaliação deixa de ser considerada, por estar associada à repressão e assumir uma forma de controlo vivida durante a ditadura.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86, de 14 de outubro) é que a avaliação dos professores volta a ser falada, sendo que só com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº139-A/1990, de 28 de abril) é que a progressão na carreira passa a estar dependente da avaliação.

O Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de julho vem implementar um modelo de avaliação de desempenho, definindo que esta se concretiza num relatório crítico redigido pelo professor e na prova da conclusão de créditos na formação contínua.

Do relatório deviam constar os seguintes indicadores de classificação:

- - Serviço distribuído;
- - Relação pedagógica com os alunos;
- - Cumprimento dos programas;
- - Desempenho de cargos;
- - Participação em projetos/atividades da comunidade educativa;
- - Ações de formação frequentadas e respetivas unidades de crédito;
- - Contributos inovadores prestados ao processo de ensino/aprendizagem;
- - Estudos realizados e publicados;
- - Nível de assiduidade e sanções, louvores ou distinções (art.6º).

A avaliação é da responsabilidade do presidente do então chamado conselho diretivo o qual atribuía as menções qualitativas de Satisfaz/Não Satisfaz, havendo um júri de avaliação que apreciava as circunstâncias determinantes das referidas menções.

Seguiu-se o Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro, publicando um novo Estatuto da Carreira Docente, procurando associar uma nova valorização da profissão docente a um aumento de responsabilidade dos profissionais da educação, garantindo condições de acesso à formação contínua e instituindo mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do desempenho profissional dos docentes.

O processo continua a ter por base a autoavaliação, através do documento de reflexão crítica e as ações de formação creditadas (art.5º).

Uma comissão “*especializada nomeada pelo conselho pedagógico*” aprecia os documentos e o órgão de gestão atribui as menções qualitativas Satisfaz/Insatisfaz; a atribuição de Bom pode ser requerida pelo docente, se este assim o entender, através da apreciação da comissão especializada de avaliação (art.13º).

O Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, introduz alterações no Estatuto da Carreira Docente e aprova outro regime de avaliação de desempenho do pessoal docente.

A carreira profissional é estruturada em 2 categorias – professor e professor titular.

É aqui que se estabelece um regime de avaliação mais exigente e com efeitos na progressão da carreira que tem como objetivo “identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”.

Estabelece, ainda, um procedimento que não assenta exclusivamente na autoavaliação como até aqui acontecia.

O processo de avaliação passa a constituir-se das seguintes fases:

- ✓ - Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador de departamento;
- ✓ - Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do Conselho Executivo;
- ✓ - Preenchimento de uma ficha de autoavaliação pelo avaliado, onde constam os objetivos alcançados na prática letiva e a formação contínua realizada;
- ✓ - Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação pela comissão de coordenação da avaliação, sempre que se verifique a atribuição das menções de Excelente/Muito Bom ou Insuficiente;
- ✓ - Entrevista do avaliador com os avaliados para apreciação do processo;
- ✓ - Reunião conjunta dos avaliadores par atribuição da classificação final.

De acordo com este regime a avaliação passa a ser da responsabilidade dos seguintes elementos: coordenador de departamento, presidente do conselho executivo e comissão de coordenação da avaliação (constituída por membros do conselho pedagógico).

Este processo engloba dados de várias fontes, nomeadamente:

- ✓ - Observação de aulas;

- ✓ - Análise de instrumentos de gestão curricular;
- ✓ - Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- ✓ - Instrumentos de avaliação pedagógica;
- ✓ - Planificação das aulas/atividades letivas;
- ✓ - Autoavaliação;
- ✓ - Certificados de aproveitamento em ações de formação.

A partir daqui as percentagens para atribuição das classificações de Muito Bom e de Excelente ficam condicionadas aos resultados obtidos na avaliação externa da escola (art.6º).

Segue-se a publicação do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro, que propõe a definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito.

É criado o conselho científico (órgão consultivo do Ministério da Educação que tem como objetivo implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do regime de avaliação). Este órgão, apesar de não estar formalmente constituído, emitiu algumas recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizados visando a uniformização/orientação/apoio às escolas (Recomendações, nº2/CCAP, 2008, Introdução).

O Decreto Regulamentar nº1-A/2009, de 5 de janeiro, introduz alterações nos decretos anteriores com o objetivo de aperfeiçoar, simplificar e desburocratizar o processo de avaliação de desempenho docente.

O Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, introduz novas alterações no processo, como a criação do júri de avaliação, composto pelos membros da comissão de coordenação da ADD e pelo “relator” (art.14º, ponto 1): “*O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação de desempenho*”.

A escolha do relator deve obedecer aos critérios estipulados no ponto 3 do art.13º e, no ponto 2 do art.º 14 estão definidas as respetivas competências.

É apresentada em anexo (ANEXO I) uma grelha que apresenta uma súmula destes e de outros normativos.

### **2.3 – Análise do normativo de ADD atualmente em vigor**

Neste momento, encontra-se em vigor o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que revogou o Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho e que, como se pode ler no preâmbulo, visa simplificar o processo de avaliação de desempenho mas que promova um regime “(...) *exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.*”

A avaliação é constituída por duas componentes, uma interna e outra externa (art.7º). Esta constitui uma das alterações introduzidas no processo, como resposta a algumas críticas despoletadas pelos decretos anteriores, nomeadamente a avaliação interpares. Os professores discordavam do facto de a avaliação ser efetuada entre colegas da mesma escola, nalguns casos sendo considerado um fator de favorecimento, noutros o contrário.

A avaliação interna é efetuada ao nível de agrupamento/escola e é realizada em todos os escalões. A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e concretiza-se na observação de aulas por avaliadores externos, sendo obrigatória nos seguintes casos (Art.18º, ponto 2): a) Docentes em período probatório; b) Docentes integrados no 2º e 4º escalão da carreira docente; c) Para atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão; d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*.

As dimensões da avaliação são de acordo com o art.º 4:

- Científica e pedagógica;
- Participação na escola e relação com a comunidade;
- Formação contínua e desenvolvimento profissional

A avaliação tem como elementos de referência (art.6º) os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico.

É criada a secção de avaliação de desempenho docente, constituída pelo diretor, que preside, e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico (art.12º), à qual compete conceber os documentos necessários, calendarizar, aprovar as classificações finais e, ainda apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final, acompanhando e avaliando todo o processo.

Os documentos necessários ao procedimento do processo de avaliação (art.16º) são o projeto docente, de carácter opcional, podendo ser substituído pelas metas e objetivos do projeto educativo, o documento de registo de participação nas dimensões previstas no supracitado art.4º, o relatório de autoavaliação e o parecer elaborado pelo avaliador.

O avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar observando os requisitos cumulativos do art.13º, ponto 1, citando:

- *Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;*
- *Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;*
- *Ser titular de formação em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.*

O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores, constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento, regulamentada por diploma próprio e deve reunir os requisitos referidos no parágrafo anterior para o avaliador interno.

O relatório de autoavaliação, do qual se falará em pormenor mais adiante em capítulo próprio, é anual e, segundo o art.19º, visa envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos, consistindo num documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida incidindo sobre os seguintes elementos:

- A prática letiva;
- As atividades promovidas;
- A análise dos resultados obtidos;
- O contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo;
- A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Este decreto vem de encontro a uma das objeções que os docentes citavam relativamente aos anteriores processos, em que a observação de aulas era efetuada entre pares e, para tal, introduz a avaliação externa (art.13º).

Uma das questões decorrentes deste decreto que se considera contraditória prende-se com os regimes especiais de avaliação de desempenho - capítulo III, art.27º, ponto 1, c) – que estabelece um procedimento especial para os docentes que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado. No ponto 2 deste mesmo artigo, consta que “*Os docentes referidos no número anterior entregam um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao ciclo avaliativo*”. Ora este relatório, segundo o ponto 3, “*(...) consiste num documento com um máximo de seis páginas (...)*”, sendo avaliado pelo diretor após parecer da secção de avaliação, considerando apenas as dimensões previstas nas alíneas b) e c) do nº1 do art.4º, o qual passo a citar:

*“ A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente:*

- ✓ *a) Científica e pedagógica;*
- ✓ *b) Participação na escola e relação com a comunidade;*
- ✓ *c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.”*

No entanto, e voltando ao art.º 27º, ponto 7, a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente implica a sujeição ao regime geral, ou seja, avaliação baseada num relatório de autoavaliação de três páginas que contemple as três dimensões da avaliação.

Decorrente deste decreto, e do que ficou exposto, o coordenador de departamento, que muitas vezes faz também parte da secção de avaliação de desempenho, pode obter, no máximo, a menção de Bom e um docente avaliado por ele pode ter Muito Bom (considerando que nenhum requereu avaliação externa).

Não faz qualquer sentido, em meu entender, este regime especial de avaliação, por três motivos principais: por um lado, a diferença consiste num relatório de três ou de seis páginas, avaliação em duas ou três dimensões e, se isto pretende ser um reconhecimento de um trabalho que envolve maior responsabilidade e de um cargo superiormente hierárquico, o facto de ser classificado com uma menção inferior entende-se como um castigo e não como uma bonificação.

No capítulo seguinte explanam-se mais algumas questões que contribuem para a falta de consenso em torno deste tema.

## **2.4 - Algumas questões polémicas**

A avaliação do desempenho docente, segundo os normativos em vigor, visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, Capítulo II, secção I, art.º 3º, ponto 1).

### **✚ Por que é tão difícil avaliar?**

Para Hadji (1995), avaliar é um ato de julgamento o que significa tomar partido, em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas, ou seja, nunca se poderá avaliar alguma coisa da qual nada se espera.

Para operacionalizar a avaliação o avaliador tem, antes de qualquer outra medida, de construir um referente, o qual exprimirá o conjunto de expectativas a ter em conta, quando definidos os critérios que legitimam o que podemos esperar do objeto em avaliação.

A avaliação situa-se num contexto de tomada de decisão e constitui um ato de comunicação social.

Do exposto compreende-se que surjam dificuldades e ambiguidades nas práticas concretas da avaliação. Atente-se no seguinte paradoxo: o avaliador tem de tomar partido, de resolver diferendos, mas, para poder pronunciar-se deve colocar-se de certa maneira numa posição de escuta, de receção, sem tomar partido...

### **✚ Para quê avaliar os professores?**

A necessidade de avaliar os docentes pode enquadrar-se em três vertentes:

- i)* a gestão administrativa das carreiras (lugar nos quadros, progressão, salário);
- ii)* a contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional (ajuda individual, necessidade de formação);

iii) o aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema tendo em vista uma melhor utilização dos recursos humanos.

### O que avaliar?

É neste ponto que surge a problemática da avaliação das competências.

Se a função primordial dos professores é ensinar, a avaliação destes não é possível sem responder primeiro à questão sobre o que significa ensinar. Poderá dizer-se simplesmente que se trata de apreciar a eficácia dos professores? E neste caso pode tomar-se como eficácia apenas a relação resultados/objetivos? E que resultados se devem ter em conta e por referência a que objetivos?

Neste contexto, a dificuldade de avaliar os docentes tem origem na incerteza subjacente à própria essência do ensino e da ausência de consenso a este respeito.

Citando Crozier e Friedberg (1977),

*“ (...) o ensino é uma ação sistematicamente organizada, com o objetivo de ajudar os aprendentes a apropriarem-se dos utensílios intelectuais construídos no quadro da frequência escolar de uma dada disciplina.”*

Então, o objetivo do ensino é permitir aos alunos a construção de modelos de comportamento intelectuais e motores, cuja apropriação se efetua no e pelo estudo de uma disciplina escolar. Ao professor exige-se que possua as competências necessárias para atingir esse objetivo.

Assim, que competências avaliar?

- A competência primordial de saber criar e reunir as condições necessárias para favorecer a emergência de uma aprendizagem.

Decorrendo desta, segundo Guy Avanzini (1987), todo o ato educativo articula:

i) do ponto de vista do sistema de finalidades, a capacidade de o professor se dotar de um modelo simultaneamente regulador e dinâmico do desenvolvimento positivo;

ii) do ponto de vista dos conteúdos, o domínio “académico” de uma ou mais matérias de ensino;

iii) do ponto de vista da necessária representação do sujeito a quem se ensina, o conhecimento das modalidades de funcionamento do aprendente.

Se o objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, pois é difícil de definir, também se verifica que este objeto é um sujeito. A este propósito pode citar-se Ivan Illich (1971):

*“Os homens que se confiam a uma unidade de medida definida por outros para avaliar o seu desenvolvimento pessoal, em breve ficarão limitados pela altura da fasquia, que nunca ultrapassarão.”*

Por estas razões se verifica que a avaliação dos professores é mais delicada que a avaliação do ensino.

### Quem deve avaliar?

A avaliação formal é efetuada por um superior hierárquico/alguém com formação específica ou posicionado acima do avaliado na carreira. No entanto, coexiste sempre uma avaliação não instituída ou informal, espontânea, proveniente dos elementos que constituem a comunidade educativa - alunos, encarregados de educação, funcionários, pares.

A par desta avaliação efetuada por outras pessoas deve sempre coexistir a autoavaliação entendida como uma reflexão crítica sobre as práticas efetuadas a qual se tem revelado, de acordo com vários autores e da experiência vivenciada, a parte mais proveitosa para os docentes pois possibilita a descoberta dos percursos mais adequados e mais facilitadores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A este propósito, convém referir para concluir este capítulo, concordando com Santos Guerra (2002), que “ (...) se um processo avaliativo não for assumido pelos respetivos atores, em particular pelos professores, gera resistência, promove teatralizações e produz imagens distorcidas que acabam por se revelar inúteis”.

Acresce a tudo o que foi exposto que a proximidade ou o distanciamento do avaliador com o objeto avaliado gera dois tipos de avaliação: a *interna*, que é efetuada por membros pertencentes à organização/escola e a *externa*, levada a cabo por uma entidade que não pertence à escola.

Se por um lado o avaliador interno detém um conhecimento mais profundo relativamente ao objeto avaliado, por outro lado, esse facto pode pôr em causa a objetividade do processo de avaliação.

A falta de consenso sobre esta matéria e a ambiguidade da definição do próprio objeto da avaliação, como já se referiu atrás, têm dificultado a consecução do processo, conforme afirma Hadji: “ (...) *a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.*” (Hadji, 1995)

Em resumo, avaliar o trabalho dos professores só faz sentido se tiver como objetivo melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do docente, ajudando a atingir níveis cada vez mais elevados de competência, tendo em vista a excelência.

### ***III – METODOLOGIA***

Metodologia pode ser definida, citando Herman (1983), como “*um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica*”.

Segundo De Bruyne et al. (1975), a investigação científica desenrola-se em quatro polos, a saber, o epistemológico, o teórico, o técnico e o morfológico. O polo epistemológico é entendido como o motor de pesquisa; o polo teórico corresponde à organização das hipóteses e definição de conceitos; o polo morfológico diz respeito à configuração do objeto científico e à exposição do processo que permitiu a sua construção; finalmente, o polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, sendo a instância em que são recolhidas informações sobre o mundo real, as quais são transformadas em dados importantes na problemática em investigação, ou seja, na prática corresponde à recolha de dados. De Bruyne *et al.* (1975) apresentam a seguinte proposta para categorizar as técnicas de recolha de dados utilizadas nas ciências sociais:

- i) O inquérito, por meio de entrevista (inquérito oral) ou através de questionário (inquérito escrito);
- ii) A observação, que pode ser direta sistemática (observador exterior) ou participante;
- iii) A análise documental.

Relativamente à observação, Evertson e Green (1986) identificam quatro tipos principais de registo e de gravação/memorização dos dados: sistemas *categoriais*, *descritivos*, *narrativos* e *tecnológicos*. Os sistemas *categoriais* assumem a forma de grelha de categorias, lista-controlo, escala de classificação. Os sistemas *descritivos* são de análise descritiva estrutural ou listas de categorias. Os sistemas *narrativos* podem assumir a forma de diário de bordo, notas de trabalho de campo, descrições de incidentes críticos, redigidos no momento ou retrospectivamente. Os sistemas *tecnológicos* são registos permanentes em filme, áudio ou vídeo.

No entanto, deve referir-se que por vezes se torna necessário o recurso a diferentes técnicas na mesma investigação. As próprias técnicas de recolha de dados inserem-se em “*meios mais universais de abordagem do real*” que De Bruyne et al. (1975) chamam *modos de investigação*, a saber:

- ❖ Estudo de casos;
- ❖ Comparação ou o estudo multicasos;
- ❖ Experimentação no campo ou em laboratório;
- ❖ Simulação de modelos (em computador)

Estes métodos de investigação diferem quanto ao seu grau de construção (real/artificial), de limitação (aberto/fechado) e de manipulação (não controlado/controlado), dos objetos de análise e ainda pela posição (papel e nível de envolvimento) que o investigador ocupa face ao seu campo de investigação.

Resumindo a dificuldade da investigação em ciências sociais, e de acordo com Bernier (1987), o qual afirma que “*o principal problema que as ciências humanas têm que enfrentar não é uma questão de ter de interpretar, isto é, de serem confrontadas com a questão do sentido; é-o, sim, a de proceder como se o sentido não existisse, ou seja, como se os factos sociais fossem coisas.*”

Daqui ressalta a ideia de que os factos sociais são interpretações criadas pelos seres humanos relativamente às coisas, aos outros seres humanos e às relações entre os seres humanos.

De acordo com Herman (1983), e já referido no enquadramento teórico, “... *Os factos sociais não são coisas e a sociedade não é um organismo natural mas sim um artefacto humano. O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais externas. O ponto de vista objetivo ou neutro, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objeto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjetivamente vivida.*”

De facto, não se consegue ter uma visão completamente objetiva e neutra quando se estuda um facto social, pois estudar o social é compreendê-lo, e compreender não é possível sem reviver (só se compreende aquilo que já se vivenciou).

A tradição de investigação qualitativa em ciências sociais, segundo Gauthier (1987), consiste primordialmente no estudo e interação com os indivíduos no seu ambiente e utilizando a sua linguagem específica.

Efetivamente, numa investigação em educação, os dados raramente são métricos pois, na sua maior parte, são textos ou produções escritas, transcrições de interações entre professores e alunos, de aulas, etc. e, como tal devem ser tratados qualitativamente. Por outro lado, qualquer observação é seletiva porque implica a escolha de um objeto, de uma tarefa, etc., e pressupõe uma mediação a diversos níveis – a do observador enquanto pessoa, com as suas convicções, a sua formação, as suas aptidões e o do instrumento utilizado para efetuar e registar a observação.

Legendre (1983) vem de encontro ao que se pretende neste trabalho quando afirma que os investigadores no campo da educação devem proceder às suas investigações no terreno da aprendizagem, isto é, no âmbito das vivências escolares reais, dos “*laboratórios in vivo*”.

A abordagem qualitativa permite pôr em evidência e estruturar componentes teóricos e práticos nas ciências da educação.

Van der Maren, como já referido no enquadramento teórico, afirma que a investigação em educação “(...) *só dificilmente é verificativa; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspetiva quantitativa. Se se pretender que a investigação seja consistente com as características do objeto e com os obstáculos do campo (...)*”.

Por este motivo, e como já referido acima, a metodologia utilizada neste trabalho baseia-se na tradição de investigação qualitativa em ciências sociais, e que segundo Gauthier (1987), consiste primordialmente, no estudo/observação e interação com os indivíduos no seu ambiente e utilizando a sua linguagem específica.

A recolha de dados/informações foi efetuada através da observação participante ao longo das experiências vivenciadas - observação de aulas - neste processo de

avaliação de desempenho docente, como coordenadora de departamento curricular e membro da secção de avaliação, e o registo de dados foi efetuado através de narrativa. Pode, portanto, incluir-se este trabalho no âmbito da *etnometodologia*.

Esta escolha justifica-se com base no facto de através do trabalho de campo e da observação/participação no processo, se alcançar uma visão mais correta das dificuldades/constrangimentos colocados ao avaliador. É no terreno/prática que os comportamentos quotidianos se revelam mais espontâneos e, portanto, se tornam melhores indicadores dos verdadeiros saberes, sentimentos e emoções dos diversos atores.

Tal como já referido, a investigação qualitativa procura compreender, interpretar e atuar no mundo que nos rodeia. Os sujeitos estudados não podem ser encarados como simples variáveis isoladas, devendo pelo contrário ser englobados numa visão mais ampla em conjunto com todo o contexto envolvente. Esta constitui-se numa vantagem deste tipo de abordagem pois algumas características do comportamento humano serão deste modo melhor compreendidas e explicadas.

Um dos principais óbices deste tipo de estudo prende-se com o necessário envolvimento do próprio investigador. Este facto pode levar a que os observados adotem comportamentos que consideram os esperados, podendo também comprometer a própria postura do investigador face aos observados.

A investigação qualitativa, para muitos autores, parece não apresentar qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados, pretendendo-se apenas entender determinado fenómeno no seu próprio contexto, sem que o investigador o tente manipular. Existem mesmo investigadores, como Rossman & Wilson (1985), Lecompte (1990) e Altheide & Johnson (1998), que consideram que num estudo qualitativo não é necessário garantir a objetividade na busca da informação nem o excessivo rigor, visto que a validade e a fiabilidade são conceitos pertencentes à investigação quantitativa.

Deve, também, referir-se que no conjunto das metodologias qualitativas tem sido dada ultimamente grande relevância à utilização de documentos pessoais e autobiográficos (biografias, histórias de vida, relatos de aulas, etc.).

No entanto, face à utilização destes documentos, é necessário adotar uma posição de confiança na possibilidade de traduzirem, válida e fiavelmente, o pensamento e as experiências dos autores, enquanto por outro lado, viabilizam a interpretação objetiva, por parte do investigador, dos dilemas que na mente e na prática são vivenciados por aqueles.

Convém referir, ainda, que nenhum método de estudo pode/deve ser aplicado de forma mecânica. Em cada trabalho de investigação os métodos devem ser escolhidos e utilizados com alguma flexibilidade, em função das respetivas finalidades ou objetivos. Por outro lado, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008), a distinção entre os métodos de recolha de dados e os métodos de análise das informações nem sempre é nítida. Além do mais, em sentido lato, a construção teórica e o trabalho prático não se colocam forçosamente numa ordem puramente cronológica e sequencial, particularmente tratando-se de observação etnológica. Também se torna evidente que este tipo de trabalhos não se consegue através da aplicação de receitas previamente estabelecidas, tendo mais valor se for original e genuíno. Ainda de acordo com os mesmos autores, *é errado acreditar que as investigações mais rigorosas são as que recorrem a métodos muito formalizados, tal como é falso pensar que um investigador só pode ser rigoroso em detrimento da sua imaginação.*

Resumindo, este trabalho tem como finalidade dar a conhecer situações concretas no seu contexto real.

### **3.1 – Recolha e análise de dados**

As técnicas de recolha de dados que se utilizaram foram a *observação participante e a narrativa*, as quais se explicitam nos capítulos que se seguem.

### **3.2 – A observação participante**

A observação pode ser direta ou indireta. A observação direta, segundo Quivy e Campenhoudt (2008) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apelando diretamente ao sentido de observação do próprio investigador; na observação indireta, o observador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada.

Os mesmos autores afirmam que a observação direta, baseando-se fundamentalmente na observação através dos sentidos (visão, audição, etc.), constitui o único método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sendo um método adequado à análise do *não-verbal* e daquilo que ele revela, como as condutas instituídas, os códigos de comportamento ou a linguagem corporal. Neste sentido, o investigador pode aperceber-se do aparecimento ou transformação de comportamentos e atitudes, bem como efeitos e contextos em que se produzem, que denunciam sistemas de comunicação ocultos ou não formais que de outra forma poderiam passar despercebidos.

Na opinião de Castano (1994) *observar é seleccionar informação pertinente, através de recursos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.*

Concordando com Madeleine Lauthier, citada por Deshaies (1997), o assunto observado não se pode desligar do observador e o observador não é necessariamente exterior ao material de observação.

Deve referir-se também que, variando com as circunstâncias, se podem considerar diferentes aspetos numa observação. Do ponto de vista da participação do observador, este pode adotar a postura de *participante* de tipo etnológico ou, pelo contrário, optar por uma observação *não participante*.

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a observação participante de tipo etnológico é a que melhor se adapta globalmente às situações dos investigadores em ciências sociais. É o que acontece quando se pretende estudar uma comunidade, integrando-se na vida coletiva dessa comunidade. O investigador estuda, assim, os modos de vida dentro da comunidade, vivendo no seu seio mas tendo sempre presente que deve causar um mínimo de perturbação de forma a interferir o menos possível nos resultados. A validade deste trabalho deve basear-se no rigor e na precisão das observações.

No caso da observação não participante, o observador não participa na vida do grupo, limitando-se a observar *do exterior*.

A observação participante oferece como principais vantagens a apreensão dos fenômenos ou dos acontecimentos no momento em que ocorrem, permitir a recolha de dados em situações onde se torna impossível outra forma, podendo levar à descoberta de aspetos de um problema desconhecidos à partida, bem como a comprovação da autenticidade dos acontecimentos.

Os limites e problemas consistem na morosidade do registo, na interpretação das observações que quase sempre está imbuída de grande subjetividade, nas alterações e resistências que são provocadas no ambiente ou no comportamento dos intervenientes e, dado que implica grande envolvimento por parte do investigador, pode levar a que este apreenda os factos de uma forma distorcida ou como uma representação artificial da realidade.

### 3.3 – A narrativa

Segundo Stephens (1992) a narrativa engloba três componentes, a saber:

✚ *História*

✚ *Discurso*

✚ *Significação.*

A *história* da narrativa dá conta do tempo, do espaço e das personagens que intervêm na ação. O *discurso* é a forma como a história é contada. Através da *significação* retiram-se interpretações e ilações.

A narrativa é apontada por alguns autores como um método de investigação qualitativa adequada a estudos em que se pretende compreender o mundo, as vivências, o significado de determinadas ações no seu contexto real, as histórias de vida em termos de passado, presente ou mesmo de antecipação de situações.

Segundo Riessman (1993), a validade de uma narrativa prende-se com a capacidade que esta deve possuir de persuasão do leitor através de um texto coerente e plausível, com a correspondência entre o texto e os comentários que dele advêm, com a própria coerência do texto a nível global, local e temático e com o pragmatismo do próprio estudo.

Como desvantagens e limites apontados à narrativa enunciam-se, por exemplo, a impossibilidade de generalização dos resultados, problemas relacionados com a morosidade do processo, necessidade de grande envolvimento e dedicação por parte do investigador e a necessidade de o sujeito do estudo participar na própria construção da análise narrativa.

No entanto, o recurso a este método afigura-se adequado aos objetivos deste trabalho. A este propósito, Galvão (1998) refere que a narrativa pode constituir *um método de investigação em educação* que permite compreender e conhecer conceções, preocupações e ideais dos diferentes atores da comunidade educativa (professores, alunos, etc.), funcionando como um *processo de reflexão pedagógica* que pode levar o professor a repensar as suas atitudes, competências e estratégias. Também pode ser um *processo de interação com o outro*, visto que a partilha e discussão de narrativas podem permitir o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, em consonância com as razões apontadas, a narrativa tem um papel de destaque neste trabalho sobre o processo de avaliação docente, particularmente no que concerne à observação de aulas, constituindo o capítulo seguinte.

## ***IV – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS***

### **4.1 – Considerações prévias**

Os registos do professor/diários de aulas, onde constam as impressões sobre o que vai acontecendo, constituem importantes recursos para repensar a prática letiva, melhorando os pontos fracos e reforçando os pontos fortes. São prática corrente, por exemplo, em orientação de estágio e formação contínua.

Segundo Zabalza (2004), “(...) *os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral (...) constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores.*”

Neste capítulo apresentam-se algumas situações vivenciadas no terreno através das quais se pretende transmitir, com a objetividade e o distanciamento possível, o quotidiano dos professores e da escola/aulas observadas num contexto de avaliação de desempenho docente.

As narrativas que se seguem foram elaboradas pela avaliadora no decurso das aulas, no sentido de serem utilizadas nas entrevistas entre avaliador/avaliado no preenchimento conjunto dos instrumentos de registo normalizados, tendo em vista alguma reflexão conjunta. Desta forma pretende-se minimizar conflitos entre avaliados e avaliadores, tornando o processo mais transparente constituindo, em simultâneo, uma reflexão a partir da qual o avaliado pode elaborar o relatório de autoavaliação.

Os relatos são verídicos, mantendo-se o anonimato da escola/intervenientes. Os nomes dos alunos foram alterados, referindo-se apenas que se trata de 2º e 3º CEB (faixa etária 12 a 15 anos). São escritos pela autora deste trabalho no âmbito do desempenho da função de avaliadora/ coordenadora de departamento, no caso, de Matemática e Ciências Experimentais o qual engloba os grupos disciplinares de Matemática, Biologia/Geologia, Ciências Físico-Químicas e Informática.

## 4.2 – Relatos de aulas

### 4.2.1 – Aula de Ciências Físico- Químicas de 9º ano

Quando entrei encontravam-se na sala três alunos e a professora.

Uma aluna estava de pé junto ao quadro e procedia-se à correção do T.P.C. (exercícios 7 e 8 do manual).

Os outros dois alunos corrigem o seu trabalho, seguindo as explicações da professora.

No exercício 7.2, a aluna Ana diz que não percebeu. Então, a professora pergunta-lhe:

- O que é que distingue os elementos químicos uns dos outros?

Ana, hesitando:

- ... N° de protões? ... N° de eletrões? ...

Professora:

- O n° de eletrões não varia? Por exemplo, nos iões?

Ana:

- Então, é o n° de protões...

Professora (apressando-se a concluir aquele diálogo sem esclarecer a aluna que pelo exposto se percebe não estar minimamente dentro do assunto):

- N° atómico.

(Neste ponto não deveria a professora ter parado com aquela atividade, voltando atrás para explicar aos alunos a matéria necessária para que não permanecessem com dúvidas?... )

Entretanto, os alunos foram chegando, sentando-se e abrindo o manual e o caderno diário. Outra aluna oferece-se para ir ao quadro fazer o exercício 8.

A professora, apercebendo-se de que já se encontram os 6 alunos na sala, dita o sumário:

- Correção do trabalho de casa. Continuação do estudo da organização da Tabela Periódica. Resolução de exercícios de consolidação de conhecimentos.

A professora, finda a correção do T.P.C., que os alunos copiaram, inicia a fase seguinte da aula com a projeção da Tabela Periódica recorrendo ao CD-Rom que acompanha o manual, ouvindo-se a voz gravada indicar o que são “períodos “ e “grupos”. Refere-se o caso do hidrogénio e as suas propriedades, bem como as dos diversos grupos da Tabela. A voz vai dizendo os conteúdos (possivelmente da mesma forma e pelas mesmas palavras do manual) e a professora vai repetindo um ou outro ponto.

A certa altura, a professora manda outra aluna ao quadro para identificar o nº de eletrões do átomo de lítio, proceder à distribuição eletrónica do mesmo e identificar o período e o grupo a que pertence. Enquanto isto é feito com hesitações da aluna e indicações da professora, o aluno João diz que não está a perceber; aquela repete exatamente o que já tinha dito da primeira vez. (João permanece com ar de quem não percebe...)

(A professora comete outra vez o mesmo erro, já referido em cima; deveria ter parado por ali, fazendo um esforço para esclarecer as dúvidas do aluno de outra forma, em vez de demonstrar pressa em continuar com a planificação estipulada até porque, segundo a planificação da aula, a resolução dos exercícios propostos destinava-se a avaliar a aquisição destes conhecimentos e, pelo exposto, não me pareceu que estivessem de facto adquiridos.)

Entretanto, eram 9.15 e tive que abandonar a sala. Apesar da pressa da professora, a planificação, a qual me tinha sido entregue previamente, não foi cumprida.

#### ***4.2.2– Aula de ITIC- 9º ano***

O professor iniciou a aula projetando o sumário para que os alunos copiassem ou para o respetivo “site” ou para “dispositivo USB”.

De seguida, o professor pediu aos alunos que abrissem o ficheiro “*Chocolate: História, Mitos e Verdade*”, documento de nove páginas em “*Word 2007*” no qual se

encontravam a trabalhar na aula anterior, para que a partir do referido texto aprendessem a criar um índice automático.

Dois alunos disseram que não tinham ainda “marcado entradas para o índice utilizando estilos de título incorporados”, tendo o professor ajudado nesta tarefa.

Depois, verificou-se que, afinal, a maior parte dos alunos não tinha conseguido realizar aquela tarefa e, então, o docente explicou para todos, com recurso ao vídeo-projetor:

- Vão “cliquear” sobre o ícone “*Numeração*” e “*Marcas desniveladas*” nos números 1, 2, ... , depois em “*Estilo Título 2*” para que apareça, por exemplo, 3.1; de seguida, utiliza-se o “*Pincel de formatação*”.

A aula ia decorrendo em ambiente calmo e os alunos demonstravam interesse pela atividade.

Alguns alunos continuavam com dificuldades e o professor, depois de verificar o trabalho respetivo, concluiu que lhes faltava “dar todos os “*enter*” necessários para os títulos serem assumidos como tal”.

Perante as dificuldades e dúvidas dos alunos, o docente pediu que atentassem na projeção em que ele ia exemplificando os passos a seguir para conseguir o índice automático.

Assim continuou a decorrer a aula. No meio de tantas dúvidas, até o professor, a certa altura, já estava em dificuldades para exemplificar os vários passos, pois era obrigado a deslocar-se frequentemente junto do computador que cada aluno tem na sua frente para dar solução a todos os problemas que lhe iam sendo colocados. Nestas aulas é esta a dificuldade do professor – deslocar-se constantemente pela sala de modo a solucionar todos os problemas que vão surgindo.

#### ***4.2.3 – Aula de Matemática de 9ºano (professor A)***

Os alunos foram entrando e sentando-se. A professora tinha já todo o dispositivo (computador e videoprojetor) preparado para a aula e, entretanto, pediu aos alunos que estavam presentes que “fossem abrindo as lições e escrevendo o sumário”, o qual ditou:

- Lugares geométricos: disjunção e conjunção de condições. Resolução de atividades de consolidação de conhecimentos.

Professora (sem mais demoras): Toda a gente tem compasso?

Alunos (em coro): Sim.

Professora: Vamos recordar o que aprendemos na última aula em que estiveram todos.

(Pelo que percebi, muitos alunos não tinham estado presentes na aula anterior a esta, pois encontravam-se a participar numa atividade de E.M.R.C.)

Professora: O que é um “lugar geométrico”? Porque é que a circunferência/círculo são “lugares geométricos”?

Alunos não respondem.

Professora (dando a resposta à questão, sem mais demoras): Porque têm uma propriedade em comum.

Então, diz o Manuel:

- A distância dos pontos ao centro é a mesma...

Professora: Todos os pontos do círculo também têm propriedades em comum...

Então, no meio de muitos silêncios e hesitações, lá vão dizendo que um círculo é o lugar geométrico dos pontos que estão para o interior da circunferência.

Professora: Mediatriz...

Alunos lá vão dizendo “qualquer coisa” sobre o assunto.

Professora: Bissetriz...

Alunos, mais uma vez do mesmo modo, conseguem chegar a que é “constituída por todos os pontos equidistantes dos lados do ângulo”.

Professora: Escrevam o título “Conjunção e disjunção de condições” e agora vão executando algumas ordens que eu aqui tenho.

(Aparece, então, a projeção de um slide com a ficha).

A professora vai perguntando como responder à atividade 1a.

O Nuno consegue dar a resposta correta.

Entretanto há alunos como, por exemplo, a Rita, que, em vez de considerarem a quadrícula como unidade de construção, estão a considerar o centímetro, pois na referida atividade lê-se o que vou transcrever: “... conjunto de todos os pontos do plano cuja distância a P é menor ou igual a 7.”. Apesar de no início da ficha se poder ler uma observação nesse sentido, no entanto, como a ficha está a ser projetada, torna-se mais fácil deixar escapar pormenores.

Neste ponto da aula um aluno diz não ter trazido compasso e a professora diz-lhe que se sente junto de outro aluno (Pedro). Os alunos vão trabalhando, parecendo ensonados e amorfos. A professora dá todas estas indicações sempre no mesmo tom de voz, deslocando-se raramente pela sala para observar o trabalho de cada aluno.

Entretanto, o Luís está às voltas com o compasso para o arranjar pois não deve estar a funcionar bem. Professora, reparando, pergunta-lhe se ele “ainda está de volta do compasso”.

Em relação à questão 1b), os alunos não conseguem responder. O aluno Carlos, ao fim de algumas hesitações e ajudas da professora, consegue chegar à resolução correta.

A professora projeta o exercício resolvido. Nota-se que a maior parte dos alunos não está a perceber o que é pedido. A Ana, por exemplo, traçou duas circunferências não concêntricas. Alguns alunos sentem necessidade de chamar a professora para esclarecer as suas dúvidas. Esta deveria ter-se deslocado antes disso pela sala para observar o trabalho, como já referi em cima.

Professora (continuando a aula): Relativamente à condição b (x), os pontos que pertencem à circunferência de centro em P e raio 5 são considerados?

Os alunos respondem hesitantemente que não.

Professora: Então, a circunferência tem que ser a tracejado porque esses pontos não verificam a condição, pois só queremos os que estão a mais de 5 unidades. Olhando para a vossa figura não há nada que vos chame a atenção?

O João diz:

- A circunferência de raio 5 tem pontos em comum...

Professora: Não é a circunferência... Há aí um conjunto de pontos que verificam as duas condições.

(Como o conjunto de pontos que satisfazem uma das condições foi representado a vermelho e o outro a verde, os pontos que satisfazem as duas correspondem à sobreposição de cores.)

A aula vai decorrendo monótona, sem empatia e sem entusiasmo. Os alunos parecem pouco à vontade...

Professora: Alguém se lembra como se representa “e” em linguagem simbólica da Matemática? ... Já falámos disso há algum tempo...

Os alunos não se lembram.

Professora escreve, então, no quadro o símbolo para “e”, ou seja, um “v” invertido, símbolo da “conjunção de condições”. Depois, vai explicando que ao conjunto de pontos que verificam a condição a (x) chamou conjunto A e ao conjunto de pontos que verificam a condição b (x) chamou conjunto B e a seguir pergunta:

- Como é que vou representar agora aquele conjunto de pontos que satisfazem as duas condições?

E vai escrevendo no quadro em linguagem simbólica da Matemática “intersecção dos conjuntos A e B”, indicando que é o conjunto dos pontos do plano que verificam as 2 condições.

Voltando à projeção da resolução da ficha, diz que aquele lugar geométrico se chama “coroa circular”.

Professora: Está entendido?

(Torna a recapitular a conjunção de condições, esforçando-se por usar a linguagem matemática corretamente).

Professora: Alguma dúvida que queiram colocar?

Os alunos dizem que não.

A professora prossegue com a ficha, passando à projeção do exercício de aplicação 1.

Este exercício manda desenhar no caderno diário um segmento de reta de extremos nos pontos A e B sendo a medida de comprimento 6. Só que estas instruções são dadas utilizando a simbologia matemática e a maior parte dos alunos tem muitas dificuldades neste assunto. Em seguida, pergunta ao José o que significa o símbolo utilizado para comprimento do segmento de reta e este não responde.

A Maria respondeu, mas a professora acha por bem corrigir alguns aspetos dessa resposta:

- Comprimento de um segmento de reta cujos extremos são os pontos A e B.

Finalmente, a professora deu uma volta pela sala, dizendo a alguns alunos (por exemplo, ao Rui) que “não escrevam tanto na margem”. Vai dizendo que construam a mediatriz do segmento de reta utilizando o compasso. No entanto, os alunos não sabem como fazê-lo e quando a professora se apercebe disso, pergunta:

- Como se constrói a mediatriz do segmento de reta?

Uma aluna tenta responder, mas não se percebe o que quer dizer e um colega corrige-a, em voz alta.

A professora, sem mais comentários, projeta a resolução do exercício.

#### ***4.2.4 – Aula de Matemática de 9º ano (professor B)***

Quando entrei na sala, tinha já decorrido o primeiro bloco de 45 minutos da aula de 90. De acordo com a respetiva planificação, estavam a resolver-se no quadro exercícios sobre “Retas e Circunferências”, como refere o sumário.

A docente chamou a Diana ao mesmo tempo em que desenhava a figura do exercício 3.3.no quadro. A aluna levantou-se e dirigiu-se para junto da professora estabelecendo-se, então, o diálogo que passo a transcrever.

Professora: Qual o nome do polígono que temos aqui?

A aluna não respondeu.

Professora (sem mais demoras): Quadrilátero.

Então, com alguma ajuda da professora, a aluna lá foi resolvendo a questão, chegando ao resultado. Seguidamente, foi para o seu lugar e a professora perguntou, dirigindo-se a todos os alunos:

- Quem vem fazer este?

Ana diz: Eu.

A professora, tal como no exercício anterior, copia para o quadro o esquema.

A Ana resolveu a questão 3.4 sem ajuda.

Enquanto isto, a professora deslocou-se até uma das alunas para esclarecer uma dúvida. Como não disse em voz alta de que se tratava, fiquei sem saber se seria uma dúvida que outros alunos também quisessem ver esclarecida.

Entretanto, constato que a maior parte dos alunos se encontra a olhar para o quadro sem efetuar qualquer registo... (Já teriam os exercícios todos resolvidos e corrigidos anteriormente?..)

A aula continua no mesmo ritmo, mais um exercício, mais um aluno, etc., sempre da mesma forma. Alguns alunos conversam entre si, alheados da aula. Chamou-me a atenção o aluno Bruno que durante todo o tempo revelou esta atitude, perante a impassibilidade da professora.

A certa altura vai ao quadro a Isabel resolver o exercício 4.2. Esta não sabe qual o símbolo de arco de circunferência, pelo que a professora lho indica. Por fim, lá consegue resolver e professora pergunta, dirigindo-se à turma:

- Dúvidas sobre o que a Isabel fez?

Apesar de ninguém responder, professora explica o processo de resolução do exercício e alguns alunos copiam. A professora vai, então, junto da aluna Beatriz, pois esta afirma ter obtido um resultado diferente. A professora observa o trabalho da aluna, conversando só com ela pelo que não percebi se o valor obtido pela aluna tinha alguma razão de ser ou se, tratando-se de um erro, valeria a pena dá-lo a conhecer aos restantes alunos e proceder a uma análise no grupo turma, pois acontece frequentemente durante a prática letiva ser de extrema utilidade e muito proveitoso para os alunos o debate das prováveis causas de erros e seu esclarecimento para que de futuro sejam evitados.

No exercício seguinte (4.3) foi a vez de o aluno Rui ir ao quadro.

Professora: Como se faz?

O aluno lá foi resolvendo e explicando o que fazia (ia escrevendo os valores dos ângulos pedidos).

Professora (dirigindo-se à turma): Dúvidas?

Uma aluna perguntou: Dava para fazer de outra maneira?

Professora: Como fez?

Aluna: Não sei; só queria saber... (Talvez o colega do lado tivesse outra resolução...)

Rui: Eu fiz de outra maneira (e explicou o que tinha feito).

Professora (dirigindo-se à turma): O Rui fez da seguinte forma...

(Começou a explicar o raciocínio do aluno, atrapalhando-se um pouco e o aluno Raul ajudou.)

A propósito do exercício 5, a professora perguntou aos alunos em geral:

- O que é um trapézio isósceles?

Os alunos lá vão dando achegas para a resposta

Entretanto, para a resolução do exercício 5.1, a professora pergunta:

- Porque é que o arco CD é igual ao arco AB?

Como não obtém resposta, continua:

- Porque se as amplitudes dos ângulos BOA e COD são iguais, então os arcos correspondentes também são iguais.

Alguns alunos: Porque é que são iguais?

Professora responde recorrendo ao Teorema de Pitágoras. A aluna resolveu o exercício.

A seguir, vai outra aluna (Ana) ao quadro e resolve o exercício 5.2) mas, ao tentar explicar o raciocínio à professora nota-se que está muito atrapalhada e baralhada. Então, a professora pergunta aos restantes alunos:

- Querem que eu traduza o que a Ana diz?

Alunos (alguns) respondem que sim.

Professora explicou. De seguida perguntou se havia dúvidas e, como não havia, se podia apagar.

E a aula continuou no mesmo tom.

Professora – Lembram-se das propriedades de que já falámos na 1ª aula?

Aluna – Até temos uma folha... (procura-a e mostra-a)

Enquanto a professora explica no quadro relações entre circunferência e tangentes, alguns alunos procuram a tal folha. A professora vai explicando a 1ª propriedade, fazendo no quadro um esquema (o ângulo entre a reta  $t$  e a reta que passa pelo centro da circunferência é de 90 graus).

Passa à 2ª propriedade, do mesmo modo: as cordas compreendidas entre cordas paralelas são geometricamente iguais.

Os alunos lá se vão recordando.

Seguidamente, a professora disse aos alunos que começassem a fazer os exercícios das págs. 78 e 79 do Manual. Perante a inércia geral, a professora vai relembrando em voz alta noções do capítulo necessárias para a resolução dos referidos exercícios e que os alunos têm resumidos na tal folha. A certa altura diz:

- Quem vem fazer o 1.1?

Alguns alunos respondem:

- Eu, eu,...

Estabelece-se ali alguma confusão para decidir quem vai ao quadro.

- Posso fazer o 1.2?

- Posso fazer o 1.3?

- Posso...

(O ambiente é de absoluta descontração por parte dos alunos... Não estariam mais à vontade se estivessem sentados num café...)

Alguns só olham para o quadro e não trabalham. Será que já têm todos os exercícios feitos?...

Outros utilizam a máquina de calcular, mas dá a ideia que estão a brincar.

Professora prossegue a aula normalmente com a resolução de 1.1., novamente com uma aluna no quadro. Entretanto, baralhou-se com a resolução da aluna que recorreu ao Teorema de Pitágoras, o que até estava correto.

A seguir, Isabel foi ao quadro e resolveu de forma errada o 1.2.

Professora pergunta a Isabel:

- Porque dividiu “isto” ao meio?

Isabel:

- Apeteceu-me!...

Professora, sem qualquer comentário, manda Isabel apagar a sua resolução e vai, então, dando-lhe pistas para que proceda corretamente:

- Qual é a amplitude dos ângulos internos de um quadrilátero?

Alguns alunos respondem, corretamente, 360 graus.

Por fim, a aluna Isabel resolveu o exercício, dando-lhe o valor de 120 graus.

Professora:

- 120 graus?! ... (refletindo) Ah, sim. Está certo.

Professora diz então aos alunos:

- Olhem que os que não fizeram aqui ficam para T.P.C....

A aluna Ana vai resolver o exercício 1.3 corretamente e em seguida explica sem dificuldades o seu raciocínio à turma, não sem antes ter mandado calar 2 alunos enquanto a professora se mantém silenciosa.

Para a resolução do exercício 1.4 Manuel prepara-se para ir ao quadro mas professora diz que não, mandando avançar outra aluna que resolve o exercício sem ninguém já estar a prestar atenção, pois a maior parte está em clima de final de aula. Um aluno até já começou a arrumar o material na mochila.

A docente vai dizendo que faltam três minutos e que não haverá aula de E.A. na 6ª feira por causa de uma atividade na biblioteca escolar.

O Bruno e mais três raparigas sentadas perto dele estão completamente alheados do que se passa. Entretanto, toca para a saída e os alunos levantam-se e arrumam as suas coisas, enquanto a aluna ainda está no quadro a resolver o exercício 1.4.

A professora manda, então, sair.

#### **4.2.5 – Aula de Matemática de 6º ano (professor C)**

Os alunos vão entrando e sentando-se, perguntando-me o que estou a fazer ali.

Professora vai ditando:

- Lição nº 116...

De seguida dita o sumário:

- Introdução ao estudo da Estatística. Recolha e tratamento de dados – contagem, frequência absoluta, tabelas e gráficos.

Dá conta que falta a aluna Beatriz, nº12.

Os alunos vão intervindo desordenadamente, falando em voz alta uns para os outros.

Professora, tentando iniciar o conteúdo, pergunta:

- Já ouviram falar de “Estatística”? Já ouviram falar de “*census*”?

Fernando:

- Aquilo que se faz na missa?

Professora:

- Isso é ”incenso”.

Professora:

- Como é que se sabe, por exemplo, o nº de desempregados?

Fernando:

- Vão a casa perguntar...

Professora:

- Outros estudos sobre as “pesquisas de mercado”. O que é isto?

Catarina:

- É ir ao mercado...

Professora:

- Não, é mais do que isso; telefonam para casa das pessoas a perguntar “coisas” para, por exemplo, produzir aquilo de que as pessoas gostam. Então, vamos também aqui fazer isso.

Fernando:

- Altamente...

Professora distribui as folhas com as perguntas “Caracterização dos alunos do 6º A”.

Vai, então, dirigindo o preenchimento do inquérito, no meio de alguma confusão.

Sofia (em relação à data de nascimento):

- Ponho o dia?

Professora:

- Não, só o mês; setembro, por exemplo.

Catarina:

- Tenho duas cores favoritas...

Outra aluna:

- Desporto favorito: remo...

Catarina:

- Eu ainda não fiz a 3...

Professora:

- Qual a sua bebida favorita?

Um aluno:

- Vodka.

Professora:

- Corrijam: bebida não alcoólica.

Bruno:

- Em vez de “Coca-cola” escrevo “cocaína”...

Catarina:

- Posso escrever “sumo”?... Ah, estou a tremer... Olhe a minha mão!...

Professora:

- O que almoçou?

Catarina:

- Comida...

E continua:

- ... mas porque é que a mão está a tremer?

Professora:

- Minha querida, porque aconteceu alguma coisa que lhe alterou o sistema nervoso...

E o diálogo professora/aluna continua mais ou menos nos mesmos termos.

Professora volta a falar na Beatriz, que se encontra ausente da aula. Os alunos dizem que está no *hall* de entrada a receber assistência pois o aluno Pedro magoou-a.

Entretanto, continuando a ficha, discute-se o meio de transporte para a escola, quanto tempo demoram.

Tudo vai servindo aos alunos para efetuarem comentários descontextualizados, perante a impassibilidade da professora.

Um aluno (Paulo) mexe no telemóvel por baixo da mesa, sem que a professora se aperceba, pois não reagiu.

Professora aponta no quadro:

Mês – S, N, N, A, Jl, Mr, S, Mr, S, Jn, N, N, Mr... ( copiei o que estava escrito)

Então, conseguimos organizar os nossos dados (diz): Mr- 3; A- 1; Jn -1; Jl -1; S - 3; N -4.

Professora:

- O que podemos fazer com isto? Por exemplo, um gráfico; mas 1º, uma tabela.

(Nunca referiu o facto de esta ser de frequências absolutas)

Desenha no quadro uma tabela.

Os alunos vão olhando e respondendo em coro para completar a tabela de frequências absolutas.

Professora (perguntando e respondendo em simultâneo):

- Porque acham que são 13 no total? Porque é a quantidade de inquiridos.

(Deveria aqui ter falado nos outros tipos de gráficos, bem como nos pictogramas que os alunos conhecem da matéria do ano anterior).

Desenha, então, os eixos para a elaboração de um gráfico de barras e vai perguntando o que se escreve como legenda de cada um. Em seguida diz:

- Podemos fazer das 2 maneiras: na vertical ou na horizontal mas normalmente ficam os meses do ano na horizontal e o nº na vertical. Porque é que só faço na vertical até 5?

Alunos:

- Porque não precisamos de mais.

Catarina:

- Então, porque pomos 5 se o máximo é 4?

Fernando:

- Para acabar de preencher!

Professora:

- Está bem, pode ser... Há um pormenor importante: as barras têm que ter a mesma largura.

(Faz as barras)

Professora, continuando:

- Então, olhando para ali sabemos do que se trata?

Alunos:

- Ainda não...

Professora:

- Temos que pôr um título! Então, olhando para o gráfico, o que podemos dizer? Por exemplo, o mês de novembro é aquele em que mais pessoas fazem anos. Agora, passem.

Alguns alunos perguntam:

- Para onde?

Professora:

- Para o caderno, claro...

Segue-se um momento de mais algumas trocas de palavras entre os alunos com comentários despropositados. Professora tenta intervir, sem grande sucesso.

Entretanto, lá vão passando para o caderno. De repente, Catarina exclama:

- Estou chateada com a “Setôra”!

Professora:

- Porquê?

Catarina:

- Porque a “Setôra” fez anos e não me disse nada...

Lá começaram outra vez os comentários descontextualizados em voz alta (entre Catarina, Fernando e João); os outros permanecem calados (vá lá!...)

Luís baloiça-se na cadeira, olhando em redor. Já deve ter feito o gráfico...

Fernando continua a falar em voz alta, sem que a professora reaja. A certa altura, esta diz:

- Hoje já não vai dar para fazermos mais nada ...

Alunos começam a arrumar as coisas, continuando a falar uns com os outros em voz alta tudo o que lhes vem à cabeça.

Por fim, a professora lá reagiu, voltando-se para o Pedro:

- Esse tipo de comentários/atitudes não são próprios para aqui.

No entanto, ninguém estava a ligar, pois a grande preocupação de todos os alunos era a de arrumar e sair, acabando desta forma a aula.

#### **4.2.6 – Aula de Matemática de 6º ano (professor D)**

A aula foi iniciada com a abertura das lições e a escrita do sumário.

Em seguida, a docente organizou os alunos em grupos de dois, introduziu a tarefa com auxílio de material multimédia e procedeu à distribuição de uma ficha de trabalho “*As piscinas da Joana*”.

Foi proposto, pela professora, ao aluno João a leitura em voz alta do título da ficha e a introdução da tarefa, o que o referido aluno de boa vontade e prontamente executou.

Neste ponto da aula, e com o intuito de levar os alunos a recordar a noção de fração como relação “parte - todo”, a professora perguntou a uma aluna:

- Que fração representa a água na 1ª piscina?

A aluna respondeu sem hesitações:

- “Um nono”.

Então, para que ninguém tivesse dúvidas quanto à 1ª questão (principalmente os alunos com maiores dificuldades), explicou a professora:

- A fração “um nono” relaciona, na 1ª piscina, o número de quadrados azuis com o número total de quadrados.

A docente, apercebendo-se de que todos “sabiam o que fazer “ e “como fazer” sugeriu, então, que iniciassem a resolução da ficha de trabalho em trabalho de pares.

Os alunos mostram-se motivados e vão resolvendo as questões de modo organizado. Não há confusão nem barulho, estabelecendo-se um ambiente de trabalho propício ao desenrolar do processo de ensino – aprendizagem.

Entretanto, a professora vai circulando pela sala, observando o trabalho dos alunos.

Em determinada questão, apercebo-me de que quase todos os alunos apresentam dúvidas quanto à expressão “produto de fatores iguais”. Na tentativa de esclarecer os alunos sem contudo lhes fornecer a resposta direta à questão, a professora questiona em voz alta, dirigindo-se a todos:

- O que é um “produto”?

Alguns alunos respondem:

- É o resultado da “multiplicação”.

- E o que é “que se multiplica”? (Professora)

- São os “fatores”. (Alunos)

- Então, “... fatores iguais ...” (Professora)

- Ah, já sei! Por exemplo, nove pode escrever-se “3X3”. (Alguns alunos)

Posto isto, a questão foi sendo resolvida.

À medida que iam terminando, perguntavam:

- E agora, o que fazemos? (... Bom sinal, dado que os alunos podiam comodamente ficar à espera que os colegas terminassem; no entanto, em vez disso, sentiam necessidade de continuar a trabalhar.)

Estes alunos pareciam querer sempre mais, detestando estar desocupados (nem que seja por breves minutos, como foi o caso) e, para estes devia haver uma tarefa adicional para que não ficassem sem trabalho durante a aula, pois podem desmotivar.

Seguiu-se, então, a correção/discussão das tarefas no grupo turma com a apresentação da resolução em multimédia, por uma questão de gestão do tempo. No entanto, talvez fosse melhor terem ido os alunos ao quadro para lhes dar a possibilidade de explicarem os seus raciocínios.

A aula aproxima-se do seu término. Alguns alunos acertaram tudo e mostraram-se satisfeitos.

## V- DOS RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS AO PREENCHIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE REGISTO

Os relatos das aulas observadas no anterior capítulo, sendo uma espécie de “Diário de Bordo”, exemplificam a panorâmica geral do que são os alunos em contexto de sala de aula (todos iguais, mas obviamente todos tão diferentes...), dando conta das dificuldades e disparidades com que se deparam os intervenientes no processo de avaliação de desempenho (avaliado/avaliador).

A partir destas narrativas são preenchidos (em conjunto avaliador/avaliado) os instrumentos de registo (ANEXO II), principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica e científica da avaliação.

Antes da aula observada, os professores em avaliação entregam ao avaliador a planificação da aula e, se assim o entenderem, outros materiais que utilizem na referida aula (fichas de trabalho, etc.)

De acordo com a ficha de registo (ANEXO II), a dimensão científica e pedagógica é desdobrada no parâmetro “*Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*” (**B**), que se desdobra em “*Preparação e organização das atividades letivas*”, **B1**, “*Realização das atividades letivas*”, **B2**, “*Relação pedagógica com os alunos*”, **B3** e “*Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*”, **B4**, conforme a tabela I.

<b>B - Dimensão científica e pedagógica</b>		
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	Preparação e organização das atividades letivas	B1
	Realização das atividades letivas	B2
	Relação pedagógica com os alunos	B3
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	B4

Tabela I - Dimensão Científica e Pedagógica (parâmetro B)

Cada um destes itens por sua vez ainda se subdivide em vários indicadores. Essa subdivisão encontra-se perfeitamente expressa na tabela II, recorrendo ao exemplo do parâmetro **B3** – *Relação Pedagógica com os alunos*,

<b>B3 - Relação pedagógica com os alunos</b>	
<b>Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo, a interação, a disponibilidade às solicitações dos alunos e revela capacidade para lidar com comportamentos inadequados</b>	<b>Excelente</b> de 9 a 10
<b>Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo, a interação e a disponibilidade às solicitações dos alunos</b>	<b>Muito Bom</b> de 8 a 8,9
<b>Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo e a interação</b>	<b>Bom</b> de 6,5 a 7,9
<b>O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interação</b>	<b>Regular</b> de 5 a 6,4
<b>Revela claras dificuldades na criação de ambientes de aprendizagem apropriados</b>	<b>Insuficiente</b> de 1 a 4,9

*Tabela II – Relação Pedagógica com os alunos (parâmetro C)*

Dentro de cada um dos indicadores é atribuída uma menção qualitativa (*Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente*), que se enquadra em intervalos de valores numéricos de 1 a 10 valores, conforme expresso na tabela II, tendo que se preencher todas as dimensões/parâmetros, o que não é, como se pretende demonstrar, um processo fácil ou facilitador e, muito menos simplificado, como está consignado no preâmbulo do normativo que rege a avaliação.

O processo de avaliação constitui-se, para cada docente avaliado, no documento de registo e no relatório de autoavaliação (anual) e respetivo parecer elaborado pelo avaliador (art.16º do Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro).

A classificação final corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões de avaliação: **científica e pedagógica participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional**

<b>A - Vertente profissional, social e ética</b>	
Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional	A1
Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	A2
Compromisso com o grupo de pares e com a escola	A3

*Tabela III – Dimensão profissional, social e ética (parâmetro A)*

<b>C – Participação na escola e Relação com a comunidade educativa</b>	
Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades	C1
Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	C2
Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	C3

*Tabela IV – Participação na escola e relação com a comunidade educativa (parâmetro C)*

Os efeitos do processo avaliativo constam do art.23º, secção IV do Decreto Regulamentar Nº26/2012, de 21 de fevereiro.

A partir da análise dos relatos das aulas, vai efetuar-se em seguida uma crítica reflexiva do processo, tentando destacar algumas dificuldades que se põem ao avaliador para, a partir destes, preencher os instrumentos de registo, atribuindo valores numéricos a cada um dos parâmetros.

A quantificação dos descritores que intervêm nos parâmetros avaliativos resulta de observações subjetivas e, por isso mesmo, difíceis de exprimir em número. O professor X *planifica com rigor* as atividades previstas para uma determinada aula, mas qual a quantidade numérica a atribuir a esse rigor? O professor Y cria *um ambiente facilitador da aprendizagem*? Qual o grau de medida desse ambiente?

... E desta forma poder-se-iam citar os restantes descritores constantes da ficha de avaliação, verificando-se para todos o mesmo grau de subjetividade dificilmente quantificável ou, utilizando uma frase referida numa formação sobre esta matéria, “*nem tudo o que se mede conta e nem tudo o que conta se pode medir.*”

O reduzido número de aulas que se observam (no máximo, duas mas em turmas/níveis diferentes) faz com que não haja continuidade nem termo de comparação no que respeita aos progressos dos alunos ou ao trabalho do professor.

As características das turmas e das disciplinas influenciam em grande medida o desenvolvimento das tarefas escolares. Se os alunos são interessados e empenhados nas atividades e não apresentam problemas de indisciplina, é evidente que facilitam o processo de avaliação do professor (a este propósito, pode citar-se o relato da aula do professor D - 4.2. 6).

Relativamente às características das disciplinas, cite-se o caso das aulas de Informática. Como se verifica pelas narrativas, estas aulas decorrem num ambiente completamente diferente na medida em que abordam conteúdos para os quais os alunos estão à partida extremamente motivados e pelos quais sentem uma grande afinidade. Deste modo, a componente *relação pedagógica com os alunos* pode considerar-se facilitada.

Quando o docente se depara com turmas complicadas, e se cumulativamente, não conseguiu criar previamente empatia com os alunos e impor um clima propício ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, estes podem boicotar completamente o processo. Verificou-se uma situação deste género na aula de Matemática do *professor C- 4.2.5*, encontrando-se os alunos completamente alheados do facto de o professor estar a ser avaliado e, caso curioso, até da presença de um elemento estranho na sala de aula. Veja-se, por exemplo, quando completamente a despropósito, uma aluna diz: “... Estou chateada com a *Setôra!*”

Finalmente, a preocupação do professor em cumprir a planificação previamente elaborada pode transmitir uma imagem distorcida sobre o seu desempenho. Isto acontece, por exemplo, no caso do *professor de Ciências Físico- Químicas- 4.2.1*. Teria sido preferível que tirasse as dúvidas aos alunos em vez de continuar a avançar para cumprir o estipulado no plano de aula. Provavelmente, se não estivesse numa aula observada, era o que aconteceria.

Relativamente a este assunto deve ainda salientar-se que, de acordo com a legislação em vigor, são já os avaliadores externos que procedem à observação de aulas. Deste modo, um professor de uma dada escola vai assistir a duas aulas de outro professor que desconhece em absoluto e, através delas, avaliar o desempenho desse docente.

## **VI- A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO**

### **6.1 – A reflexão e o desenvolvimento profissional**

Em geral, um professor em início de carreira preocupa-se com a sua sobrevivência, não só a nível de sala de aula, mas também na escola. Preocupa-se se as interações e relações que acontecem com os diferentes atores da comunidade educativa são as mais adequadas, com a ideia que os alunos adquirem sobre ele e com o cumprimento de normas/disciplina e controlo em sala de aula.

Com a rotina, o professor adquire maior segurança e à vontade, o que lhe permite a preocupação com outro tipo de situações de ensino, especialmente com as questões mais ligadas à prática letiva, como a natureza e diversidade de materiais utilizados na aula, o número de alunos por turma e as suas características ou o tipo de estratégias/metodologias de ensino.

Num estágio mais avançado e maduro, segundo Arends (1995), a preocupação do professor prende-se fundamentalmente com as necessidades sociais e emocionais dos alunos.

Por outro lado, os conceitos de *professor* e de *aprendizagem* têm sofrido evoluções ao longo do tempo, tal como o de *desenvolvimento profissional*.

Professor pode ser encarado como *facilitador da aprendizagem, técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder*, etc.

*Aprendizagem* engloba um conjunto complexo de operações cerebrais e neuronais, considerando-se o processo pelo qual as competências, conhecimentos, habilidades, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados em resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio ou observação (infopédia).

*Desenvolvimento* remete para noções como *evolução e avanço*; *profissional* pode ser entendido como *alguém que tem conhecimentos na sua profissão*.

A formação de um professor não deve, então, terminar com o início do exercício de funções. Deve prolongar-se por toda a vida para que permita evolução nos conhecimentos, pois se é certo que muitos professores melhoram a sua prática com o passar dos anos, também existem aqueles que mesmo depois de algum tempo continuam com as mesmas práticas e a cometer os mesmos erros do primeiro dia.

Arends (1995) defende que para que um professor atinja níveis cada vez mais elevados de competência é importante que *aprenda a ensinar*, e para isso, deve compreender que isto é um processo e um compromisso para toda a vida. Deve, também, aceitar que as experiências que viveu enquanto aluno vão influenciar o seu desempenho como professor e deve ter abertura e capacidade para substituir as suas concessões de aluno, de aprendizagem e de professor por estruturas mais fundamentadas e avançadas, ou seja, estar disponível para a mudança.

A reflexão encarada como o caminho para o desenvolvimento profissional é a prática sustentada pela teoria, é descobrir as razões que levam a querer melhorar essa prática e sentir a autoconfiança necessária para o fazer. O professor não só cresce emocionalmente, como também consegue entender as consequências da sua prática nas vidas e aprendizagens dos seus alunos.

Schön (1987), afirma que a formação do professor inclui uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, nomeadamente:

*Conhecimento na ação*, entendido como o conhecimento que os professores demonstram no decorrer da própria ação;

*Reflexão na ação*, ou seja, a reflexão realizada em simultâneo com a ação;

*Reflexão sobre a ação*, aquela que é feita numa fase posterior à ação;

*Reflexão sobre a reflexão na ação*, sendo esta a que permite o desenvolvimento profissional, a chamada *meta-reflexão*.

Refletir *a posteriori*, ou seja, a *reflexão sobre a ação* permite reconstruir e analisar os acontecimentos, ajudando a tomar consciência sobre o que aconteceu e a

perceber os *como* e os *porquês* que tantas vezes escapam quando se está demasiado envolvido.

Refletir durante o decorrer dos acontecimentos, a chamada *reflexão na ação*, faz com que seja possível reformular e ajustar a prática para que as respostas sejam mais adequadas às novas situações que vão surgindo.

No entanto, é a partir *da reflexão sobre a reflexão na ação* que o professor consegue chegar mais longe, atingir novos patamares de entendimento, desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas e os desafios que vão surgindo na prática letiva.

A formação reflexiva de um professor visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo – no sentido de *artistry* que Schön (1987) define como uma competência típica do professor experiente, aquele que é capaz de lidar com situações únicas, incertas, complexas e conflituais – mas também das capacidades de autorregulação, comunicação e negociação e, ainda, de uma postura crítica face aos contextos profissionais. O desenvolvimento integrado destas competências deve, por sua vez, articular-se com a promoção da autonomia dos alunos e assentar em processos de reflexão e experimentação.

## 6.2 – O relatório de autoavaliação

A par da observação de aulas, o relatório de autoavaliação é fundamental no processo de avaliação de desempenho, porque permite uma revisão do processo e fazer ajustamentos, se necessários, como refere Zabalza (2004):

*“Não é a prática em si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos do nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.”*

Como já foi referimos e aqui reforçamos, este autor defende, que os relatos de aula/registos do professor constituem recursos muito importantes na melhoria da prática letiva. Não necessitam, naturalmente, de ser relatos diários, nem exaustivos, podendo conter apenas os factos relevantes ocorridos no quotidiano do professor: “ (...) *são documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.*” (Zabalza, 2004)

Da experiência vivida e da pesquisa em trabalhos de investigação, pode afirmar-se que a autoavaliação é aceite pela maioria dos docentes como a parte fundamental da avaliação de desempenho.

No entanto, estes relatórios de autoavaliação podem não ilustrar exatamente o que se passa na realidade pois não são necessárias “evidências” que comprovem o que o docente nele refere, além de que são espartilhados por uma matriz comum para haver maior uniformização de critérios. Como exemplo, apresenta-se um modelo deste tipo de relatório. (ANEXO III)

Como o relatório de autoavaliação é anual, traduz uma reflexão sobre o desempenho do professor relativa a um ano letivo sendo, necessariamente, global e transversal.

Obviamente que, sendo estes documentos confidenciais e fazendo parte do processo individual de cada docente (como é o caso dos documentos de registo de avaliação), não é possível transcrevê-los na íntegra no âmbito deste trabalho.

No entanto, atente-se nos seguintes excertos:

” (...) *na planificação das atividades letivas e não letivas tentei ir ao encontro das necessidades de cada aluno, incutir-lhes o gosto pela escola e pela aprendizagem, respeitando as diferenças, para que adquirissem regras e valores essenciais à vida em comunidade, dando-lhes sempre o exemplo, de forma a estabelecer um clima de empatia, respeito e disciplina propício ao desenrolar do processo de ensino/aprendizagem(...)*”

“ (...) promovi a diversidade de estratégias em sala de aula, tentando criar hábitos e métodos de estudo, desenvolver a participação positiva na sala de aula, responsabilizar os alunos pelo seu próprio sucesso educativo e implementei mecanismos de uniformização na avaliação dos alunos(...)”

“ (...) estive diretamente envolvido, colaborei e acompanhei sempre os alunos nas várias atividades promovidas pela escola/departamentos (...)”

“ (...) Ao longo da minha carreira profissional tenho tomado a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, tentando refletir sobre as minhas práticas e mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do meu desempenho (...)”

“ (...) Tentei sensibilizar para a diferença, integrar os direitos humanos na consciência e comportamentos sociais, prevenir atitudes racistas, xenófobas, sexistas, fundamentalistas e de violência, sensibilizar para o sentido de cidadania e de democracia, incentivar a análise/resolução solidária de problemas (...)”

Pelo exposto não é difícil perceber que ao avaliador se apresenta mais uma série de dificuldades pois, da leitura dos relatórios, fica-se sempre com a mesma ideia: todos realizam um excelente trabalho em todas as dimensões previstas na lei! Faz-se, no entanto, aqui uma ressalva para evitar qualquer mal-entendido: o que se pretende é concluir que o docente irá ser “*juiz em causa própria*”, isto é, irá mencionar e realçar os pontos fortes e omitirá os pontos fracos. No entanto, o que se pretende afirmar é que, de facto, e salvo raríssimas exceções, os docentes dão o seu melhor na prática letiva diária e desejam acima de tudo o sucesso escolar de todos os seus alunos; o que mais uma vez se verifica é a difícil quantificação e diferenciação do desempenho de cada um através da análise deste tipo de documento.

## **CONCLUSÃO**

O problema da avaliação de desempenho docente foi analisado neste trabalho de uma forma que se pretendeu objetiva e integrada na realidade do quotidiano da escola atual, mas, como tem sido exaustivamente referido por diversos investigadores e, como igualmente se pretendeu demonstrar ao longo deste trabalho, a avaliação de desempenho dos docentes envolve demasiada complexidade para ser encarada superficialmente ou como uma tarefa fácil, já que, como se pretendeu demonstrar, a realidade está longe de ser ideal/simples e é com base nesse pressuposto que se deve encarar o desenrolar do processo avaliativo. A grande finalidade deste trabalho era dar conta das dificuldades/constrangimentos subjacentes à avaliação dos professores aquando se pretende pôr em prática o modelo instituído pelos normativos legais. Cremos ter demonstrado suficientemente essa finalidade, mas a problemática vai para além da demonstração dessas dificuldades.

E é neste sentido que, inevitavelmente e como consequência da experiência avaliativa considerada, temos de fazer, para além da avaliação do que se fez, a perspetivação de uma nova abordagem que contemple, na sua conjugação, a escola, a educação/ensino e os respetivos atores.

Nos anos 80 o conceito de eficácia aplicado à escola estava essencialmente associado aos resultados escolares. No entanto, a partir da década de 90, este conceito aparece ligado a fatores como a assiduidade, a autoestima, o comportamento cívico, as atitudes, entre outros.

Hoje em dia são colocadas às escolas exigências no sentido de melhoria de resultados, mas, também, de melhor educação exigindo um grande comprometimento dos profissionais do ensino.

A acrescentar a tudo isto, consideramos que o processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão/equilíbrio entre prestação de contas/desenvolvimento profissional, controlo burocrático/autonomia profissional, necessidades individuais/objetivos organizacionais. O modo como o processo de

avaliação é concebido, planeado e concretizado vai, por sua vez, influenciar o nível de motivação dos docentes no desenvolvimento da sua prática letiva e, conseqüentemente, influencia a qualidade do ensino e da escola.

Será, então, a observação de aulas um elemento determinante na recolha de dados para a avaliação de desempenho dos professores?

Apesar da prática de observação de aulas ser identificada pelos relatórios do PISA como essencial para a melhoria da qualidade do ensino (Afonso e Costa, 2009), estudos efetuados entre os professores revelam que não há consenso nesta matéria.

No decorrer deste trabalho pudemos constatar que a observação de aulas não estimula o trabalho em equipa no seio do departamento curricular, dando pelo contrário origem a um trabalho mais individualizado, além de não beneficiar as relações profissionais.

Naturalmente que aos professores se pede uma competência crescentemente sustentada no plano científico e pedagógico para poderem dar resposta às situações de ensino-aprendizagem que são geradas em sala de aula através da interação complexa de múltiplos fatores que não se podem controlar nem impedir de serem manifestados. Estes decorrem, por exemplo, do contexto social, cultural, geracional, político, familiar, da história de vida e personalidade dos intervenientes no processo, estilo de liderança/experiência do professor e dinâmica do grupo turma/escola.

Pretende-se que o processo conte com o envolvimento participativo e motivado de todos os intervenientes, tendo em vista uma avaliação de desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores, e que os professores participem sem prejuízo do seu trabalho com os alunos, procurando valorizar-se a dimensão formativa e minimizar conflitos entre avaliadores e avaliados.

Além do mais, assume carácter fundamental a necessidade imperiosa de aperfeiçoamento/reflexão e formação ao longo de toda a carreira de um professor, tendo em vista a melhoria ou a aquisição de competências para que atinja patamares cada vez mais elevados conducentes ao perfil de excelência.

*Competência* é definida por João Amado (2001) como um “(...) conjunto de atitudes (modo de ser e de estar), de conhecimentos teóricos (porquê) e de

*conhecimentos científicos (que e como) que constituem as características fundamentais da profissão docente.”*

Uma das vertentes a serem avaliadas prende-se com o modo como o professor planifica e prepara as tarefas escolares em cada aula. O docente deve possuir à partida um conjunto de características/destrezas que lhe permitam evitar/anular comportamentos e atitudes incorretas, além de efetuar uma gestão correta do espaço/tempo em sala de aula.

Na vertente da relação pedagógica com os alunos, um dos aspetos fundamentais prende-se com a forma como o professor gere os poderes professor/alunos em sala de aula. O professor deve saber liderar, estabelecendo as regras necessárias ao trabalho e à relação professor/aluno, sem cair no autoritarismo/missivismo, não podendo nunca transformar-se num mero transmissor de conhecimentos, surgindo, assim, a necessidade de reforçar a vertente afetiva e o recurso a uma pedagogia diferenciada em função da história de vida/situação do aluno.

Na prática letiva cabe alguma condescendência e flexibilidade na aplicação das normas, consoante os casos. Isto coloca algumas hesitações e dilemas aos professores (como se percebeu dos relatos de algumas aulas observadas), devido à dicotomia “*igual justiça para todos vs aplicação das normas conforme os casos*” (Zabalza, 1994).

Estes princípios condicionam de certa forma positivamente a ação de cada professor na sua prática letiva, ao reconhecer e procurar lidar adequadamente com os fatores de insucesso, desinteresse e indisciplina.

A investigação tem demonstrado a existência de uma relação entre atitudes/comportamentos dos professores e atitudes/comportamentos dos alunos, ou seja, os processos de ensino/aprendizagem adequados à população discente a quem se destinam, o respeito e a justiça promovem a aprendizagem e a satisfação.

Ao professor são exigidos os conhecimentos, atitudes, valores e ações indispensáveis à criação de condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno.

Pode, então, afirmar-se “ (...) *que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único*

*entre as características pessoais e os percursos profissionais. (...) É possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: diz-me como ensinas, dir-te-ei que és (...) e vice-versa.” (Nóvoa, 1995)*

Do exposto, *pode concluir-se que “(...) Formar o professor nesta dimensão é entrar na dimensão do ensino como arte.” (Amado, 2001)*

Esta citação vem de encontro ao que se pretende com este trabalho. O ensino/aprendizagem encarado como arte será sempre avaliado subjetivamente, apesar dos normativos ou dos princípios métricos com que o tentamos espartilhar. O professor, no exercício da sua profissão, não pode ter uma dimensão *taylorista* em que o produto do seu trabalho pode ser contado ou medido no final do turno.

A profissão docente encarada como uma arte envolve saber, além de uma grande dose de criatividade, imaginação e sensibilidade, com grande influência no percurso de vida e nas escolhas futuras dos discentes. Definitivamente deve olhar-se de forma diferente relativamente a todas as outras, pois o professor é um “criativo” muito diferente de um trabalhador em série do tempo do “fordismo”.

Assim é justo entender que a avaliação sistemática e pedagogicamente adequada, é necessária e possível. O estatuto curricular académico, não chega. É preciso formação específica ao longo da carreira e que os atores ativos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, os professores, mostrem uma emérita disponibilidade para tal.

Infere-se também dos relatos de aulas apresentados as enormes dificuldades em articular processos burocráticos numa sala de aula. Estes constrangimentos, que serviram de mote a este trabalho, estão perfeitamente expostos nas transcrições dos atos avaliativos incorporados no desenvolvimento do mesmo. A avaliação visando sempre a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, sendo necessária tem obviamente de ser expurgada de situações ou compromissos dúbios que possam comprometer uma das suas valências mais declaradas - permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

A avaliação tendendo sempre a reportar elementos de referência de avaliação com metas fixadas nos projetos educativos das escolas não cria tópicos avaliativos

universais. Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões sendo aprovados pelos Conselhos Pedagógicos também não se esforçam por atingir normas integradoras e comuns no território nacional. Possivelmente o compromisso entre a avaliação necessária e a avaliação possível é um dos principais entraves a uma avaliação eficaz e que cumpra peremptoriamente os objetivos para o qual foi modelada.

Há com certeza várias situações que devem ser revistas e corrigidas. Se por um lado a harmonização das propostas dos avaliadores, com competências nas dimensões científicas e pedagógicas, tem de ser um desiderato, a isenção do processo avaliativo para docentes dos últimos escalões cria *anticorpos* nas *salas de professores*. São duas situações de natureza diferente e até oposta.

A amálgama de documentos e tramitação processual tem que ser simplificada. A burocracia inerente a todos os processos de carácter universal, no sentido em que abrange a totalidade da classe sócio profissional envolvida, tem de ser revista. A avaliação docente não pode ser um processo “doloroso” sob pena de deixar exangue avaliadores e avaliados. Muito menos um mecanismo que contribua artificialmente para criar fraturas no corpo docente de uma escola que se quer orientada para o sucesso educativo dos seus alunos e enveredando sempre por caminhos paralelos.

Por fim, será justo deixar transparecer que a metodologia utilizada, consistindo primordialmente no estudo e interação dos indivíduos no seu ambiente, pareceu-nos o processo mais aconselhado com vista a evidenciar a necessidade de aperfeiçoar este método de avaliação corporativa.

## BIBLIOGRAFIA

📖 Afonso, A. (2010), “*Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência*” São Paulo, Est. Aval. Educativa. pp 343-361.

Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1581/1581.pdf>

[Consultado em 7 de maio de 2012]

📖 Afonso, N. e Costa, E. (2009). *A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português*. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº10 – set/out/nov/dez. *O PISA e as Políticas Públicas de Educação: estudos em seis países europeus*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

📖 Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

📖 Alencar, C.; Gentili, P.( 2007) *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7 ed. Petrópolis, Editora Vozes.

📖 Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora. ISBN 978-972-592-354-2.

📖 Altheide, D. & Johnson, J. (1998). *Collecting and interpreting validity in qualitative research*. In N.K.

📖 Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na aula*. Porto, Edições ASA.

📖 Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa, MacGraw-Hill.

📖 Ball, S. (2002). *Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, Vol 15, nº 2, pp. 3-23.

Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>

[Consultado em 2 de setembro de 2013]

📖 Barroso, J. (2005). *Defender, debater, promover a escola pública: gerir para o sucesso*. Conferência no I Fórum Municipal do Montijo sobre Educação.

📖 Berliner, D.C. (1986). *In pursuit of the expert pedagogue*. Educational Research, nº5, pp 5-13.

📖 Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.

📖 Carvalho, J. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa, Escolar Editora. ISBN 978-972-592-244-6

📖 Castano, F. (1994). *Lecturas de antropologia para educadores*. Madrid, Ed. Trotta.

📖 Chiavenato, Idalberto. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Campus. ISBN 85-352-1451-8

📖 Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1986). *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. In E.R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. London, The Falmer Press.

📖 Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa, Instituto Piaget.

📖 Estrela, Albano et al. (1994). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa. Edições Colibri. Faculdade de Letras de Lisboa. ISBN 972-8047-71-1.

📖 Folgado, C. et al. (2011) “*Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso*”. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, Universidade de Coimbra.

Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em:

<https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=11246>

[Consultado em 2 de setembro de 2013]

📖 Galvão, C. (1998). *Professor – O início da prática profissional*. Tese de doutoramento. Lisboa, Associação de Professores de Matemática (APM).

- 📖 Lecompte, M. (1990). *Emergent Paradigms – How new? How necessary?* In Egon G. GUBA (ed.). *The Paradigm Dialogue*. California: Newbury Park, SAGE Publications Inc.
- 📖 Lessard-Hébert M. *et all* (2010). *Investigação qualitativa*. Lisboa, Instituto Piaget. ISBN 978-989-659-064-2
- 📖 Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se*. Mangualde, Edições Pedago. ISBN 978-989-8449-801.
- 📖 Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvment*. Londres, Oxford Pergamon Press.
- 📖 Nóvoa, A. (1995). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. Fazenda, I. (Ed.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento* (pp 29-41). S. Paulo, Papirus.
- 📖 Pasquarelli, M. *Normas para a apresentação de trabalhos académicos*. Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cstr.ufcg.edu.br/appg/abnt2002.pdf> [Consultado em 7 de maio de 2012]
- 📖 Quivy, R. , Campenhoudt L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva. ISBN 978-972-6622-758
- 📖 Reissman, C. (1993). *Narrative Analysis*. California, SAGE.
- 📖 Rossman, G. & Wilson, B. (1985). *Numbers and words: combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study*. *Evaluation review*.
- 📖 Sá, V. (2008). *A (Auto) Avaliação das Escolas: Virtudes e Efeitos Colaterais*. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n.º 62, p.87-108  
Documento em formato pdf. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf> [Consultado em 7 de outubro de 2012]

- 📖 Schön D.A . (1987). *The reflexive practitioner*. New York, Basic Books.
- 📖 Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's literature*. New York, Longman Publishing.
- 📖 Tribolet, J. (2009) *As escolas têm de ser a fábrica do português do futuro*, entrevistado por Sara R. Oliveira para [www.educare.pt](http://www.educare.pt)
- 📖 Van der Maren (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal. Presses Universitaires.
- 📖 Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Edições ASA.
- 📖 Infopédia – Enciclopédia e dicionários Porto Editora
- 📖 Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- 📖 Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto, Porto Editora.
- 📖 Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, Artmed.

**ANEXOS**

*ANEXO I – Súmula de alguma legislação referente à avaliação de desempenho*

Despacho 5465/2011	2011-03-30	<i>Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas</i>
Despacho 5464/2011	2011-03-30	<i>Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime contrato</i>
Portaria 1333/2010	2010-12-31	<i>Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas</i>
Despacho 18020/2010	2010-12-03	<i>Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime</i>
Despacho normativo 24/2010	2010-09-23	<i>Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário</i>

**Avaliação do desempenho docente: Constrangimentos na sua implementação**

Portaria 926/2010	2010-09-20	<i>Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito Bom e Excelente.</i>
Despacho 14420/2010	2010-09-15	<i>Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente</i>
Decreto Regulamentar 2/2010	2010-06-23	<i>Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto</i>
Despacho 7886/2010	2010-05-05	<i>Avaliação de docentes em regime de mobilidade.</i>
Despacho 4913-B/2010	2010-03-19	<i>Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar.</i>
Portaria 1317/2009	2009-10-21	<i>Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas</i>
Decreto Regulamentar 14/2009	2009-08-21	<i>Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</i>
Despacho 15772/2009	2009-07-10	<i>Repristina o n.º 3 do anexo XVI do despacho n.º 16872/2008, de 7 de Abril, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 119, de 23 de Junho de 2008.</i>

**Avaliação do desempenho docente: Constrangimentos na sua implementação**

Despacho 3006/2009	<b>2009-01-23</b>	<i>Altera e republica o anexo XVI ao despacho n.º 16 872/2008, de 7 de Abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação</i>
Decreto Regulamentar 1-A/2009	2009-01-05	<i>Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril</i>
Despacho 32048/2008	2008-12-16	<i>Delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente</i>
Despacho conjunto 31996/2008	2008-12-16	<i>Altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Muito Bom e Excelente</i>
Despacho 27136/2008	2008-10-24	<i>Aditamento ao despacho n.º 7465/2008, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 13 de Março de</i>
Despacho 20 131/2008	2008-07-30	<i>Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente</i>
Decreto-Lei 104/2008	2008-06-24	<i>Estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação</i>

**Avaliação do desempenho docente: Constrangimentos na sua implementação**

Despacho 16872/2008	2008-06-23	<i>Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.</i>
Decreto Regulament ar 11/2008	2008-05-23	<i>Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009</i>
Despacho 13 459/2008	2008-05-14	<i>Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro</i>
Despacho 7465/2008	2008-03-13	<i>Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular</i>
Despacho 6753/2008	2008-03-07	<i>Designação dos membros do conselho científico da avaliação</i>
Decreto Regulamentar 4/2008	2008-02-05	<i>Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores</i>
Decreto Regulamentar 2/2008	2008-01-10	<i>Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</i>
Decreto-Lei 15/2007	2007-01-19	<i>Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.</i>

ANEXO II - Ficha de registo de avaliação

<b>A – VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA</b>		
<b>A1 – Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</b>	<b>Menção/Pontuação</b>	
<i>O docente demonstra claramente que reflete e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas.</i>	<b>E</b>	
<i>O docente demonstra que reflete e procura ativamente manter atualizado o seu conhecimento profissional, que mobiliza na melhoria das práticas.</i>	<b>MB</b>	
<i>O docente demonstra refletir e desenvolver ações de atualização do conhecimento profissional que conduzam à melhoria das suas práticas.</i>	<b>B</b>	
<i>O docente demonstra alguma preocupação com a qualidade das suas práticas e procura manter o seu conhecimento profissional atualizado, embora não o faça de forma sistemática e consistente.</i>	<b>R</b>	
<i>O docente não valoriza o conhecimento profissional e não desenvolve ações de atualização.</i>	<b>INS</b>	
<b>A2 – Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</b>		
<i>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno, valorizando os seus diferentes saberes e culturas, e investe na qualidade das suas aprendizagens.</i>	<b>E</b>	
<i>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.</i>	<b>MB</b>	
<i>Revela comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens.</i>	<b>B</b>	
<i>Revela alguma preocupação com as aprendizagens dos alunos, embora a sua ação não seja eficaz.</i>	<b>R</b>	
<i>Não assume a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos.</i>	<b>INS</b>	
<b>A3 – Compromisso com o grupo de pares e com a escola</b>		
<i>Atua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.</i>	<b>E</b>	
<i>Trabalha colaborativamente, partilha os seus conhecimentos e participa no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.</i>	<b>MB</b>	
<i>Participa no trabalho colaborativo e nos projetos da escola com alguma regularidade.</i>	<b>B</b>	
<i>Quando solicitado, o docente desenvolve trabalho colaborativo.</i>	<b>R</b>	
<i>Não se considera responsável por participar no desenvolvimento de trabalho colaborativo.</i>	<b>INS</b>	

**Avaliação do desempenho docente: Constrangimentos na sua implementação**

<b>B – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b>				
<b>B1 – Preparação e organização das atividades letivas</b>	1.ª Aula _/_/_	2.ª Aula _/_/_	3.ª Aula _/_/_	Pontuação
Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, estratégias, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.	E			
Planifica com rigor, integrando de forma coerente propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.	MB			
Planifica de forma adequada, integrando propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.	B			
Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, nem realiza processos de articulação curricular e com os pares.	R			
O docente revela lacunas graves no conhecimento científico e falta de rigor na planificação.	INS			
<b>B2 – Realização das atividades letivas</b>				
Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia.	E			
Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia.	MB			
Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e comunica com rigor.	B			
Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e revela dificuldade ao nível da comunicação.	R			
Manifesta falhas a nível científico-pedagógico, patentes na aplicação de estratégias de ensino e na comunicação com os alunos.	INS			
<b>B3 – Relação pedagógica com os alunos</b>				
Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo, a interação, a disponibilidade às solicitações dos alunos e revela capacidade para lidar com comportamentos inadequados.	E			
Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo, a interação e a disponibilidade às solicitações dos alunos.	MB			
Promove ambientes de aprendizagem em que predominam o respeito mútuo e a interação.	B			
O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interação.	R			
Revela claras dificuldades na criação de ambientes de aprendizagem apropriados.	INS			
<b>B4 – Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</b>				
Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria.	MB			
Implementa estratégias de avaliação adequadas e informa regularmente os alunos sobre os seus progressos.	B			
Utiliza processos pouco diversificados de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos.	R			
Utiliza processos elementares de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos.	INS			

<b>C – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA</b>		
<b>C1 – Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades</b>	<b>Menção/Pontuação</b>	
O docente envolve-se ativamente na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	E	
O docente colabora na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	MB	
O docente conhece os documentos institucionais e orientadores da vida da escola e colabora, quando solicitado, na sua concepção, desenvolvimento e avaliação.	B	
O docente conhece globalmente os documentos institucionais e orientadores da vida da escola.	R	
O docente revela pouco conhecimento dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola e não participa em atividades que promovam a sua concretização.	INS	
<b>C2 – Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</b>		
Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização.	E	
Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	MB	
Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando com os diferentes órgãos e estruturas educativas, quando solicitado.	B	
Participa em atividades que visam atingir os objetivos institucionais da escola e envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.	R	
O docente não participa em atividades que visam atingir os objetivos institucionais da escola, não envolvendo os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.	INS	
<b>C3 – Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</b>		
Promove a criação e o desenvolvimento de projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação.	E	
Promove o desenvolvimento de projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação.	MB	
Participa regularmente no desenvolvimento de projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.	B	
Participa em projetos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.	R	
O docente não participa em projetos de intervenção, formação e/ou investigação.	INS	

<b>D – DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA</b>		
<b>D1 – Formação contínua e desenvolvimento profissional</b>		
<b>D1.1 – Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)</b>	<b>Menção/Pontuação</b>	
O docente toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.	<b>E</b>	
O docente toma a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.	<b>MB</b>	
O docente desenvolve processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.	<b>B</b>	
O docente participa em processos de atualização do conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido.	<b>R</b>	
O docente não revela interesse em atualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido.	<b>INS</b>	

ANEXO III – Relatório de Autoavaliação

## RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Período em avaliação - ano letivo de \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Em cumprimento do artigo 19º, pontos 2, 3 e 4 do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, o(a) docente abaixo identificado(a) apresenta o seu relatório de autoavaliação.

### 1- Identificação do(a) docente

Nome			
Departamento curricular		Grupo de recrutamento	
Situação profissional			

### 2- Reflexão sobre a atividade letiva desenvolvida incidindo sobre:

<b>a) Prática letiva</b>
<b>b) Atividades promovidas</b>
<b>c) Análise dos resultados obtidos</b>
<b>d) Contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo</b>
<b>e) Formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa</b>