

**Supervisão Pedagógica  
e a Avaliação de Desempenho Docente**  
Função supervisiva do coordenador de departamento  
curricular - possibilidades e constrangimentos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Dória Andrade Cardoso**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2015

T/4  
34  
CAR Sup  
TEOR  
2x12

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

**Supervisão Pedagógica  
e a Avaliação de Desempenho Docente**  
Função supervisiva do coordenador de departamento  
curricular - possibilidades e constrangimentos  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Dória Andrade Cardoso**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Fernando Correia pela orientação desta dissertação, por todo o empenho, sabedoria, disponibilidade e, acima de tudo pelo seu grande profissionalismo.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa pelo seu grande profissionalismo, pelos seus debates enriquecedores, pela sua sabedoria e pelo encorajamento nos momentos mais difíceis.

A todos os meus professores de Mestrado pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A todos os meus colegas de Mestrado pela partilha, pela reflexão e pelo trabalho conjunto.

Ao Exmo. Sr. Diretor Regional de Educação pela autorização para aplicação do inquérito em três escolas do Funchal.

Ao Exmo. Sr. Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa pela autorização da consulta de dados institucionais no serviço a que preside.

À Doutora Elisabete Oliveira da DRRHAE pela colaboração e eficácia com que sempre me atendeu no levantamento de dados e pela amizade permanentemente manifestada.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos das três escolas em estudo por terem cooperado e viabilizado a concretização deste estudo.

A todos os professores anónimos das três escolas implicadas neste estudo por tornarem exequível a realização deste projeto.

A toda a minha família pela sua presença e pelo apoio que, ao longo deste caminho sempre demonstraram.

Aos meus amigos, pelas palavras de conforto e pela força que me transmitiram nos momentos mais difíceis.

A todos os meus colegas dos 2.º e 3º Ciclos e Secundário que sempre me estimularam a dar este grande passo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a execução desta dissertação de mestrado.

## RESUMO

A problemática abordada nesta investigação surge da necessidade de compreendermos a relação existente entre a função supervisiva do coordenador de departamento curricular e a avaliação de desempenho dos professores, já que sobre a mesma emergem muitas dúvidas e incertezas.

Com a implementação do novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente, quer a nível Nacional, quer a nível Regional, houve necessidade de alargar o campo das funções desempenhadas pelos professores, pelo que se tornou imprescindível a aquisição de novas competências por parte destes. Exemplo disso são os coordenadores de departamento curricular, a quem, com o novo modelo de avaliação, são exigidas novas funções nos domínios da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente.

Interessa, pois, auscultar os professores, de modo a tentar identificar o papel coordenador de departamento face às exigências deste novo modelo de avaliação de professores. Neste sentido, apresentamos, logo de seguida, os resultados de um estudo e cuja problemática se desenrola à volta da seguinte questão: Qual o papel do coordenador de departamento curricular no atual contexto da Avaliação de Desempenho Docente?

Neste estudo, adotamos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa centrada num estudo de caso e tomamos como objeto de estudo os professores de três escolas localizadas na cidade do Funchal (Madeira).

Da análise dos resultados obtidos, concluímos que, apesar dos muitos constrangimentos percecionados pelos professores no atual modelo de avaliação, o coordenador de departamento tem ainda, um papel fundamental no contexto da avaliação de desempenho dos professores.

Estamos convictos de que, através desta investigação qualitativa, apoiada num paradigma crítico/reflexivo, contribuiremos para que um conjunto de profissionais da educação apreenda um pouco mais o tipo de complexidade envolvida na téttrade: supervisão, coordenação, formação e avaliação e, assim, superem algumas lacunas.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, avaliação de desempenho, escola reflexiva, liderança, culturas colaborativas.

## **ABSTRACT**

This study focuses on the relationship between the supervising function of the Head of (Curricular) Department and the evaluation of teacher performance which are things that usually pose many questions and doubts.

The implementation of a new model of Teachers Performance Evaluation, both on a national and regional level, made it necessary for teachers to perform a wide variety of functions and consequently acquire new skills. A good example is the Heads of (Curricular) Department, who have had to take on and perform new tasks of pedagogical supervision and teacher evaluation according to the new evaluation model.

It is essential to enquire teachers about the role of the Heads of (Curricular) Department and whether they meet the demands of the new teacher evaluation model. This study has been conducted bearing in mind the following issue: What is the role of the Head of (Curricular) Department in the current context of the Teachers Performance Evaluation? The results and the analysis of the data collected will be presented in this essay.

A qualitative case study method was used to collect data from teachers working in three schools in Funchal (Madeira). From the analysis of the collected data one can conclude that even though the new evaluation model implies many constraints on teachers, the Head of Department still has an important role in the evaluation of the performance of teachers.

It is our belief that this qualitative study conducted using a critical/ reflective paradigm is a significant contribution to people working in education for it will help them understand and fill certain gaps when considering the complexity of the following tetrad: Supervision, Coordination, Training and Evaluation.

**Keywords:** pedagogical supervision, performance evaluation, reflective school, leadership, collaborative cultures.

## RÉSUMÉ

La problématique abordée dans cette étude résulte du besoin de comprendre le rapport existant entre la fonction de supervision du Coordinateur de Département Curriculaire et l'évaluation de la performance des enseignants, puisqu'il y en a beaucoup de doutes et d'incertitudes.

Avec l'implémentation du nouveau modèle d'évaluation de la performance des enseignants, soit au niveau National, soit au niveau Régional, il a fallu élargir le champ des fonctions accomplies par eux, et il est par conséquent indispensable qu'ils acquièrent de nouvelles compétences. Par exemple, les Coordinateurs de Département Curriculaire, auxquels sont exigées, avec le nouveau modèle d'évaluation, de nouvelles fonctions dans les domaines de la supervision pédagogique et de l'évaluation de la performance des enseignants.

Il est indispensable, donc, de consulter les enseignants, afin d'identifier le rôle du Coordinateur de Département par rapport aux exigences de ce nouveau modèle d'évaluation des enseignants. Conséquemment, nous présentons ci-dessous les résultats d'une étude dont la problématique se déroule sur la question suivante : Quel est le rôle du Coordinateur de Département Curriculaire dans le contexte actuel de l'Évaluation de la Performance des Enseignants?

Dans cette étude, nous avons adopté une méthodologie de recherche de nature qualitative centrée sur une étude de cas et nous prenons comme objet d'étude les enseignants de trois écoles situées dans la ville de Funchal (Madère).

À partir de l'analyse des résultats obtenus, malgré les nombreuses contraintes, perçues par les enseignants dans le nouveau modèle d'évaluation, le Coordinateur de Département joue encore un rôle fondamental dans le contexte de l'évaluation de la performance des enseignants.

Nous sommes convaincus que, dans cette voie de recherche qualitative, basée sur la critique, mais aussi sur la réflexion, nous permettrons qu'un ensemble de professionnels de l'éducation apprenne un peu plus sur le type de complexité impliquée dans la tétrade : supervision, coordination, formation et évaluation, et ainsi, ils peuvent combler certaines lacunes.

**Mots-clés** : supervision pédagogique, évaluation de la performance, l'école réflexive, leadership, les cultures collaboratives.

## RESUMEN

La problemática abordada en esta investigación surge de la necesidad de comprender la relación existente entre la función supervisora del coordinador de departamento curricular y la evaluación de los docentes, ya que sobre la misma emergen muchas dudas e incertidumbres.

Con la implementación del nuevo modelo de Evaluación del Desempeño Docente, bien sea a nivel nacional o a nivel autonómico, había la necesidad de ampliar el campo de las funciones desempeñadas por los profesores, por lo que se hizo imprescindible la adquisición de nuevas competencias por parte de estos. Ejemplo de esto son los coordinadores de departamento curricular, a quien, con el nuevo modelo de evaluación, son exigidas nuevas funciones en los dominios de la supervisión pedagógica y de la evaluación de desempeño docente.

Interesa, pues, escuchar a los profesores, de manera que podamos identificar el papel coordinador del departamento de cara a las exigencias de esta nueva plantilla de evaluación de profesores. En este sentido, presentamos a continuación los resultados de un estudio cuya problemática se desarrolla en torno a la siguiente cuestión: “¿Cuál es el papel del coordinador del departamento curricular en el actual contexto de la Evaluación de Desempeño Docente?”.

En esta investigación, adoptamos una metodología de investigación de naturaleza cualitativa centrada en el estudio de caso y tomamos como objeto de estudio los profesores de tres escuelas ubicadas en la ciudad de Funchal (Madeira).

Del análisis de los resultados obtenidos, concluimos que, a pesar de las muchas limitaciones percibidas por los profesores en el actual modelo de evaluación, el coordinador de departamento tiene todavía, un papel fundamental en el contexto de la evaluación de desempeño docente.

Estamos convencidos de que, a través de esta investigación cualitativa, apoyada en un paradigma crítico-reflexivo, contribuiremos para que un conjunto de profesionales de la educación aproveche un poco más el tipo de complejidad envuelta en la tétada: supervisión, coordinación, formación y evaluación y, así, puedan superar algunas lagunas.

**Palabras clave:** supervisión pedagógica, evaluación de desempeño, escuela reflexiva, liderazgo, cultura colaborativa.

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>x</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	<b>xii</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>xvi</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	<b>xvii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPITULO 1- Profissionalidade Docente</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1- Origem e evolução da profissão docente</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2- À procura de uma Profissionalidade Docente mais expansiva</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPITULO 2- Supervisão Pedagógica e Relação Supervisiva</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1- Perfil do Supervisor</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2- Supervisor e Modelo clínico</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3- Supervisor no contexto de uma escola reflexiva</b> .....	<b>14</b>
<b>Capitulo 3 – Práticas colaborativas e formas de liderança</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1- Culturas colaborativas e liderança</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2- Supervisão e Comunidades de Aprendizagem</b> .....	<b>19</b>
<b>Capitulo 4 - Avaliação de Desempenho dos Docentes</b> .....	<b>24</b>
<b>4.1- Modelos de Avaliação de Desempenho</b> .....	<b>24</b>

4.2- Avaliação e Supervisão Pedagógica.....	26
4.3- Dimensão ética e moral da avaliação .....	29
4.4- Avaliação de Desempenho e autonomia do professor.....	31
4.5- Avaliação e Desenvolvimento Profissional.....	34
4.6- Da formação especializada ao desempenho de funções específicas .....	38
4.7- Avaliação do desempenho docente em Portugal após o “ 25 de Abril de 1974”	40
<b>CAPITULO 5 - Papel e funções do Coordenador de Departamento Curricular .....</b>	<b>48</b>
5.1- Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento .....	48
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 6 – Metodologia .....</b>	<b>57</b>
6.1- Problemática em estudo .....	57
6.2- Objetivo(s) do estudo .....	58
6.3- Tipo de pesquisa e opções metodológicas .....	58
6.4- Caracterização do contexto do estudo.....	62
6.5-Técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados .....	64
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....</b>	<b>72</b>
<b>CAPITULO 7 - Dados biográficos e profissionais dos inquiridos.....</b>	<b>73</b>
7.1- Número de professores que responderam ao questionário por escola e categoria .....	73
7.2- Caracterização dos participantes - dados biográficos e profissionais.....	74
<b>CAPITULO 8- Apresentação e análise interpretativa dos dados.....</b>	<b>82</b>
Introdução.....	82
8.1- Apresentação e discussão dos resultados (1ª Parte).....	82
8.2- Apresentação e discussão dos resultados (2ª Parte).....	113
<b>CAPITULO 9 – Considerações finais .....</b>	<b>127</b>
9.1- Síntese conclusiva.....	127

<b>9.2- Limitações deste estudo.....</b>	<b>132</b>
<b>9.3- Implicações do estudo .....</b>	<b>133</b>
<b>9.4- Sugestões para futuras investigações .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>134</b>
<b>LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO I-** Matriz de competências de acompanhamento do Departamento Curricular no domínio das atividades pedagógicas (Planificação e Avaliação) e enquadramento legal

**ANEXO II-** Questionário

**ANEXO III-** Autorização para aplicação do inquérito em três escolas do Funchal por parte do Ex<sup>o</sup> Senhor Diretor Regional de Educação

**ANEXO IV-** Pedido de autorização ao Senhor Diretor Regional de Educação para a aplicação do inquérito em três escolas do Funchal

**ANEXO V-** Distribuição dos ítems do questionário pelos Domínios de Análise

**ANEXO VI-** Pedido de autorização para a consulta de documentos na DRRHAE

**ANEXO VII-** Mensagem (email) recebida da Direção Regional de Recursos Humanos e da Administração Educativa associada aos dados facultados

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 4.1-</b> Diferenças entre o Modelo de Produto e o Modelo de Processo segundo Winter.....	<b>24</b>
<b>Figura 4.2 -</b> Diferentes cenários da Formação de Professores segundo Snoek (2008).....	<b>37</b>
<b>Figura 5.1-</b> Objeto da Supervisão e campo de Ação Supervisiva segundo Alarcão e Tavares (2003).....	<b>49</b>
<b>Figura 6.1-</b> Características do paradigma quantitativo segundo Sousa (2005).....	<b>59</b>
<b>Figura 6.2-</b> Características do paradigma qualitativo segundo Sousa (2005).....	<b>60</b>
<b>Figura 7.1-</b> Distribuição dos coordenadores de departamento curricular por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>74</b>
<b>Figura 7.2-</b> Distribuição dos avaliadores externos por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>75</b>
<b>Figura 7.3-</b> Distribuição dos avaliadores internos por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>76</b>
<b>Figura 7.4-</b> Distribuição dos elementos da Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>77</b>
<b>Figura 7.5-</b> Distribuição dos Avaliados internamente (professores contratados) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>78</b>

<b>Figura 7.6-</b> Distribuição dos Avaliados (componente externa) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>79</b>
<b>Figura 7.7-</b> Distribuição dos Professores (não pertencentes a nenhuma das categorias anteriores) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.....	<b>80</b>
<b>Figura 8.1-</b> Possibilidades/constrangimentos do atual modelo de ADD em vigor na RAM.....	<b>110</b>
<b>Figura 8.2-</b> Elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM...	<b>112</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 7.1-</b> Número de professores que responderam ao inquérito por escola e por categoria.....	<b>73</b>
<b>Gráfico 8.1-</b> Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos - relação existente entre a “observação de aulas” e o “Desenvolvimento do ensino-aprendizagem” .....	<b>85</b>
<b>Gráfico 8.2</b> - Aspectos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio “ Desenvolvimento do ensino aprendizagem” (opinião de todos os professores inquiridos) .....	<b>86</b>
<b>Gráfico 8.3</b> - Comparação das perceções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos- relação entre o “processo de ADD e a “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares” .....	<b>89</b>
<b>Gráfico 8.4-</b> Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos - relação entre a “observação de aulas” e a “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares”.....	<b>91</b>
<b>Gráfico 8.5-</b> Aspectos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio da “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares” (opinião de todos os professores inquiridos) .....	<b>92</b>
<b>Gráfico 8.6-</b> Comparação das perceções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos - relação entre o “processo de ADD e o "Desenvolvimento e autonomia profissional" .....	<b>97</b>

<b>Gráfico 8.7-</b> Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos- relação entre a “observação de aulas” e o "Desenvolvimento e autonomia profissional" .....	<b>99</b>
<b>Gráfico 8.8-</b> Aspectos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio do processo de ADD e o "Desenvolvimento e autonomia profissional” (opinião de todos os professores inquiridos) .....	<b>100</b>
<b>Gráfico 8.9 -</b> Comparação das perceções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos - relação entre o “processo de ADD” e a "Ética e Profissionalidade docente” .....	<b>104</b>
<b>Gráfico 8.10-</b> Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores - relação entre a “observação de aulas” e a “vertente ética e moral da ADD” .....	<b>105</b>
<b>Gráfico 8.11-</b> Comparação entre as perceções dos avaliados internamente e as dos avaliadores internos e elementos do SADD- relação entre a “ conceção dos instrumentos de registo da ADD” e a vertente “ética e moral da avaliação” .....	<b>106</b>
<b>Gráfico 8.12-</b> Aspectos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM - relação entre instrumentos de avaliação e a vertente “ética e moral da avaliação” (opinião de todos os professores inquiridos) .....	<b>108</b>
<b>Gráfico 8.13-</b> Percentagem de avaliadores externos, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com <i>Supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente</i> .....	<b>115</b>

<b>Gráfico 8.14-</b> Percentagem de avaliadores internos, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com <i>Supervisão e/ou Avaliação de Desempenho Docente</i> .....	<b>115</b>
<b>Gráfico 8.15</b> – Distribuição dos Coordenadores de departamento por cargos desempenhados após o Processo de Reorganização Curricular e a implementação da ADD na RAM.....	<b>119</b>
<b>Gráfico 8.16-</b> Percentagem de coordenadores de departamento curricular, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com <i>Supervisão e ou Avaliação de Desempenho Docente</i> .....	<b>120</b>
<b>Gráfico 8.17-</b> Perceções dos avaliados, dos avaliadores e dos CDC – Papel dos coordenadores de departamento no processo de ADD.....	<b>121</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 2.1-</b> Diferentes estilos de supervisor segundo Glickman .....	<b>11</b>
<b>Quadro 4.2-</b> Modelos de avaliação de desempenho segundo Torrecilla .....	<b>25</b>
<b>Quadro 4.3-</b> Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação.....	<b>27</b>
<b>Quadro 4.4-</b> Principais semelhanças/diferenças entre o modelo de ADD em vigor na RAM e o modelo em vigor em Portugal Continental (objetivos, dimensões, elementos de referência, documentos do processo, natureza, efeitos da avaliação, periodicidade e intervenientes) .....	<b>44</b>
<b>Quadro 4.5-</b> Principais semelhanças/diferenças entre o modelo de ADD em vigor na RAM e o modelo em vigor em Portugal Continental (composição/perfil e competências dos principais intervenientes no processo de ADD) .....	<b>46</b>
<b>Quadro 6.1-</b> Domínios de análise de acordo com os instrumentos utilizados no estudo .....	<b>71</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 8.1-</b> Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio do “Desenvolvimento do ensino-aprendizagem” segundo as percepções de todos os professores inquiridos.....	<b>83</b>
<b>Tabela 8.2-</b> Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio da “Supervisão e avaliação pelos pares”, segundo as percepções de todos os professores inquiridos.....	<b>88</b>
<b>Tabela 8.3-</b> Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio do “Desenvolvimento e autonomia profissional” segundo as percepções de todos os professores inquiridos	<b>95</b>
<b>Tabela 8.4-</b> Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio da “Dimensão Ética e Moral da avaliação” segundo as percepções de todos os professores inquiridos.....	<b>102</b>
<b>Tabela 8.5-</b> Levantamento das “Necessidades de Formação” relativamente à importância da aquisição de competências, por parte dos avaliadores, para avaliar professores (percepções dos professores avaliadores) .....	<b>117</b>
<b>Tabela 8.6-</b> Levantamento das “Necessidades de Formação” relativamente à importância da aquisição de conhecimentos, por parte dos avaliadores, para avaliar professores (percepções dos professores avaliadores) .....	<b>118</b>

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ADD-** Avaliação de Desempenho Docente

**DL-** Decreto-Lei

**DRR-** Decreto Regulamentar Regional

**DR-** Decreto Regulamentar

**CDC-** Coordenador de Departamento Curricular

**RAM-** Região Autónoma da Madeira

**LBSE** -Lei de Bases do Sistema Educativo

**ECD-** Estatuto da Carreira Docente

**DRRHAE-** Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa.

**SADD-** Seção de Avaliação de Desempenho Docente

**DRE-** Direção Regional de Educação

**PEE-** Projeto Educativo de Escola

**RI** – Regulamento Interno



## INTRODUÇÃO

Este estudo prévio subordinado ao tema: “A Supervisão Pedagógica e a Avaliação de Desempenho Docente: Função supervisiva do coordenador de departamento curricular - possibilidades e constrangimentos” surge da necessidade de se compreender a relação existente entre a função supervisiva do coordenador de departamento e a avaliação de desempenho dos professores, já que sobre a mesma emergem muitas dúvidas e ambiguidades.

A área supervisiva tem vindo, nos últimos anos, a sofrer uma grande evolução. Pensar em supervisão no âmbito de uma escola reflexiva implica que a escola pense por si mesma, isto é, de forma mais autónoma. Para que tal seja possível, é imperioso que a escola disponha de um conjunto de profissionais (supervisores) coletivamente empenhados na promoção da qualidade da educação. Como referem Alarcão e Tavares (2003): “Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando” (p. 133).

Assistimos hoje a um cenário de enormes mudanças no exercício da profissão docente. Com as sucessivas alterações do Estatuto da Carreira Docente (ECD), quer a nível nacional, quer a nível regional, com a implementação do novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), vivemos presentemente um clima muito agitado nas nossas escolas. No atual momento, o professor situa-se numa “encruzilhada entre o texto e o contexto, entre um texto que nos inebria com esperanças de um profissionalismo que parecia estar a chegar, e um contexto, uma realidade avassaladora que cada vez mais desvaloriza e desqualifica o Trabalho Docente” (Sousa, 2011, p.10). Podemos fazer aqui uma analogia com a realidade que se vive hoje nas nossas escolas. Assim o “texto” são as “promessas” explanadas nos normativos do modelo de avaliação de desempenho docente (valorização profissional, progressão na carreira, prémios de mérito, aumento da qualidade educativa,...) e o “contexto” a realidade que se vive nas escolas com a implementação de tal dispositivo (sistema de cotas, congelamento de carreiras, mal-estar docente, aumento do número de alunos por turma, abandono escolar, ...).

No que se refere à classe docente, com a introdução do novo modelo de avaliação dos professores, houve necessidade de alargar o campo de funções desempenhadas, pelo que se tornou imprescindível a aquisição de novas competências por parte desta, levando muitos professores a investirem na formação contínua, mais especificamente nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho

Nas escolas, procura-se uma maior rentabilização dos recursos humanos e uma melhor adequação dos recursos didático-pedagógicos. Aos professores são exigidas funções de maior relevo, quer no domínio da avaliação de desempenho, quer no domínio da supervisão de práticas dinâmicas, reflexivas e colaborativas.

Em relação às diretrizes constantes no Estatuto da Carreira Docente (ECD) e no que se refere à *avaliação de desempenho* em Portugal Continental, estas apontam para três dimensões: i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua. Estas três dimensões têm carácter transversal e são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37 - 1.ª Série*)

O modelo de avaliação implementado em Portugal Continental (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37, 1.ª série*) e o modelo em vigor na Região Autónoma da Madeira (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. *Diário da República, N.º194- 1ª série*) mostram a avaliação de desempenho como um processo capaz de melhorar a qualidade de ensino, assim como a valorização dos professores, quer em termos de carreira, quer em termos de desenvolvimento profissional.

Da análise dos normativos anteriores, parece-nos existir, por parte do Ministério da Educação, uma preocupação com o desempenho profissional dos professores, no sentido da *construção do conhecimento profissional e da qualidade do ensino* nas escolas.

Aos coordenadores de departamento curricular são exigidas novas funções, quer no domínio da avaliação de desempenho docente, quer no da supervisão de práticas dinâmicas, reflexivas e colaborativas. Assim, e no caso específico da Avaliação de Desempenho dos Docentes na RAM (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M) e nos estabelecimentos dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico e secundário (onde se encontra o principal objeto do nosso estudo), o coordenador do departamento curricular será, à partida, o avaliador interno. Caso não

o seja, então o coordenador designará um avaliador de entre os docentes do respetivo departamento (n.º 3 do art.º 14.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro).

Como coordenadora de um departamento curricular, como elemento da seção de avaliação de desempenho do conselho pedagógico, como avaliadora interna e como avaliadora externa, a investigadora deste estudo acompanhou todo o processo de ADD desde a construção dos referenciais e dos instrumentos de avaliação até a sua aplicação.

A operacionalização do modelo foi extremamente complexa em virtude de ter sido necessário adaptar o modelo de referência (proposto pela Direção Regional de Recursos Humanos e Ação Educativa) ao contexto da escola. Momentos de discussão, tensão e indecisão acompanharam todo o processo. Como adianta Rodrigues e Peralta (2008), “a observação e sequente avaliação do exercício profissional não pode ser feita sem que antes sejam definidos e consciencializados os quadros de referência relativamente aos quais será legítimo proceder a apreciações (atenção à construção e discussão dos referentes locais)” (pp. 9,10). Durante a operacionalização das diretrizes emanadas da Direção Regional de Recursos Humanos e Ação Educativa (DRRHAE) muitas dúvidas emergiram principalmente no papel que o CDC deveria assumir no âmbito da ADD. A vontade de querer compreender melhor a relação existente entre o papel supervisivo do coordenador de departamento e o processo de avaliação de desempenho levou a investigadora deste estudo a querer averiguar a influência que o modelo de ADD estava a provocar na dinâmica interna de outras escolas da Região Autónoma da Madeira.

Deste modo, resolvemos auscultar os professores de maneira a identificar o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da ADD, tendo por base os constrangimentos, as possibilidades e as alternativas percebidos pelos professores.

Neste sentido, apresentamos logo de seguida um estudo de investigação, cuja problemática se desenrola à volta da seguinte questão: “Qual o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da Avaliação de Desempenho Docente?”.

Nesta investigação, adotamos uma metodologia de investigação de “natureza qualitativa” centrada num estudo de caso e tomamos como objeto de estudo os professores dos 2º e 3º Ciclos e Secundário de três escolas localizadas no Funchal (Região Autónoma da Madeira).

A dissertação encontra-se organizada em quatro partes: Enquadramento teórico e normativo, enquadramento metodológico, apresentação e discussão de resultados e considerações finais. Os capítulos encontram-se interligados e contextualizados.

O enquadramento teórico e normativo encontra-se dividido em cinco capítulos: o primeiro aborda a “Profissionalidade Docente”; o segundo fala de “Supervisão Pedagógica e relação supervisiva”; o terceiro trata de “Práticas colaborativas e formas de liderança”; o quarto dedicado à “Avaliação de Desempenho dos Docentes” e o quinto aborda o “Papel e funções do Coordenador de Departamento Curricular”.

Na segunda parte, apresentamos o enquadramento metodológico onde apresentamos: a problemática e os objetivos do estudo, o tipo de pesquisa, as opções metodológicas, a caracterização do contexto do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e os domínios de análise por instrumento(s) utilizado(s) no estudo.

Na terceira e última parte, mais precisamente no capítulo nove, fazemos a apresentação e análise interpretativa dos dados, tendo por base o referencial teórico e normativo e ainda outros estudos; no capítulo dez, apresentamos as principais conclusões, limitações e implicações do estudo, e finalizamos com algumas sugestões para futuras investigações.

No final do trabalho, apresentamos as referências bibliográficas e, logo depois, os anexos, a maior parte dos quais referenciados ao longo do trabalho.

## **PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**

## **CAPITULO 1- Profissionalidade Docente**

### **1.1- Origem e evolução da profissão docente**

A profissão docente tem a sua génese no seio de algumas comunidades de índole religiosa nos séculos XVII e XVIII, como por exemplo na Companhia de Jesus. A função docente era ainda uma ocupação parcial praticada por alguns “religiosos ou leigos”. Estas comunidades tiveram um papel preponderante no domínio da formação de professores, na medida em que incutiram na figura do professor um conjunto de saberes e de técnicas (saber mais pedagógico e menos especializado), tal como um grupo de normas e de valores específicos da profissão docente (regidos por uma ética e um princípio normativo fundamentalmente religioso) (Nóvoa,1995a).

Em Portugal, a Companhia de Jesus foi pioneira na área da docência, sobretudo pelo facto de se ter dedicado exaustivamente à formação da doutrina pedagógica do pessoal docente. É de salientar o facto de que foram alguns dos jesuítas que encetaram a conceção de manuais de didáctica dirigidos essencialmente aos futuros docentes da Companhia. Na sua pedagogia, estava subjacente o conceito de “emulação”, percecionada como o fator potenciador da interação, empenho e participação, ou seja, do papel ativo dos discentes ao longo do processo educativo (Gomes,1995).

Quando o compromisso de educar deu lugar à prática de uma função e a predisposição deu lugar a uma profissão, as inspirações intrínsecas não se desvaneceram completamente. Nunca houve uma preocupação formal com o estabelecimento de um código deontológico para a profissão docente, isto porque, as regras eram impostas do exterior, primeiro por algumas ordens religiosas e, mais tarde, pelo Estado. (Nóvoa, 1995a)

Só no final do século XVIII é que se dá o corte do cordão umbilical que ligava os professores ao poder religioso, assumindo o Estado esse encargo, o qual criou uma licença para o exercício da profissão docente, assim como a delineação de um perfil de capacidades técnicas - o embrião do Estatuto da Carreira Docente (ECD). A partir de então, os docentes passam a ser funcionários do estado, “ mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores” (Nóvoa, 1995a, p, 17). Neste contexto, o professor era então visto como como

um técnico de ensino a quem pouco ou nada se exigia em termos de análise e reflexão: ou era um agente de reprodução social ou um agente de transformação social, mas sempre agente, numa lógica de funcionarização, de cumprimento de directrizes sem as questionar (Sousa, 2004, p.68).

Para reforçar as poucas margens de autonomia dos professores em relação ao poder do Estado, Sacristán (1995) afirma que “A profissão docente é uma semiprofissão” (p.71), isto porque os professores se encontram numa encruzilhada entre o poder político (que legitima o sistema educativo) e as condições laborais da sua classe profissional.

Do ponto de vista burocrático, o professor é um fiel servidor do Estado e do poder político. Por conseguinte, deve agir de acordo com normativos vindos do topo da hierarquia. Deste modo, o professor é visto como o garante da boa ordem social. Segundo este princípio, um docente exemplar é aquele que se subordina à realidade do poder político. Na opinião de Rodrigues (2003), “O estado só pode defender os seus fins (histórico e moral) quando se funda na sociedade. No entanto, ele nega a autonomia da sociedade” (p.210).

Neste enquadramento, o professor torna-se assim escravo de um poder político todo-poderoso que cristaliza a sua ação como sujeito e o afasta da órbita das decisões.

Urge, então, a necessidade de reverter esta dependência doentia de um poder político dominador e procurar um compromisso ético, visto que só através desse compromisso somos capazes de transcender a esfera da obediência às regras numa ótica de libertação. A este propósito, Cunha (1996) considera importante “a devolução ao professor do seu papel tradicional de educador moral, papel que tem vindo sistematicamente a ser menosprezado (...), com grande prejuízo para a dignidade específica desta profissão” (p. 37). Pela análise da citação anterior, subjaz a ideia de que os professores de hoje têm de encontrar, por um lado, um novo referencial de valores de modo a imputar mais sentido ao ato educativo e, por outro, a capacidade de conceberem normas e regulamentos próprios que de algum modo ou em parte, substituam os normativos burocráticos do Estado. E, deste modo expandir o conceito de Profissionalidade Docente.

## 1.2- À procura de uma Profissionalidade Docente mais expansiva

O conceito de “Profissionalidade” refere-se ao conjunto de qualidades edificadas socialmente que permitem diferenciar uma profissão de uma multiplicidade de outros ofícios, igualmente meritórios. Já o conceito de “profissionalismo” é muito ambíguo uma vez que no senso comum tem um pendor valorativo, pois a este vocábulo está subjacente a ideia de um *bom profissional*.

A “Profissionalidade” também não deve ser confundida com “profissionalização”, já que, só se caminha para a profissionalização propriamente dita quando, a obediência a regras dá lugar a atividades reguladas por objetivos e por uma ética (Perrenoud,1993). A profissionalização refere-se à evolução real da profissão, sob o ponto de vista estrutural. Definir “Profissionalidade”, no caso específico dos professores, não é uma tarefa fácil, visto que este conceito deverá estar em consonância com os diferentes contextos: pedagógico propriamente dito, profissional e sociocultural. Na opinião de Nóvoa (1995a),

o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação (...) (Nóvoa, 1995a, p. 29).

Pela análise da citação anterior, apercebemo-nos que o autor é a favor de uma nova cultura profissional não só para por cobro às discriminações existentes na classe docente, mas também como incentivo ao aumento do grau de exigência por parte dos professores.

A consciencialização do professor “das suas missões possíveis ou impossíveis será o primeiro passo no caminho da sua profissionalidade, daquilo que o fará passar de agente a actor/autor” (Sousa, 2004,p.68).

Já no que diz respeito à relação existente entre Profissionalidade docente e avaliação de desempenho, Rodrigues e Peralta (2008) chamam a atenção para o seguinte: “o exercício profissional do professor não pode ser apreciado em exterioridade face aos contextos da sua realização (atenção ao Projecto Educativo de Escola, ao Projecto Curricular de Turma, aos projectos de grupo disciplinar, ao contexto sociocultural)”(p.9). Ou seja, a avaliação de

desempenho deve traduzir-se num acompanhamento orientado aos professores, tendo por referência, o contexto social que a cultura escolar pretende validar. Este tipo de acompanhamento aos professores, no sentido do desenvolvimento da sua Profissionalidade, é aquilo a que designamos por relação supervisiva.

## **CAPITULO 2- Supervisão Pedagógica e Relação Supervisiva**

### **2.1- Perfil do Supervisor**

Na atualidade, ainda subsiste a ideia de controlo hierárquico e/ou inspetivo associado à figura de um supervisor na escola. Assim, a atividade supervisiva é vista ainda por muitas pessoas como um ato meramente fiscalizador, isto é, algo imposto, extrínseco à escola e que não considera a multiplicidade de cenários nem os diferentes atores. Assim, por exemplo no dicionário de língua portuguesa define-se “*Supervisor*” como “que ou o que tem como função coordenar, inspecionando ou controlando, uma dada atividade ou um grupo de pessoas na execução de um projeto” (*supervisor* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015).

Para desmitificar esta ideia redutora do papel desempenhado por um supervisor na escola e alargar o campo da ação supervisiva num contexto de formação contínua, será pertinente fazer um recuo no tempo e tentar perceber, através de pesquisas no campo da educação, não só como é vista a figura de um “Supervisor” como também tentar encontrar o estilo de supervisor que se enquadre melhor no âmbito de uma escola reflexiva.

Verifica-se assim que, em 1976, nos Estados Unidos da América, foi levado a cabo um estudo investigativo sobre o contraste entre o que é ser-se um “supervisor real” e um “supervisor ideal”. Os resultados obtidos foram conclusivos no que diz respeito às diferenças entre estes dois perfis. Assim, Blumberg (autor do estudo) concluiu que o “supervisor real” aparecia como uma pessoa distante e as relações que estabelecia com os professores eram pautadas pela artificialidade, gerando entre eles conflitos, constrangimentos e até a impressão de estarem a ser objeto de discriminação por parte daquele. São profissionais que trabalham mais na base da sua realização pessoal do que na procura do bem do próximo. Pelo contrário, o “supervisor ideal” é um indivíduo altruísta, com elevado grau de abertura, muito flexível e com grande capacidade de diálogo e de negociação. É um profissional que trabalha com base na vocação e na procura do bem da coletividade. As relações que estabelece com os outros são do tipo pluralista, promovendo a partilha, dando lugar ao outro como sujeito da ação, sobretudo na procura conjunta de soluções para a resolução de problemas. (Alarcão & Tavares,2003)

Apresentados os contrastes entre estes dois perfis, nota-se que o supervisor que se pretende para uma escola reflexiva é mais do tipo ideal. No entanto, Glickman (1985), citado

por Alarcão e Tavares (2003), defende que a ênfase dada pelo supervisor a determinadas atitudes/ capacidades é que irá determinar o estilo de supervisor. De acordo com este princípio, o autor define três tipos de supervisor de acordo com as atitudes/comportamentos (Quadro 2.1.).

**Quadro 2.1-** Diferentes estilos de supervisor segundo Glickman

Atitudes /comportamentos	
Não diretivo	- Passividade: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Disponibiliza-se para atender o outro como pessoa;</li><li>▪ Tenta compreender e verbalizar as ideias e os sentimentos do outro;</li><li>▪ Encoraja a iniciativa.</li></ul>
Colaborativo	- Flexibilidade: - Revela: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Grande capacidade de verbalizar as ideias e apreender os sentimentos do outro;</li><li>▪ Grande abertura a sugestões;</li><li>▪ Grande disponibilidade na procura de soluções.</li></ul>
Diretivo	- Grande rigidez: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Limita muito a ação do outro como sujeito;</li><li>▪ Dá orientações muito precisas;</li><li>▪ Estabelece critérios muito rigorosos.</li></ul>

Adaptado de Alarcão e Tavares (2003, pp. 75-76) in Glickman (1985)

No entanto, acrescenta-se que estas atitudes/comportamentos não são específicos de um ou outro estilo de supervisão, visto que o desenvolvimento de determinadas atitudes depende dos diferentes contextos: histórico, político, psicológico e social.

A este propósito, Gouveia (2003) refere:

a prática de supervisão reflecte aquilo que o supervisor é como pessoa e como profissional, sendo isso admitido como um “modelo” pessoal que funciona bem e que tem por base a reflexão, acrescida de uma maior riqueza que advém da troca de saberes e da partilha de ideias aquando da sua realização em equipa (p. 145).

Mais recentemente, em 1983, os resultados de um inquérito revelaram que 67% de professores de um universo de 200 preferiam supervisores colaborativos. Apesar de estes resultados não poderem ser generalizados, dão-nos uma indicação clara das atitudes que um supervisor deve adotar no âmbito de uma *escola reflexiva*.

Não obstante, Glickman referido por Alarcão e Tavares (2003) faz uma ressalva relativamente às atividades colaborativas, acrescentando que estas “só serão possíveis quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação

de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte” (Alarcão e Tavares 2003, p. 79). Glickman acrescenta ainda que seria imprudente utilizar uma atitude não diretiva com um professor que se demonstrasse incapaz de formular problemas ou chegar, por si só, a conclusões. Há aqui, uma discordância clara do autor relativamente à aplicação de um modelo clínico de avaliação durante a formação inicial pelos professores. Assim, num contexto de formação contínua, o modelo de supervisão clínica terá mais hipóteses de frutificar (Alarcão & Tavares,2003).

## **2.2- Supervisor e Modelo clínico**

Numa perspetiva ideológica, “a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

A diferença entre a supervisão geral e a supervisão clínica é que enquanto a primeira atua de fora para dentro, impondo aos docentes um receituário pré-definido (as soluções já se encontram determinadas), a segunda atua de dentro para fora, dando um enfoque à reflexão das práticas observadas no sentido da procura de soluções.

Neste enquadramento, a função do supervisor é, então, a de apoiar o professor a fazer uma autorreflexão da sua prática no sentido da procura de soluções para os problemas dos quais entretanto for tomando consciência. Nesse momento, e se for útil, poderá sensibilizá-lo para a leitura de investigação feita sobre esses problemas ou, então, promover encontros com colegas mais experientes e com opiniões que, sendo diferentes, poderão enriquecê-lo.

O supervisor fica assim com um triplo papel: o de promover o desenvolvimento do conhecimento, o de multiplicar capacidades e o de fazer repensar atitudes. (Alarcão & Tavares, 2003). Por outras palavras, expandir a “Profissionalidade”. Neste processo, é imprescindível acentuar a dimensão ética e moral como condição essencial do desenvolvimento da Profissionalidade docente.

A este propósito, há autores que mostram preocupação pelo facto de a supervisão clínica se estar a distanciar do seu conceito original, isto é, do sentido da descoberta, da reflexão e do compromisso, princípios pelos quais se deve nortear. Só a adoção do modelo original de “supervisão clínica” é capaz de ampliar o grau de envolvimento dos docentes na apreciação

crítica da sua prática diária, de maneira a tornar o ensino mais “eficaz”, através de ações conscientes e mais originais.

O supervisor tem, portanto, uma responsabilidade acrescida, na medida em que deve ser capaz de incutir uma cultura crítica geradora de um bom clima de trabalho e, por conseguinte, de aumentar o grau de envolvimento, de reciprocidade e de cooperação de todos os docentes, de modo, a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes induzindo mudanças de práticas, quer nas salas de aula quer em toda a instituição escolar. Só assim a “supervisão clínica” escapará ao risco de se transformar numa mera atividade inspetiva, em que o supervisor /inspetor, dentro ou fora da sala de aula, olha o professor de modo altivo e prepotente, interessando-se mais pela metodologia do produto (rigor científico) do que propriamente pelo processo.

O supervisor, para além da aptidão para “liderar”, “orientar” e “instigar” o docente, ou grupo de docentes para a ação, deve sobretudo fomentar o trabalho colaborativo.

A essência da atividade passa, então, pela colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliativa, analisam os registos de observação das aulas e fazem um levantamento dos problemas, procurando soluções /explicações para cada situação específica de ensino-aprendizagem e indicando as mudanças que possam ocorrer. (Alarcão & Tavares, 2003)

Ao estimularem a colaboração, os supervisores pela divisão de responsabilidades, pela mobilização de novos saberes e pelo envolvimento de todos, contribuem não só para a construção de uma comunidade coesa como também para uma reconcetualização das práticas.

O desenvolvimento pessoal e profissional deve acentuar as potencialidades dos professores, promover a sua autoformação (“crítico-reflexiva”) e, conseqüentemente, o seu aperfeiçoamento. Esta visão está em consonância com a possibilidade de desenvolvimento da escola, dando “centralidade” ao papel dos professores como atores de mudança, assim como a ação supervisiva na formação de professores (Formosinho, Formosinho & Machado, 2010).

É neste contexto que se entende a necessidade do alargamento do campo de acção dos supervisores em Portugal, não só a nível da formação inicial mas também chamar si a melhoria da qualidade da escola na globalidade. Um modo de o conseguir passa por pensar em supervisão no âmbito de uma escola reflexiva.

### 2.3- Supervisor no contexto de uma escola reflexiva

Pensar em supervisão no âmbito de uma “escola reflexiva” implica que a escola pense por si mesma, isto é, de forma mais autónoma. Para que tal seja possível, é imperioso que a escola disponha de um conjunto de profissionais coletivamente empenhados na promoção da qualidade da educação. Como referem Alarcão e Tavares (2003): “Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando” (p. 133).

O papel do supervisor, nesta perspectiva, será então o de promover o desenvolvimento do conhecimento, o de multiplicar capacidades e o de fazer repensar atitudes.

Na opinião de Zeichner (1993), uma prática reflexiva engloba três características principais:

(1ª) - A atenção do docente é intrínseca no que diz respeito à sua própria prática e é extrínseca relativamente às causas sociais nas quais se enquadra essa prática. Deste modo, as reflexões dos docentes têm como objetivo a neutralização dos fatores sociais que alteram o entendimento dos docentes e abalam o desempenho do seu trabalho;

(2ª) - A sua inclinação democrática e autónoma e a relevância dada às escolhas do docente no que respeita a condições de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula. Admitindo a natureza essencialmente política da prática pedagógica-didática, a reflexão dos docentes não pode descurar, por exemplo, fatores inerentes à natureza da escolaridade e do trabalho docente assim como a ligação entre raça e estatuto social em oposição ao acesso ao saber e ao sucesso escolares;

(3ª) - O seu comprometimento com a reflexão como prática social. Existe aqui a intenção de construir comunidades de aprendizagem através de um apoio sustentado visando o crescimento de todos os professores implicados. Este pacto é de extrema relevância para a mudança institucional e social. Nesta situação, o poder individualizado dos professores não é uma opção, uma vez que estes dependem uns dos outros. (Adaptado de: Zeichner, 1993, pp. 25,26)

A colaboração, como forma de relacionamento, deve pautar-se pelo respeito mútuo, pela cedência de espaço ao outro, pela valorização do outro e pela crença nas capacidades do outro.

Só através da adoção destas atitudes é possível alcançar metas comuns e, assim, diluir o poder das hierarquias e das burocracias.

Como membro de uma coletividade, o supervisor deve ser um impulsionador de mudança e, por isso, deve ajudar a pensar o “desenvolvimento institucional”, orientar e avaliar os recursos humanos, com o objetivo de concretizar a “missão da escola”, a qual passa necessariamente pela melhoria qualitativa das aprendizagens (Alarcão, 2002).

Cabe, portanto, ao supervisor, na qualidade de líder, a promoção de práticas reflexivas e o fomento de práticas colaborativas, tendo como referencial diferentes formas de liderança.

## Capítulo 3 – Práticas colaborativas e formas de liderança

“As ideias da partilha, da cooperação e da colaboração podem ganhar algum alento através do processo de avaliação dos professores. Tudo dependerá da forma como as escolas decidirem concretizar o modelo” (Fernandes, 2008a, p.29).

### 3.1- Culturas colaborativas e liderança

O trabalho colaborativo não implica somente agrupar pessoas em torno de um projeto comum, é muito mais do que isso: é delinear uma estratégia e operacionalizá-la na prática. A articulação e a reflexão conjuntas permitirão o alcance de melhores resultados, uma vez que a colaboração favorecerá a integração de vários saberes específicos e de múltiplos fatores cognitivos (Roldão, 2007).

Hargreaves (1998) referindo-se à repercussão das culturas colaborativas nas escolas diz o seguinte:

se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do *desenvolvimento profissional dos professores*. (...). Neste sentido, a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores. (p. 209)

De entre as virtualidades do trabalho colaborativo, Roldão (2007) destaca as seguintes:

- (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas),
- (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns ,e ainda
- (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, 2007, p.27).

No entanto, a introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas não é uma tarefa fácil, uma vez que encontra diversos obstáculos quer a nível administrativo quer a nível da

gestão das próprias escolas. A lógica normativa dominante potencia o individualismo nas práticas docentes, isto é, o trabalho colaborativo vai contra as orientações das entidades governamentais, que, desde há muito, tem vindo a socializar os professores, de modo individualista em cada turma e ou em cada área disciplinar (Roldão, 2007).

Para que o trabalho colaborativo seja, então, uma realidade nas nossas escolas, é necessário romper com estas regras e ou formalismos instituídos. Os professores precisam de espaço para pensar, refletir e decidir. Como afirma Nóvoa (2008), “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (P.25).

As “culturas de colaboração” não são burocratizadas por natureza nem tão pouco formalmente organizadas. Elas podem ser encontradas, por exemplo, num pequeno gesto, num olhar, numa expressão, etc. Este tipo de culturas tem como pilares fundamentais a compreensão, a aceitação, a partilha, o reconhecimento e a gratidão (Hargreaves, 1992).

As relações de trabalho entre colegas em contexto colaborativo tendem a ser:

- *Espontâneas* – têm origem nos próprios professores, enquanto grupo social, isto é, crescem a partir da própria comunidade docente e são amparadas por ela;

- *Voluntárias* – derivam, não de pressões administrativas ou de obrigações, mas, antes, da visão que os professores têm do seu potencial, a qual nasce da experiência, da afinidade ou da persuasão não-coerciva, em que trabalhar em grupo é ao mesmo tempo agradável e produtivo;

- *Orientadas para o desenvolvimento* – têm como objetivo o desenvolvimento de iniciativas próprias, ou sobre iniciativas requeridas por entidades externas, nas quais os professores, em conjunto, definem as tarefas e as finalidades;

- *Difundidas no tempo e no espaço* – o trabalho em conjunto não é, muitas vezes, uma atividade calendarizada administrativamente, isto é, a maior parte do trabalho ocorre em reuniões informais, pouco perceptíveis, de curta duração mas frequentes;

- *Imprevisíveis* – os docentes ao imprimirem discrição e controlo sobre o trabalho que desenvolvem, podem obter, por vezes resultados incertos e imprevisíveis. Esta situação decorre, em parte, da forte centralidade das decisões curriculares, da avaliação e do controlo político. (Adaptado de: Hargreaves, 1998, pp. 216,217)

Apesar de parecerem naturais e espontâneas aquando do seu potencial máximo, as culturas colaborativas têm de ser desenvolvidas de forma sustentável. É aqui que a liderança

assume um papel relevante – em particular a liderança através do exemplo, caso dos diretores ou professores gestores quando reconhecem, com gestos de gratidão, o mérito das equipas de trabalho, demonstram interesse pelo que na escola acontece e sentem, ainda, prazer em contactar com professores e alunos. Liderança partilhada e sentido de responsabilidade são também eficazes, na medida em que alienam as diferenças formais de *status* e incutem confiança administrativa nas capacidades, na experiência e no julgamento dos professores comuns (Hargreaves, 1992).

A liderança partilhada deve ter como fim último o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A este propósito, (Schratz, 2008) adianta o seguinte:

a liderança não pode influenciar sempre de forma directa a aprendizagem dos alunos (ensino na sala de aula) mas sim indirectamente através da liderança partilhada. *A liderança para a aprendizagem* pede orientações que contribuam para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, para actividades que gerem ambientes de aprendizagem eficazes que ajudem as escolas a aprender como desenvolver as pessoas e a escola no geral (Schratz, 2008, p.131).

Ainda neste domínio, Harris e Chapman (2002), citado por Murillo (2006), fala em “*Liderazgo distribuido*”. Na opinião destes autores a “liderança distribuída” implica muito mais do que uma simples reformulação de estratégias; significa uma alteração de cultura, onde todos os membros da comunidade educativa têm uma palavra a dizer sobre o funcionamento e a gestão da escola. Este tipo de liderança pressupõe:

- *una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común* (Murillo, 2006, p. 19).

- *un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica* (Id. Ibid., p. 19).

Para além desta responsabilidade partilhada, as culturas de colaboração devem ter como referência o passado, pelo que as lideranças devem ser pensadas de forma sustentável, naquilo a que alguns autores designam por “Liderança sustentável”.

A liderança sustentável da escola trata o passado como um recurso, mais do que como um impedimento. Sempre que está prestes a embarcar numa nova iniciativa de melhoria, ela realiza uma auditoria ao que aconteceu antes, tira partido dos pontos fortes existentes, mapeia a memória colectiva e aprende com ela, abandona reflectidamente aquilo que já não tem utilidade e envolve aqueles que transportam essa memória nas fases iniciais da mudança, (...) (Hargreaves & Fink, 2007, p. 325).

Segundo os mesmos autores, este tipo de liderança tem por base sete princípios elementares:

- (1.º) preserva, protege e promove a aprendizagem profunda e alargada de todos, apoiada em relações de respeito mútuo;
- (2.º) preserva e desenvolve os aspetos mais relevantes da aprendizagem e da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder para o seguinte;
- (3.º) ampara a liderança dos outros;
- (4.º) melhora o ambiente envolvente encontrando formas de partilhar conhecimento e recursos com as escolas próximas e com a comunidade local;
- (5.º) promove a coesão na diversidade e evita alinhamentos padronizados das políticas, do currículo, da avaliação e da formação de professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem;
- (6.º) desenvolve e não esgota os recursos materiais e humanos. Ela renova a energia dos indivíduos. Trata-se de uma liderança prudente e dotada de recursos que não desperdiça dinheiro, nem pessoas;
- (7.º) respeita o passado e constrói-se com base nele.

(Adaptado de: Hargreaves & Fink, 2007, pp.76-332)

Em suma, podemos afirmar que só através de uma liderança sustentável é possível preservar e revitalizar a energia das pessoas, inclusive a do próprio líder e que o esbatimento das fronteiras entre líderes e liderados (liderança partilhada) pode ser alcançado através de uma partilha de responsabilidades, naquilo a que alguns autores chamam “Comunidades de Aprendizagem”.

### **3.2- Supervisão e Comunidades de Aprendizagem**

Atualmente, em Portugal, surgem novas tendências supervisivas que imputam ao supervisor a assunção de novos papéis.

Assim, a reconcetualização do papel do supervisor tem que englobar a dimensão coletiva como meio de atingir um fim: a melhoria da qualidade da escola, não só em termos de

resultados mas também em termos de desenvolvimento profissional dos professores. Neste novo contexto, a função do supervisor passa a ser, a de liderar “comunidades aprendentes”.

Imaginar a escola como “organização aprendente” e “reflexiva”, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, requer a existência, na sua matriz de “comunidades de aprendizagem” interconectadas com a grande “comunidade aprendente” que é a escola. A pedra basilar da construção deste edifício (comunidade aprendente) é o trabalho colaborativo. (Alarcão & Tavares, 2003)

Para que a colaboração entre todos os membros de uma comunidade deste tipo seja eficaz, deve implicar segundo Day (1992):

1. vontade de partilhar;
2. reconhecimento de que a cooperação envolve “revelação” e “receptividade” ao *feedback*;
3. reconhecimento de que a revelação e o *feedback* implicam estar-se preparado para a mudança;
4. reconhecimento de que a mudança é por vezes ameaçadora e difícil (requer tempo, energia e novas capacidades), mas é gratificante;
5. reconhecimento de que as pessoas podem estar disponíveis para partilhar apenas dentro de certos limites (Day, 1992, p. 98).

A este propósito, Alarcão e Tavares (2003) consideram que os supervisores devem encontrarem-se noutra nível,

desejamos, sim, situá-los, a eles e aos supervisores nos outros níveis, num sistema organizativo institucional e, nesse enquadramento, atribuir-lhes uma missão, uma voz, uma acção. Pretendemos que eles sejam peças vitais numa escola constituída como uma organização que aprende ao logo da sua vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar (p. 148).

Pela análise da citação anterior, apercebemo-nos de que não há uma intenção explícita de atribuir centralidade ao papel do supervisor, embora todos saibamos que, num grupo desta natureza, existe sempre alguém que de forma, mais ou menos evidente, assumirá esse papel.

Nesta perspectiva, o papel dos supervisores, no contexto de uma “escola reflexiva”, passa a ser o de “facilitadores” ou “líderes de comunidades aprendentes” na medida em que a sua função é agora a de incentivar ou estimular ambientes de “reflexão formativa” e inovadores, cujos efeitos se traduzem numa melhoria da escola, no desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente e não docente, e na aprendizagem dos discentes.

À medida que o controlo desta tarefa for gradualmente deslocado do supervisor (líder) para os outros supervisores ou, por outras palavras quanto maior for o desempenho “hétero-supervisivo” do coletivo, maior será a capacidade de desempenho isolado de cada membro. (Alarcão & Tavares, 2003)

A este respeito, Vasconcelos (2007) estabelece um paralelismo entre o conceito de *scaffolding* e a atividade supervisiva, dizendo então que:

recorrendo à imagem dos andaimes, este processo implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja “pronto”, isto é até, que o andaime se torne desnecessário. A supervisão deixa de ser relevante quando o indivíduo ou o grupo se tornaram capazes de funcionar autonomamente. Este conceito de supervisão como *scaffolding* implica que a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. Por exemplo, construir o *scaffolding* pode implicar: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, re-orientar, trabalhar a par ou, mesmo, ensinar directamente, para que os adultos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa (p.18).

Como se verifica, neste tipo de modelo não há lugar a “hierarquias” de índole burocrática, isto porque a colaboração é feita com base em princípios de colegialidade (onde todos aprendem juntos) e, através de estratégias concertadas dos seus membros, é possível avaliar e apoiar ações que visem a melhoria da qualidade educativa. No caso de existirem diferenças de estatuto, a ação supervisiva tem de ser desempenhada com base no respeito mútuo e no mérito do trabalho e nas capacidades individuais.

Assim, se os supervisores demonstrarem vontade de ser líderes de “comunidades aprendentes”, devem ser capazes de conhecer o percurso institucional da escola, as técnicas de um diálogo produtivo, as preposições da contra-argumentação e da negociação, mas, sobretudo, instigar e incrementar a reflexão e “aprendizagens colaborativas”, ajudar a acomodar a alma e a ação do coletivo (Alarcão & Tavares, 2003).

Nessa lógica, o supervisor tem de privilegiar o interesse do coletivo e não os interesses individuais. Por outras palavras, o bem comum não pode resultar da soma dos benefícios individuais. O individualismo não pode ser opção, visto considerar os outros como simples instrumentos no seguimento dos objetivos pessoais que podem implicar, à partida, reciprocidade de compromissos, cedências e contratos sociais. Pelo contrário, uma situação de coletividade onde se supõe existir relações de reciprocidade e de simetria entre indivíduos, leva a que exista uma relação dual entre os indivíduos (a mesma liberdade, igual possibilidade de escolha e o não favorecimento de ninguém), fazendo dos vencedores responsáveis pelos

vencidos, o que implica necessariamente um equilíbrio recíproco entre o interesse pessoal e o amor ao próximo (Rodrigues, 1992).

É a partir desta base de colaboração que Alarcão (2002) define as novas funções supervisivas que se apresentam logo de seguida.

- a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto das metodologias de investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (p.233).

Associada a estas funções devem estar acopladas não só as competências/ capacidades assim como um conjunto de conhecimentos. No que diz respeito às competências/ capacidades do supervisor estas devem ser do tipo “observacionais-analistas”, “hermenêutico-interpretativas” e “avaliativas”. Já no que se refere aos conhecimentos, o supervisor deve ter conhecimento: da instituição-escola no seu todo (membros, missão, representações, valores, estratégias, limitações, expectativas); de fenómenos de “aprendizagem qualificante”, “experiencial” e contínua; de técnicas de “investigação-ação-formação”; de metodologias de avaliação da qualidade; de ideias e das políticas sobre educação (Alarcão & Tavares, 2003).

Como se pode constatar, a prática da supervisão não é uma tarefa puramente técnica “É um processo social em que a dimensão cognitiva e a relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores (...)” (Alarcão, 2002, p.234).

Krichesky e Murillo (2011) referindo-se à necessidade de converter as escolas em “*Comunidades Profesionales de Aprendizaje*”, afirmam que

el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, es colaboración, ayuda y apoyo. Es por ello que resulta fundamental desprivatizar las aulas para convertirlas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida. Solo así se podrán garantizar procesos de aprendizaje más eficaces para los profesores que, consecuentemente, deriven en prácticas de enseñanza más satisfactorias (p.79).

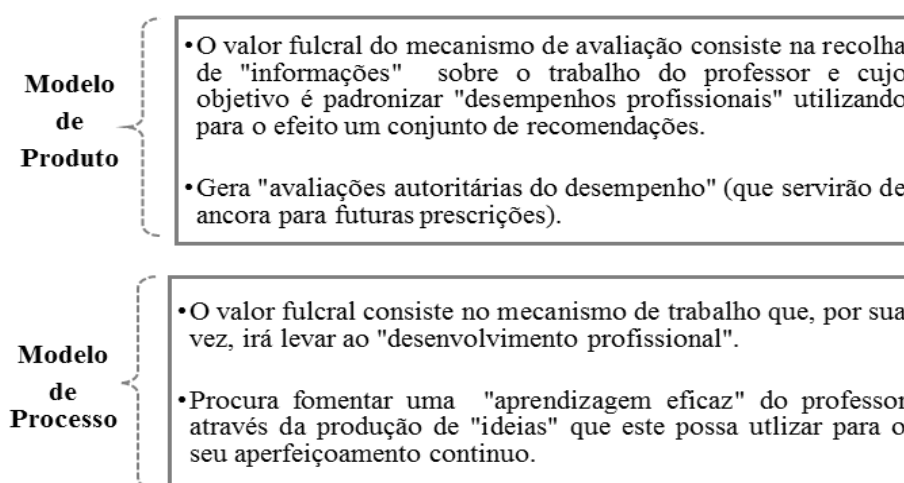
Em síntese, podemos referir que a tarefa de um líder de *comunidades aprendentes* é a de impedir que se rompam os elos entre as partes do todo que é a escola.

## Capítulo 4 - Avaliação de Desempenho dos Docentes

### 4.1- Modelos de Avaliação de Desempenho

O controlo e avaliação formal do ensino em sala de aula encontram-se entre as mais ambíguas, conquanto mais usadas, práticas de supervisão. Quer de natureza formativa ou sumativa, instituídas ou introduzidas regionalmente, “estruturadas” ou “informais”, as práticas de avaliação dos docentes estão muito disseminadas e constituem uma parte substancial daquilo que é entendido como supervisão do ensino.

Os processos de avaliação, segundo Day (1992, p. 92), “devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma. Uma das formas de o conseguir é optar por um *modelo de processo*, em vez de um *modelo de produto*, como estratégia central da avaliação dos professores”. As principais diferenças entre estes dois modelos segundo Winter (1987), citado por Day (1992), são as que apresentamos no esquema da figura 4.1.



Adaptado de Day, 1992, p. 92 in Winter (1987)

**Figura 4.1-** Diferenças entre o Modelo de Produto e o Modelo de Processo segundo Winter.

Pela análise dos dados da figura 4.1., verificamos ser o “Modelo de Processo” aquele que se enquadra melhor numa perspectiva de crescimento individual de desempenho do professor.

Sanches (2008), tendo por base um estudo efetuado por Torrecilla (2006) intitulado “*Carreira docente e avaliação de desempenho em cinquenta países da Europa e América Latina*” distingue cinco modelos de avaliação de desempenho e cuja síntese apresentamos no quadro 4.2.

**Quadro 4.2** -Modelos de avaliação de desempenho segundo Torrecilla

Modelo	Principais características
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Não prevê avaliação externa de professores;</li><li>- Está incorporada na avaliação da escola;</li><li>- É de natureza sistemática;</li><li>- Releva a autoavaliação da escola e do professor;</li><li>- O estado impulsiona uma cultura de avaliação, sugerindo modelos e instrumentos que a escola, no uso da sua autonomia, seleciona.</li></ul>
Casuístico	<ul style="list-style-type: none"><li>- A avaliação só ocorre em condições peculiares (acreditação de aspirantes a cargos de gestão);</li><li>- A avaliação é executada por uma entidade externa.</li></ul>
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>- A avaliação de desempenho é articulada com os progressos dos alunos.</li><li>- A avaliação é executada por uma entidade externa;</li><li>- A avaliação é anual, incorpora sugestões de melhoria e, ocasionalmente, um plano de formação profissional.</li></ul>
Incremento salarial	<ul style="list-style-type: none"><li>- A avaliação é externa e de natureza periódica;</li><li>- Os melhores resultados de avaliação determinam percentagens variadas de aumento de remuneração</li></ul>
Subida de escalão com incremento salarial	<ul style="list-style-type: none"><li>- A Avaliação é externa e de natureza sistemática</li><li>- Os resultados da avaliação determinam diferentes arbitrios como retenção no escalão, subida de escalão, exoneração e um plano de desenvolvimento profissional como suporte da avaliação do ano seguinte.</li></ul>

Adaptado de Sanches (2008, p.174) in Torrecilla (2006)

O modelo de avaliação de desempenho dos docentes em vigor em Portugal é um misto dos modelos supramencionados, pelo facto de incluir elementos característicos de todos eles.

Neste contexto, Fernandes (2008a) acrescenta que

um dado modelo de avaliação pode estar mais focado em *avaliar a qualidade dos professores*, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em *avaliar a qualidade do ensino*, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para *avaliar a eficácia dos professores* através da apreciação dos resultados dos seus alunos. (Obviamente que poderemos ter modelos que estejam focados em duas ou três das características enunciadas.) São três abordagens significativamente diferentes baseadas em conceitos que, muitas vezes, são tomados com o mesmo significado: a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor (Fernandes, 2008a, p.15).

Ainda no que diz respeito a modelos de avaliação de desempenho, o modelo de supervisão clínica é, nas palavras de Vieira e Moreira (2011), “aquele que, no contexto de

avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores” (p. 29).

No que se refere à observação de aulas como estratégia de supervisão e de desenvolvimento profissional, esta só pode ser pensada segundo uma abordagem clínica. Por conseguinte, as atividades de pré-observação e de pós-observação de aulas devem “garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem” (Vieira, 1993 citada por Vieira & Moreira, 2011, pp.30,31).

Deste modo, o supervisor, através de uma democratização dos papéis na observação de aulas passa a contribuir para uma avaliação de desempenho dos professores mais qualificada. Esta democratização dos papéis no sistema de avaliação permite, ainda, uma amplificação do campo de ação *Supervisiva*.

#### **4.2- Avaliação e Supervisão Pedagógica**

Apesar da retórica por parte das entidades governamentais no que se refere às potencialidades do sistema de avaliação de desempenho, há autores, no campo da educação, que referem ser este um modelo muito ambíguo, já que contempla, por um lado, uma componente formativa e, por outro, uma componente sumativa. Segundo Formosinho et. al (2010),

a avaliação do desempenho docente afasta-se de uma perspectiva de escola reflexiva quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o desapossa do controlo do processo de supervisão, quando coloca o foco no acto de ensinar e o fragmenta com intuítos apenas de medida e classificação, (...) (p.108).

A componente formativa de avaliação do desempenho é aniquilada pela componente sumativa, pelo incremento de “papéis de inspeção” e de fiscalidade (aumenta a “desconfiança” e diminui a “eficácia”), cimentada numa lógica de triagem, com bónus para os “ muito bons ” e castigos para os “maus” (a sabedoria é toda deslocada para o lado do avaliador), com uma caça às falhas e aos erros e com reflexos na progressão da carreira docente.

A conexão entre a supervisão e a assertividade da avaliação de desempenho levanta suspeitas, na medida em que se avilta a função da supervisão e a assertividade da avaliação

baseada num sistema de classificação, com efeitos na progressão da carreira, leva a que o sistema se interesse mais por um modelo baseado no produto do que num modelo de processo.

A Função Supervisiva fica, assim, subvertida na sua ação na medida em que passa a um ato administrativo de controlo do sistema e das carreiras e elimina a “aprendizagem cooperativa” e o espírito de colaboração entre pares; compromete a “autonomia profissional” e a “melhoria das práticas; prefere o “conformismo” e a “conformidade” à pró-atividade; diminui a capacidade de autorregulação e autorreflexão sobre as práticas. (Formosinho et. al, 2010)

Nesta linha de pensamento, há autores que fazem uma separação nítida entre atividades de *Avaliação* e atividades de *Supervisão* (quadro 4.3.)

**Quadro 4.3-** Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação

	<b>Supervisão</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Finalidade principal</b>	Promover o crescimento individual, para além do nível actual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
<b>Fundamentação</b>	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do acto de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
<b>Âmbito</b>	Restrito (um factor de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
<b>Enfoque da recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
<b>Valorização da competência profissional</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola
<b>Relação professor-supervisor</b>	Colegial, ‘reciprocidade orgânica’ (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação mais justa e neutra possível
<b>Perspectiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Fonte: Moreira (2009a, p.252) in Nolan & Hoover (2005)

Pela análise do quadro 4.3., podemos verificar que as finalidades divergem muito, no sentido em que a supervisão tem como objetivo o incremento do desenvolvimento profissional, ao passo que a avaliação pretende a formulação de juízos de valor sobre a competência dos professores. É óbvio que o primeiro vê o crescimento e desenvolvimento profissional como um meio para atingir a melhoria da ação e do desempenho do professor. Pelo contrário, o segundo

pretende tão-somente certificar-se da competência do docente para o exercício da sua atividade, com reflexos na progressão da carreira. Por conseguinte os princípios, o âmbito, o enfoque e a posição de acordo com a competência profissional são diferentes. Muito distintas são também as relações entre os intervenientes. Daí se atribuir estas duas tarefas a pessoas distintas como forma de dissociar as finalidades das suas atividades (Moreira, 2009a).

A propósito da incompatibilidade da função supervisiva e da função avaliativa, Moreira (2009a) acrescenta “Ora, não são estas as funções consagradas ao avaliador que a legislação atribui, actualmente, ao docente que exerce funções de supervisor... por outras palavras, a legislação atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis” (pp.252,253).

Quem reforça esta ideia é Vieira (2009), quando refere que

a supervisão pedagógica *não* pode ser ditada pela existência de mecanismos de avaliação do desempenho. Ela só pode ser ditada pela consciência profissional dos professores, pelo imperativo moral de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, pela necessidade de uma maior satisfação profissional, pela busca de uma visão de educação que faça das escolas lugares de esperança e de luta por sociedades mais justas e democráticas” (p.34).

Já segundo a perspectiva de Martins, Candeias e Costa (2010), a supervisão e a avaliação são dois processos correlacionáveis. Assim,

a avaliação de desempenho é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias. A acção supervisiva contínua e reflexiva permite assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Por conseguinte, a supervisão e a avaliação são interdependentes, na medida em que uma avaliação de desempenho de qualidade potencia o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida, facto que tendencialmente se traduzirá num incremento da eficácia pedagógica das práticas lectivas (Martins, Candeias & Costa,2010, pp.5,6).

Esta associação entre supervisão e avaliação de desempenho dos professores, a acontecer, deverá favorecer o trabalho interpares, tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade educacional quer no que se refere às aprendizagens, quer na formação do docente (Moreira, 2009a).

Também na perspectiva de Jesus (2006), “a avaliação do desempenho dos professores pode constituir um instrumento para a qualidade das escolas e do processo de ensino - aprendizagem, bem como para a motivação e o bem-estar docente” (p.16) uma vez que, segundo este autor, poderá ser um meio para identificar aspetos a melhorar assim como uma oportunidade para o incremento de práticas reflexivas por parte do professor, práticas estas que podem contribuir

para aumentar a motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional por parte do docente (Jesus, 2006).

Já no que se refere à associação da supervisão com avaliação de desempenho, Alarcão e Tavares (2003) adiantam que esta

constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e a promoções (p. 107).

Interessa, pois, ter um melhor entendimento da relação que existe entre avaliação e supervisão tendo sempre como referencial a dimensão ética e moral da avaliação.

#### **4.3- Dimensão ética e moral da avaliação**

O avaliador, ao tentar manter-se neutro e imparcial no processo de avaliação, não garante a paridade do ato, pois não consegue neutralizar as “relações de poder” existentes na escola e acaba por favorecer os indivíduos mais fortes e mais bem organizados, em prol dos menos organizados e com menos poder. Por outras palavras, o mecanismo de avaliação, ao aceitar do mesmo modo todos os interesses e dimensões em jogo e admitindo à partida que a opinião de qualquer um é tão boa como a de qualquer outro, não usa a mesma bitola, pois dá um tratamento final desigual ao que, à partida, era diferente, principalmente no que se refere à capacidade de defesa de posições. Numa ótica de pluralismo e de celeuma de interesses, a “neutralidade” e a “imparcialidade” aparentemente são difíceis de alcançar ao nível dos efeitos da avaliação.

Como é visível, o discurso político amplifica as vertentes da ética e da moral, quando na avaliação não tem em linha de conta a separação entre os processos de decisão e os efeitos dos resultados das decisões tomadas. Nesta situação, há um enfoque no “individualismo”, visto que considera os outros como simples instrumentos no seguimento dos objetivos pessoais que podem implicar à partida reciprocidade de compromissos, cedências e contratos sociais. Pelo contrário, numa situação de coletividade onde se supõe existir relações de reciprocidade e de simetria entre indivíduos, leva a que exista uma relação dual entre os indivíduos, fazendo dos vencedores responsáveis pelos vencidos, o que implica necessariamente um equilíbrio recíproco entre o interesse pessoal e amor ao próximo. Deste modo, o bem comum não pode resultar da soma dos benefícios individuais. Podem, assim, ser definidas quatro condições que,

quando bem ponderados, poderão servir de base à decisão da avaliação de uma coletividade: “liberdade de escolha”; “igual possibilidade de escolha”; o não favorecimento de ninguém e “reciprocidade”. (Rodrigues, 1992)

Deste modo, para que a concretização de um sistema de avaliação seja bem-sucedido é fundamental ter em consideração que

a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar. De igual modo pode dizer-se que o *rigor*, a *adequação ética*, a *exequibilidade* e a *utilidade*, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo. (Fernandes, 2009, p.22)

A propósito da adequação ética, Nóvoa (1987) acrescenta o seguinte: “*l`éthique (...) est en transformation, accompagnant, d`une part, l`évolution des savoirs et, d`autre part, les changements des rapports entre le groupe professionnel et différentes classes sociales*” (p. 54).

Como o objetivo primeiro da profissão docente é formar seres humanos e como a componente ética da profissão docente não pode ser totalmente regulamentada por leis, visto que, na maior parte das situações, tem a ver com um juízo singular do professor numa determinada situação, tendo sempre como bússola os princípios racionais e universais de responsabilidade e justiça. Apesar desta dificuldade, a construção de um código deontológico é possível nem que para isso, numa primeira fase, se tenha que recorrer ao somatório das experiências éticas individuais, transformando-se numa ferramenta de reflexão para um todo coletivo (Cunha,1996).

Na opinião de Cunha (1996), “ Um código deontológico da profissão docente deve ser, antes, e apenas, a *cristalização da experiência ética* dos educadores e professores, por meio de uma conspiração das soluções dadas a vários problemas ou dilemas profissionais” (p.118). Esse código seria uma súpula de consensos já conseguidos no que se refere a soluções mais justas, mais harmonizadas e em consonância com o interesse e bem dos alunos (Cunha,1996).

A existência de um código deontológico oficial para a profissão docente tornaria o processo de ADD mais justo e mais equitativo, embora todos nós (professores) tenhamos a percepção de que ele (código deontológico) sempre existiu, mesmo que de forma oculta.

Ainda, a este propósito, Ruivo (2009a) adianta que

a ausência de um código deontológico que ajude a consolidar a cultura profissional dos docentes também não permite que se atenuem os resultados negativos de todas as pressões externas e motiva mesmo o aparecimento de sensações de insegurança e de receio permanentes. (Ruivo, 2009, p. 34)

Neste sentido, Baptista (2011) considera que “A avaliação do desempenho docente reflecte a maturidade ética e deontológica da profissão, obrigando a que o acto avaliativo seja vivido pelos professores com sentido de profissionalismo” (Baptista, 2011,p.31).

Segundo esta visão, torna-se patente que os supervisores avaliadores têm de ter como referencial dois pressupostos na avaliação do desenvolvimento profissional: por um lado, a correlação existente entre a *avaliação* e a *autonomia do professor* e, por outro, a associação da *avaliação* com a *reflexão*, a aprendizagem e a mudança do professor (Day,1992).

#### **4.4- Avaliação de Desempenho e autonomia do professor**

“Pensamos que todos nós sabemos o que queremos ser e o que a sociedade exige de nós. Mas temos medo de dizer que sabemos o que deveríamos ser e o que querem que sejamos. Por isso, temos que ser diferentes. Ou temos que deixar de o ser” (Ruivo, 2009a, p.40).

O conceito de autonomia é mais consistente do que o conceito de liberdade. “Liberdade é um conceito negativo (...) aponta para algo de que se é livre, ou para o qual se é livre (...) nem sequer é um conceito que se aplique exclusivamente aos humanos” (Cunha, 1996, p.55). Pelo contrário, o conceito de autonomia é positivo, na medida em que nos transporta para um tipo de liberdade diferente. Ter autonomia significa reger-se por leis próprias, isto é, não depender das leis dos outros. Uma ação refletida resulta de um ato voluntário, logo é uma atividade consciente. A este propósito, Rodrigues (2011), refere o seguinte:

o sujeito é consciência do e sobre o mundo. A compreensão do mundo acontece pela acção. É assim que ocorre o retorno sobre si mesmo e se intercala o estado de consciência reflexiva. É a reflexão sobre a acção. (...). As nossas acções pertencem a uma estrutura actual da consciência. Elas são consciência de potencialidades do mundo. Neste sentido, elas são conscientes de si próprias porque se lançam no mundo como uma qualidade das coisas (pp.76,77).

Uma reflexão sobre a educação implica, forçosamente, um enfoque na questão dos valores, porque eles são a essência do ato de educar. A ação consubstanciada pelo ato educativo

possui uma determinada intencionalidade e uma motivação por parte de um sujeito consciente e autónomo. Uma ação intencional em educação remete-nos para os domínios da ética e da moral que são transcendentais a todas as extensões da vida humana.

Já para Platão, em *Alegoria da Caverna*, a educação é “libertadora”, porque nos afasta da condição de “ignorância” e do mundo das ilusões (reino das sombras). Só através dela é possível aceder a um mundo superior (mundo com mais luz e melhor luz), por meio de uma dialética ascensional. Reconhece, no entanto, que este processo pode ser lento e doloroso para aqueles (prisioneiros) que têm de ser arrastados à força para o exterior da caverna. Mas, para que tal aconteça, será necessário alguém (filósofo) que não só lhe indique o caminho como também lhe ensine a abrir os olhos em direção à luz num primeiro momento, já que muitos ficam confusos e com medo da mudança. Aqueles (prisioneiros) que não conseguem adaptar-se à luz preferem retornar ao reino das sombras e, deste modo, continuam a olhar para as sombras projetadas nas paredes da caverna. Os que se adaptam às mudanças conseguem ver mais luz e melhor qualidade de luz, crescem intelectual e moralmente como seres humanos e tornam-se mais conscientes do mundo que os rodeia (Platão, s/d, Livro VII, 514a-517d).

Podemos aqui estabelecer uma correlação entre os prisioneiros de Platão e os professores que lutam com crises de identidade. Nesta luta que empreendem, há uma antítese entre o “eu real” e o “eu ideal”, logo pode provocar nos professores reações diametralmente opostas: a aceitação da mudança do sistema de ensino como uma realidade objetiva, procurando-se respostas apropriadas face à mudança social acelerada; medo da mudança, alimentando-se de sentimentos de insegurança e de ansiedade e empreendendo ações que visem deter ou retardar a mudança (Nóvoa, 1995a).

Neste devir, Éric Weil refere que a “liberdade” só se alcança com “responsabilidade” daí que quem não for capaz de assumir por si só essa característica nunca poderá ser feliz e, nesse caso, precisará de um “mestre” que o oriente. Só deste modo é possível tornar a liberdade no mínimo razoável. Um meio de consegui-lo é através da instrução. Não obstante, este instrumento não é o fim em si mesmo, já que não garante o uso da liberdade na sua plenitude, isto porque a instrução é um meio para atingir um fim, o da Educação. Só através da Educação é que possível aceder à liberdade (Pombo, 2000).

É então necessário fazer uma diferenciação clara entre a “liberdade absoluta” que devem ter os professores para fazerem o que quiserem e o exercício de uma “autonomia responsável” comprometida por estruturas éticas.

O sistema de avaliação deve servir, antes de mais, para solidificar as capacidades dos professores para um agir responsável e autónomo. Através de uma “liberdade razoável” é possível encontrar novos trilhos no sentido do incremento do espírito colaborativo e de interajuda entre avaliadores e avaliados. Neste contexto, é importante que ao longo do processo avaliativo se proceda aos reajustamentos necessários à medida que as dificuldades vão surgindo no sentido da resolução de conflitos. A dimensão ética-moral quando aplicada ao ato avaliativo amplifica o poder de decisão dos resultados da avaliação, na medida em que se rege por princípios de igualdade, reciprocidade, neutralidade e imparcialidade. Neste cenário, a essência da avaliação segundo Hadji (1994) “não é a de medir, segundo concepções pessoais, mas a de criar distanciação em relação à acção quotidiana para fazer o ponto da situação em relação às intenções (...)” (p.182).

Day (1992), tendo por base Gane, (1986) considera que para incrementar a autonomia dos docentes, os sistemas de avaliação devem ser:

- elaborados numa perspectiva organizacional;
- evolutivos e dinâmicos;
- prontamente aceites pelo corpo docente;
- simples do ponto de vista da documentação a produzir;
- assistidos por uma formação adequada (Day, 1992, p. 93 in Gane,1986).

Cabe então ao avaliador/supervisor, num contexto de uma escola reflexiva, expandir o conceito de Profissionalidade. Um modo de consegui-lo passa pela colocação em primeiro plano de um “modelo de processo” como estratégia de acção, possibilitando um ensino de qualidade, uma vez que este modelo intensifica o desenvolvimento profissional dos professores transformando o ato de ensinar numa arte.

#### 4.5- Avaliação e Desenvolvimento Profissional

“O sistema de avaliação cria uma oportunidade de desenvolvimento profissional que pode contribuir significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade do serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes 2008a, p.29).

Vários estudos sobre a avaliação de desempenho têm dado ênfase ao desenvolvimento profissional como forma de contrariar a ideia do não profissionalismo dos professores, reforçando a ideia de que a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional (Day, 1992).

No entender de Formosinho et al., 2010, são quatro as finalidades da avaliação do desempenho dos professores: a prestação de contas; o controlo de carreiras profissionais; o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a melhoria do sistema educativo.

A aglutinação destes propósitos num projeto comum é uma tarefa muito complexa, uma vez que põe em jogo uma multiplicidade de variáveis bem distintas entre si. A montante, encontram-se os vários intervenientes, a diversidade de informação, a multiplicidade de indicadores e instrumentos de avaliação; a jusante, encontram-se as intenções, os diferentes “usos sociais” e os destinatários. Deste modo, os instrumentos e indicadores de avaliação só são válidos em função dos objetivos, dos contextos e das funções. Assim, a elaboração/aplicação destes instrumentos tem que ser vista como parte de um processo e não como um todo. De facto, o novo regime de avaliação tem como referência os objetivos, as metas e os indicadores de medidas apontadas pelo Projeto Educativo de Escola.

O novo regime articula, ainda, o perfil geral de competências para o exercício da docência e o desenvolvimento pessoal/profissional. O desenvolvimento pessoal e profissional deve acentuar as potencialidades dos professores, promover a sua autoformação (crítico-reflexiva) e consequentemente o seu aperfeiçoamento. Esta visão está em consonância com a possibilidade de “melhoria da qualidade da escola”, dando aos professores um lugar de destaque como atores de mudança assim como a ação de supervisão na formação de professores. (Formosinho et al., 2010)

Nesta linha de pensamento, a avaliação dos docentes

só poderá ser um processo útil e rigoroso na melhoria das competências e desempenhos dos professores se o sistema conseguir um equilíbrio inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional, mais situada e contextualizada, e uma perspectiva de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais estandardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia (Fernandes, 2008a, p.30).

No entanto, a institucionalização de instrumentos de avaliação dos professores pode intensificar a subordinação e o controlo do pessoal docente, em vez de ajudar no aparecimento de uma real cultura da profissão.

Neste sentido, a formação pode impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, no campo de uma “autonomia contextualizada” da profissão de professor.

Valorizar modelos de formação na preparação de “professores reflexivos”, que se responsabilizem pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que se impliquem como protagonistas na incrementação de políticas educativas, revela-se absolutamente necessário e importante. Assim, não podem as escolas sofrer qualquer mudança, se se não verificar uma participação empenhada dos professores. Por outro lado, estes também não poderão alterar a sua atividade sem que as escolas em que exercem as suas funções sofram, também elas, uma efetiva transformação, de modo a que desenvolvimento profissional e projetos de escola possam efetivamente articular-se (Nóvoa, 1995b). Um exemplo desta articulação é o que acontece com os projetos de natureza interdisciplinar.

No entender de Correia (2004) é

necessário que esses projectos sejam encaminhados dentro de uma filosofia de trabalho colaborativo. A colaboração é uma necessidade emergente na formação. A colaboração é um pequeno passo para que a interdisciplinaridade ocorra no ambiente escolar, quer entre os próprios educadores, quer entre os educadores e educandos e educandos entre si (p. 159).

Pensar no desenvolvimento profissional dos professores significa levantar questões relacionadas com “práticas reflexivas” e professores “reflexivos”. Estes desenvolvem a sua prática baseada na sua própria investigação-ação num determinado contexto escolar, incluindo a sala de aula. A dinamização de instrumentos de investigação-ação e de investigação-formação pode consubstanciar a apropriação pelos próprios professores dos conhecimentos que, no exercício da sua profissão, terão de fazer prova (Nóvoa, 1995b).

Neste contexto, Schön (1992) fala em “*practicum reflexivo*”. Este tipo de reflexão, a ser exata e anotada possibilita uma descrição pormenorizada do comportamento e uma redefinição das estratégias, finalidades e pressupostos. O confronto com elementos diretamente observáveis cria frequentemente uma perturbação educacional, à medida que os professores se vão dando conta de que agem seguindo teorias de ação distintas das que proclamam. As principais dificuldades sentidas na implementação de um *practicum reflexivo* aquando da formação de professores “são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo (...). O que pode ser feito, (...), é incrementar os *practicums reflexivos* (...), nos espaços de supervisão e na formação contínua” (*Id. Ibid.*, p.91). Assim sendo, o apoio a quem já iniciou esse tipo de experiência revela-se fundamental, pois permitirá estabelecer contactos entre as pessoas e, simultaneamente criar registos escritos das experiências mais marcantes.

Referindo-se ao termo “Ensino Reflexivo”, Zeichner (1993) esclarece que “Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (p. 22).

A este propósito, Nóvoa (2004) adianta que dever-se-á procurar situações de formação centradas na escola como forma de desenvolver nos professores competências relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas. Neste sentido, o mesmo autor, refere a importância de uma

- *Formação - acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional* – como forma de apoiar os docentes em início de carreira;

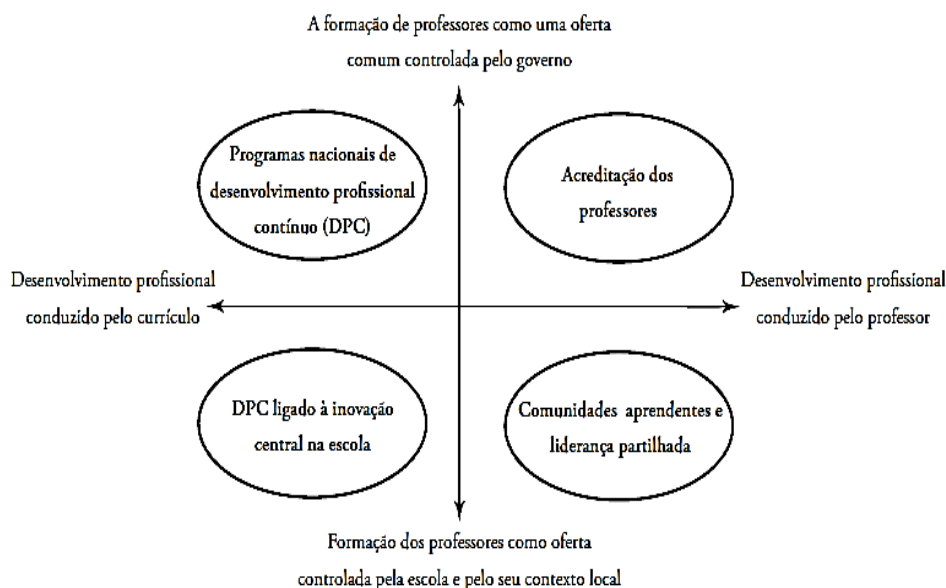
- *Formação-em-Situação (in situ) centrada na própria escola e no seu projecto educativo*- como forma de incrementar a colegialidade entre os membros do coletivo;

- *Formação- Mútua (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional*- como forma de incentivar a discussão entre os pares numa perspectiva de reflexão conjunta.

- *Formação-Análise que prepare os professores para uma “transposição deliberativa” dos saberes* – como forma de promover uma reflexão contínua sobre as práticas numa perspectiva de análise “clínica” de casos e de situações. (adaptado de Nóvoa, 2004, pp.4-6)

Deste modo, é importante que as escolas, as entidades governativas e as instituições de formação de professores indiquem as suas posições relativamente ao tipo de formação que devem considerar. É neste contexto que Snoek (2008) distingue quatro cenários (esquema da

figura 4.2.) de acordo com dois eixos estruturantes. Um dos eixos identifica a liberdade e a autonomia das escolas relativamente à adaptação aos contextos e necessidades locais e o outro eixo identifica a liberdade e a autonomia dos professores no respeitante à sua aprendizagem coletiva.



Fonte: *Snoek* (2008, P. 78)

**Figura 4.2** - Diferentes cenários da Formação de Professores segundo Snoek (2008)

*1º Cenário* - a formação de professores é de iniciativa do governo no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo (DPC) dos professores e é promovida pelas instituições de formação de professores tendo por base currículos minuciosamente estruturados.

*2º Cenário* - a formação de professores é uma oferta geral controlada pelo governo, mas o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) é da iniciativa dos professores ou de equipas de professores. Este modelo tem por base um sistema de acreditação e os professores decidem livremente que tipo de formação devem frequentar. No entanto, têm de realizar um número mínimo de créditos, de forma a garantir a sua habilitação para a docência.

*3º Cenário* - a formação de professores encontra-se incluída na política da escola, enquadrando-se no domínio do ensino- aprendizagem e no contexto das necessidades da própria escola. Neste cenário, os currículos são minuciosamente estruturados e implementados pelo líder. O objetivo

principal deste tipo de formação é a implementação de programas de desenvolvimento da escola.

*4º Cenário* - a formação de professores faz parte da política da escola, tendo como foco o ensino - aprendizagem no contexto e necessidades locais da escola. Neste cenário, o DPC em serviço é iniciado por professores ou professores em equipa. Este modelo incide sobre comunidades de aprendizagem nas quais equipas de professores partilham e investigam as suas práticas, contribuindo deste modo para a construção de conhecimento partilhado dentro da comunidade, para melhorar o ensino - aprendizagem, para incrementar o desenvolvimento profissional e para aumentar a inovação curricular. (Adaptado de: Snoek, 2008, p. 78).

No âmbito de uma liderança partilhada, parece ser o 4º cenário aquele que tem mais hipóteses de frutificar no domínio da formação de professores. No entanto, tal só poderá ser conseguido quando for dada aos professores mais autonomia, de modo a que sejam estes a definir as suas necessidades de aprendizagem coletiva, assim como a delinear as atividades de acordo com essas necessidades.

Todavia e face à complexidade da escola, nos finais do século XX, foi necessário mudar as políticas de formação de professores em Portugal. Assim, para além da formação contínua, as instituições de formação de professores passam a contemplar a formação especializada de professores como forma de os capacitar para o desempenho de funções específicas.

#### **4.6- Da formação especializada ao desempenho de funções específicas**

Se o professor é ainda, muitas vezes, concebido como um especialista de uma dada matéria curricular, ou melhor como especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, hoje ele não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe (Rodrigues e Esteves 1993, p. 41).

Esta necessidade emergente da assunção de novos papéis por parte dos professores levou muitas universidades e institutos, nos finais do século passado, a oferecerem uma grande diversidade de cursos de formação especializada com o intuito de qualificar os professores para o desempenho de determinados cargos e ou funções específicas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º33.º) e a Administração Educativa instigou a sua procura, incrementando a sua posse (Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, art.º57.º). São exemplo disso, os cargos direcionados

para a Educação Especial e os cargos exercidos na esfera da Administração Escolar, especialmente os de diretor executivo ou presidente do conselho executivo assim como os relacionados com a gestão pedagógica intermédia (Decreto- Regulamentar n.º10/99, de 21 de julho) como por exemplo, os cargos de coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares (art.º1.º, art.º5.º), para além de outros. Assim, no art.º5.º, n.º1, do já referido Decreto, pode ler-se: “*A coordenação (...) dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores*”.

O reconhecimento por parte dos serviços de Administração Educativa consistia na atribuição de um bónus em anos para o avanço na carreira aos professores licenciados que entretanto obtivessem o grau de mestre ou de doutoramento em Ciências da Educação ou noutra área associada diretamente ao grupo disciplinar. (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, art.º 54.º e art.º 55.º). (Formosinho et al., 2010)

Mais recentemente, com a implementação do novo modelo de avaliação de desempenho docente, houve intenção por parte da Administração Educativa de apelar mais uma vez para a preparação específica de professores para exercício das novas funções educativas a de Professor Titular (Formosinho et al., 2010), no caso específico de Portugal Continental e a de Avaliador Interno/Externo no caso específico da RAM.

Para dar resposta a esta necessidade, muitas Universidades e ou Institutos têm vindo a aumentar a oferta em cursos de formação especializada na(s) área(s) da “Supervisão Pedagógica” e/ou “Formação de Formadores” e também cursos de preparação específica no domínio da Avaliação de Desempenho Docente.

No domínio da formação dos avaliadores, Caetano (2008) afirma que

a formação dos avaliadores e dos avaliados constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação. Não convém implementar um sistema de avaliação sem que os membros da organização conheçam bem os seus objectivos e efeitos na gestão de pessoas, assim como os procedimentos a utilizar no processo de avaliação (p.105).

Já no que se refere ao caso específico da RAM, o Despacho n.º 12 /2013/M de 23 de janeiro que regulamenta a bolsa de avaliadores externos na Região refere, no ponto 2 do art.º 2, o seguinte:

*A bolsa de avaliadores externos (...) é composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado na carreira docente preferencialmente no 5º escalão ou superior; b) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de professores e com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom (art.º 2 do Despacho nº 12 /2013/M de 23 de janeiro).*

Pela análise destes normativos, verificamos que existe por parte das entidades governativas, uma intenção explícita no sentido de garantir um determinado perfil de competências específicas para o exercício da função de avaliador.

O avaliador deverá ser uma pessoa com conhecimentos especializados. Ser avaliador implica, pois, um domínio rigoroso de técnicas de registo e de observação de aulas, um conhecimento processual de treino de competências e de planeamento curricular e de estratégias de desenvolvimento da reflexão crítica sobre o trabalho realizado. Avaliar é um ato extremamente complexo que requer, por parte do avaliador, um determinado perfil de competências. Por isso mesmo, para além da formação especializada, os avaliadores terão que possuir grande sensibilidade, competência analítica e de compreensão, com prática de ensino e um enorme dever social (Ruivo, 2009b, prefácio. In Ruivo, J. & Trigueiros, A., 2009)

Nas palavras de Ruivo (2009b, p.6) “Avaliar um professor é, pois, (...), uma tarefa muito, mesmo muito complexa. Simples, muito simples mesmo, é avaliar os governantes que pensam ser possível reduzir a avaliação dum professor a uma mera empreitada administrativa, (...)” (Ruivo,2009b, prefácio. In Ruivo, J. & Trigueiros, A.,2009, p.6).

#### **4.7- Avaliação do desempenho docente em Portugal após o “ 25 de Abril de 1974”**

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), inicia-se um novo ciclo avaliativo, onde a ADD surge com a intenção de melhorar a atividade profissional dos professores, de valorizar e aperfeiçoar o desempenho individual, dependendo a progressão na carreira da avaliação efetuada. Todo este processo de ADD teve como suporte o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho. Passados seis anos, e com a revisão do ECD, o processo de ADD sofreu algumas alterações (Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de

janeiro), mantendo-se inalterado até ao ano de 2007. Assim, antes do ano de 2007, a ADD era de natureza obrigatória e estava fortemente associada à progressão na carreira. A carreira docente encontrava-se dividida em dez escalões, situando-se o tempo de permanência em cada escalão entre dois e cinco anos, dependendo do escalão em que se estava posicionado. Os professores, mediante a apresentação de um documento de “Reflexão Crítica” aos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino onde se encontravam a exercer funções, progrediam automaticamente, desde que tivessem cumprido um determinado número de condições (relato da sua atividade letiva e não letiva, formação creditada realizada, tempo de serviço, ...). Cumprida esta formalidade, no final de cada escalão era atribuída ao docente a menção de “Satisfaz”, o que lhe permitia a progressão automática para o escalão seguinte. O professor podia, ainda, solicitar a atribuição da menção de “Bom”, apesar de esta não ter qualquer reflexo adicional em relação à menção “Satisfaz”. Este modelo de avaliação não verificava nem acompanhava a prática efetiva do professor (prática letiva e não letiva), pois baseava-se única e exclusivamente na leitura de um Relatório e por isso alguns autores consideram este modelo fortemente burocratizado.

Em 2007, inicia-se um novo ciclo avaliativo com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, produzindo mudanças significativas a nível da carreira e da profissão docentes introduzindo-se assim, um novo paradigma na avaliação de professores em Portugal. Se até então a carreira era única, a partir daí passa a ser subdividida em duas categorias a de “professor” (posição inferior) e a de “professor titular” (posição superior). Esta situação gerou muita polémica entre a classe docente, uma vez que os professores não entendiam a necessidade de implementar essa divisão e também porque não estavam de acordo com os critérios utilizados para a promoção de alguns professores à categoria de professor titular, uma vez que a seleção não teve por base a preparação específica destes profissionais para avaliar professores. (Salgueiro, & Costa, 2013)

A este propósito, Formosinho et al. (2010) adiantam que

O processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, abalando, assim, o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor (Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, art.º 40, n.º 3) (Formosinho et al., 2010, p.93).

Apesar dos constrangimentos causados, este novo modelo de ADD apresentava diferenças significativas relativamente ao anterior em termos de exigência e complexidade. Assim, considerava quatro dimensões (*vertente profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* - art.º 4.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro) no processo avaliativo dos professores. Uma outra novidade foi a introdução da avaliação feita por pares (*professores titulares*) e a avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas) e a aplicação de quotas para a obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Apesar de inicialmente este modelo prever a observação de aulas para todos os professores, mais tarde, este requisito passou a ser opcional para aqueles que não pretendiam obter as menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Este grau de abertura levou a que só um número reduzido de professores solicitasse a avaliação da sua componente científica-pedagógica através de observação de aulas.

Os constrangimentos encontrados com a implementação deste modelo de avaliação foram muitos, situação esta que se ficou a dever, sobretudo, ao facto de ter sido posto em prática sem ser precedido de qualquer fase experimental. Por conseguinte, o modelo inicialmente aplicado foi alvo de sucessivas alterações no decurso da sua aplicação, provocando grande instabilidade em todo o processo.

Na tentativa de pôr termo a alguns focos de tensão e no sentido de procurar um modelo mais consistente e operacional, foram introduzidas novas alterações no ECD (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) no domínio da ADD. Deste modo, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 introduz-se algumas alterações relativamente ao modelo até então em vigor: acaba a diferenciação da carreira em duas categorias; qualquer professor posicionado acima do terceiro escalão pode ser coordenador, supervisor pedagógico e avaliador, desde que seja detentor de formação especializada; o avaliador passa a designar-se relator; a observação de aulas (componente científico-pedagógica) passa a ser de carácter obrigatório apenas nas transições do segundo para o terceiro escalão e do quarto para o quinto escalão da carreira docente e ainda para os professores que tencionam obter as menções de *Muito Bom* ou de *Excelente*; a delineação e a apresentação dos objetivos individuais passa a ser opcional; a avaliação passa a ter como base os referentes estipulados a nível nacional; abolição das quotas para a progressão aos quinto e sétimo escalões para os professores avaliados com menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Os intervenientes no processo de ADD são: o relator, o avaliado, a

CCAD (Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho) e o júri de avaliação (composto por um relator e pelos elementos do CCAD). No entanto, este modelo gerou também mal-estar nas escolas. De entre os aspetos negativos apontados pelos professores, destacam-se os seguintes: a existência de vagas para a progressão na carreira e o não reconhecimento das competências dos relatores para avaliar os seus pares. (Salgueiro, & Costa, 2013)

Enquanto em Portugal Continental se vivia um período de elevada instabilidade e de indefinição a nível da alternância de modelos de avaliação, no caso particular da Região Autónoma da Madeira a opção foi a de avaliar os professores por “Ponderação Curricular” no período compreendido entre 1 de janeiro de 2008 e 31 de agosto de 2012 (Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro). Esta avaliação extraordinária foi também alvo de muita contestação por parte dos professores, uma vez que não valorizava convenientemente o trabalho daqueles que se dedicavam única e exclusivamente à atividade letiva.

Com as eleições legislativas em junho de 2011 em Portugal, e com a mudança das forças partidárias no governo, houve o anúncio, logo de imediato, da reformulação do Modelo de ADD até então existente. Assim, através do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, foi instituído um novo modelo de avaliação para os professores de Portugal Continental e posteriormente adaptado à RAM através do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. No entanto, este modelo só foi aplicado, na RAM no ano letivo 2012/13, porque foi necessário fazer um trabalho preparatório para a sua operacionalização (criação dos instrumentos de avaliação e a formação de avaliadores) que demorou algum tempo.

Apresentamos no quadro 4.4., as principais semelhanças / diferenças entre o modelo de ADD atualmente em vigor na RAM e em Portugal Continental em termos dos objetivos, das dimensões, dos elementos de referência, dos documentos do processo, da natureza, dos efeitos da avaliação, da periodicidade e dos intervenientes.

**Quadro 4.4** - Principais semelhanças/diferenças entre o modelo de ADD em vigor na RAM e o modelo em vigor em Portugal Continental (objetivos, dimensões, elementos de referência, documentos do processo, natureza, efeitos da avaliação, periodicidade e intervenientes)

	<b>ADD na RAM</b> <b>(Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro)</b>	<b>ADD em Portugal Continental</b> <b>(Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)</b>
<b>Objetivos</b> (artigo n.º 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da <b>qualidade das atividades educativas das crianças</b> e das aprendizagens dos alunos bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes.</li> <li>Para além dos objetivos estabelecidos no ECD (n.º 3 do artigo 43.º) da RAM, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento de ensino sem prejuízo do direito à autoformação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da <b>qualidade do serviço educativo</b> e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.</li> <li>Para além dos objetivos estabelecidos no ECD (n.º 3 do artigo 40.º), o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</li> </ul>
<b>Dimensões e respetiva ponderação</b> (artigo n.º 4 e n.º 21)	<p>A- Científica e pedagógica (60%);                      B- Participação na escola e relação com a comunidade (20%);                      C- Formação contínua e desenvolvimento profissional (20%).</p> <p>Nota: Havendo observação de aulas, a avaliação externa representa 70 % da percentagem prevista para a Dimensão A.</p>	
<b>Elementos/ Documentos de referência</b> (artigo n.º 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos e metas fixadas no PEE <b>ou no PAA</b>;</li> <li>Parâmetros fixados para cada dimensão (da responsabilidade do Conselho Pedagógico de cada escola).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os objetivos e as metas fixadas no PEE do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;</li> <li>Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico.</li> </ul>
<b>Documentos do processo de avaliação</b> (artigo n.º 16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>O projeto docente (caráter opcional, nos termos do n.º 4 do artigo 17.º);</li> <li>O documento de registo de participação nas dimensões previstas no artigo 4.º;</li> <li>O relatório de autoavaliação;</li> <li>Parecer elaborado pelo avaliador.</li> </ul>	
<b>Natureza da Avaliação</b> (artigo n.º 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Componente Interna:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Efetuada pelo <b>estabelecimento</b> de ensino do docente (RAM) ou pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente (Portugal Continental);</li> <li>Realizada em todos os escalões.</li> </ul> </li> <li><b>Componente Externa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Centra-se na dimensão <b>científica e pedagógica</b>;</li> <li>Realiza -se através da observação de aulas por avaliadores externos e é de carácter obrigatório nos seguintes casos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes em período probatório;</li> <li>Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente;</li> <li>Para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão;</li> <li>Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de <i>Insuficiente</i>.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	

Continuação

	ADD na RAM (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro)	ADD em Portugal Continental (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)
Periodicidade e requisito temporal (artigo n.º5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Período Probatório:</b> corresponde ao ano escolar coincidente com esse período.</li> <li>• <b>Contrato a termo resolutivo:</b> correspondente ao ano escolar coincidente com o período de contrato e antes da eventual renovação da sua colocação.</li> <li>• <b>Integrados na carreira:</b> correspondente à duração dos escalões</li> </ul>	
Efeitos da Avaliação (artigo n.º 23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Menção Excelente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonificação de um ano na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;</li> <li>• Nos 4.º e 6.º escalões dá direito à progressão ao escalão seguinte sem a existência de vagas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Menção Muito Bom</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonificação de seis meses na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte;</li> <li>• Nos 4.º e 6.º escalões dá direito à progressão ao escalão seguinte sem a existência de vagas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Menção igual ou superior a Bom</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo considerado para progressão na carreira docente;</li> <li>• Termo, com sucesso, do período probatório;</li> <li>• Renovação do contrato.</li> </ul> </li> <li>• <b>Menção Regular</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo considerado para progressão após a conclusão de um plano de formação de um ano.</li> </ul> </li> <li>• <b>Menção Insuficiente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não contagem do tempo;</li> <li>• Obrigatoriedade de conclusão de um plano de formação de um ano;</li> <li>• Cessação do período probatório e impossibilidade de nova candidatura no mesmo ano ou no ano seguinte.</li> </ul> </li> </ul>	
Intervenientes (artigo n.º8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O presidente do conselho da comunidade educativa;</li> <li>• O presidente do conselho executivo;</li> <li>• O conselho pedagógico;</li> <li>• A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico;</li> <li>• Os avaliadores externos e internos;</li> <li>• Os avaliados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O presidente do conselho geral;</li> <li>• O director;</li> <li>• O conselho pedagógico;</li> <li>• A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico;</li> <li>• Os avaliadores externos e internos;</li> <li>• Os avaliados.</li> </ul>

Adaptado de Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. *Diário da República, N.º194- 1.ª série*, de 8 de outubro de 2012.

Ministério da Educação / Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37, 1.ª série*, de 21 de fevereiro de 2012.

Ministério da Educação e Ciência

No quadro 4.5. apresentamos, ainda, uma síntese das principais semelhanças/diferenças dos dois modelos supramencionados, em termos da composição/perfil e de competências dos principais intervenientes no processo de ADD.

**Quadro 4.5** - Principais semelhanças/diferenças entre o modelo de ADD em vigor na RAM e o modelo em vigor em Portugal Continental (composição/perfil e de competências dos principais intervenientes no processo de ADD).

		ADD na RAM (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M) Artigos 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º	ADD em Portugal Continental (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro) Artigos 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º
SAAD do Conselho Pedagógico	Composição	- O Presidente do conselho executivo que preside; - Quatro docentes eleitos de entre os oito membros do conselho, <b>com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titulares de formação em ADD, supervisão pedagógica ou detentores de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom.</b>	- O Director que preside; - Quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico.
	Competências	- Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo do estabelecimento de ensino e do serviço distribuído; - Calendarizar os procedimentos de avaliação; - Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas; - Acompanhar e avaliar o processo; - Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação dos percentis ou das percentagens de diferenciação dos desempenhos; - Apreciar e decidir as reclamações nos processos em que atribui a classificação final; - <b>Aprovar o plano de formação previsto sob proposta do avaliador.</b>	
Avaliador externo	Perfil	<u>O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos:</u> - Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - <b>Possuir na última avaliação do desempenho menção igual ou superior a Bom;</b> - Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em <u>supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes.</u>	<u>O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos:</u> - Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.
	Competências	- Proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos; - Integrar uma bolsa de avaliadores, constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.	
Avaliador interno	Perfil	a) É avaliador interno o docente que reúna, preferencialmente, <b>os requisitos previstos para os avaliadores externos</b> , e é designado nos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário pelo <b>coordenador de departamento curricular</b> , de entre os docentes do respetivo departamento, quando este não seja avaliador. b) <b>Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos na alínea anterior deverá ser designado um docente com maior antiguidade na carreira, preferencialmente titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes, com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom.</b>	a) O avaliador interno <b>é o coordenador de departamento curricular</b> ou quem este designar, considerando-se, para este efeito, preferencialmente os requisitos utilizados para a seleção do avaliador externo. b) <b>Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos na alínea anterior não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador.</b>
	Competências	Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas, através dos seguintes elementos: - <b>Projeto docente</b> (caráter opcional); - <b>Documento de registo e avaliação</b> aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito; - Relatórios de <b>autoavaliação</b> .	

Adaptado de Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. *Diário da República, N.º 194- 1ª série*, de 8 de outubro de 2012. Ministério da Educação / Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37, 1.ª série*, de 21 de fevereiro de 2012. Ministério da Educação e Ciência

Pela análise dos quadros 4.4. e 4.5., podemos constatar que após várias alterações consecutivas (11.<sup>a</sup> alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) do modelo de ADD em Portugal Continental, e por comparação com o modelo implementado na RAM, que os dois modelos são muito similares. Já no que diz respeito ao papel do coordenador de departamento curricular, o modelo de ADD em vigor em Portugal Continental imprime-lhe mais protagonismo, na medida em que é este que assume a função de avaliador interno, caso não exista no departamento um professor com o perfil requerido para o exercício desse cargo (o mesmo que é requerido para o exercício do cargo de avaliador externo), não havendo, nesta situação, lugar à designação. Já no que respeita ao modelo de ADD instituído na RAM, existe maior flexibilidade para a nomeação do avaliador interno por parte do CDC uma vez que, ao utilizar o termo “preferencialmente”, abre um vasto leque de possibilidades isto é, qualquer professor independentemente da sua formação e/ou do seu percurso profissional, pode ser avaliador interno.

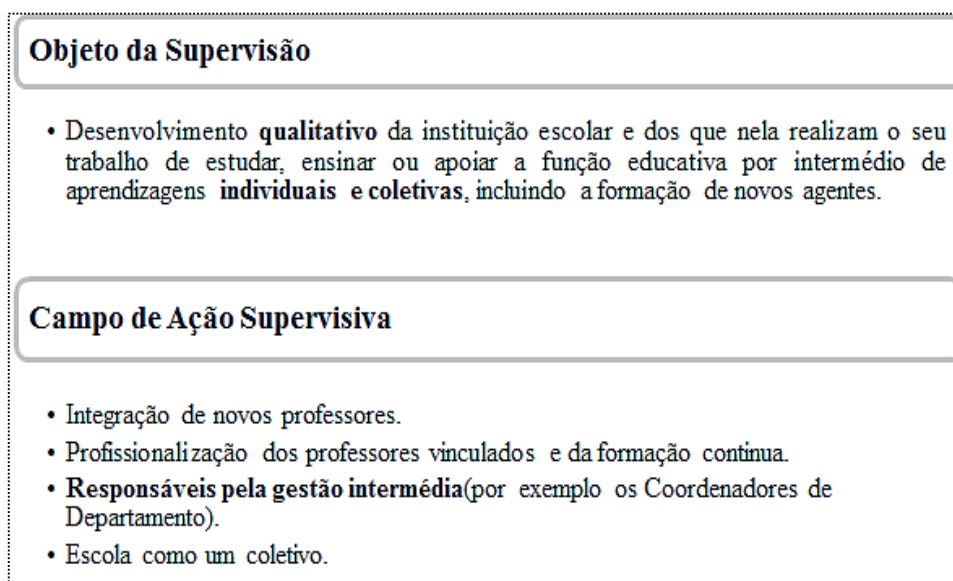
## **CAPITULO 5 - Papel e funções do Coordenador de Departamento Curricular**

### **5.1- Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento**

Nos finais do século XX, o conceito de Supervisão no campo da educação, em Portugal aparecia frequentemente vinculado à formação inicial e à profissionalização em serviço dos docentes, mais particularmente na orientação, na avaliação e na certificação profissional.

No entanto, e mais recentemente, têm surgido novas tendências supervisivas resultantes de uma diversidade de estudos que têm sido levados a cabo por muitos investigadores na área da educação. Ampliar o campo da supervisão significa incluir outros cenários formativos do sistema-escola, assim como distinguir os atores que, na escola, efetivam a função supervisiva. Há alguns autores que distinguem entre dois tipos de supervisão: um no sentido mais amplo, designado por “supervisão escolar” e outro mais restrito entendido como “supervisão pedagógica”. A supervisão escolar inclui atividades extra aula, como por exemplo, desenvolvimento de projetos, gestão administrativa, atividades de formação de docentes e de pessoal auxiliar da ação educativa. A supervisão pedagógica incorpora atividades mais restritas e mais orientadas para a organização do ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula. (Oliveira, 2000)

É no âmbito da supervisão pedagógica e da supervisão escolar que Alarcão e Tavares (2003) define o “objeto da supervisão” assim como delimita as fronteiras do “campo de ação supervisiva”:



Adaptado de Alarcão e Tavares (2003, p.141)

**Figura 5.1-** Objeto da Supervisão e campo de ação Supervisiva segundo Alarcão e Tavares

Pela análise do esquema da figura 5.1., apercebemo-nos de que os coordenadores de departamento curricular, na sua qualidade de gestores intermédios, têm um papel importante a desempenhar no “campo da ação supervisiva”.

Paralelamente à sua função de liderança, os gestores intermédios têm como função a orientação e a supervisão de projetos e atividades, assim como o acompanhamento do grupo de docentes que preconizam a sua materialização.

Com a criação dos departamentos curriculares na década de 90 as políticas curriculares e educativas têm enfatizado a responsabilização das instituições de ensino pelos projetos, o que não significou porém “...a consagração da autonomia curricular, sempre adiada ou ignorada, pelos resultados escolares e pela adequação do currículo nacional à dimensão local” (Pacheco,2009, p.45).

A este propósito, Oliveira (2000), apoiada em Glickman (1995), considera

o gestor intermédio como um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o Sucesso educativo (Oliveira, 2000, p. 48).

É, então, deste modo que se entende que o papel do supervisor não se limita ao exercício de um cargo específico, mas é transversal a todos os cargos existentes na escola.

Porém, esta amplificação do campo supervisoivo implica, por um lado, a divisão de responsabilidades e, por outro, um reforço do potencial formativo dos seus atores. Neste devir, cabe “aos gestores intermédios servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspectiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das atividades de apoio e acompanhamento dos colegas, identificar áreas de necessidades de formação específicas” (Oliveira, 2000, p.49).

No contexto das competências de formação, os gestores intermédios deverão estar aptos a:

- apoiar os colegas no desempenho das suas actividades profissionais;
- apoiar a formação contínua dos professores a vários níveis (identificação de necessidades de formação; concepção e desenvolvimento de acções de formação; coordenação da organização de programas de formação de pessoal docente e não docente; desenvolvimento de estratégias de motivação para a formação)(Oliveira, 2000, p.50).

E, no âmbito das competências de supervisão, os gestores intermédios deverão ter competências que lhes permitam supervisionar a execução de projetos nos diferentes domínios de especialização.

Relativamente às suas competências de avaliação, estas devem recair sobre os efeitos e processos utilizados no desenvolvimento de programas e projetos relativos a diferentes vertentes de especialização, assim como sobre o desempenho profissional dos professores.

As competências inerentes aos gestores intermédios, através das ideias supramencionadas, requerem profissionais qualificados, com perfil e formação específica para o exercício desse cargo. (Oliveira, 2000)

## **5.2. Coordenador de Departamento e Formação especializada**

A legislação relativa ao novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas em Portugal Continental (Decreto- Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho) dá especial relevância às Estruturas de Orientação Educativa, especialmente no que se refere às estruturas de gestão intermédia. Para o efeito, foram criados novos cargos de coordenação dos quais se destaca o de “Coordenador de Departamento”. O

artigo 5.º do já referido Decreto Legislativo faz alusão ao tipo de formação que estes gestores intermédios devem possuir assim as suas competências. Assim, o Coordenador de Departamento deve possuir “... *preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores*”. No que se refere às suas competências (sem prejuízo das estabelecidas nos regulamentos internos de cada escola) cabe ao coordenador

- a) *Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;*
- b) *Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;*
- c) *Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica. (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho)*

Pela análise da competências do coordenador de departamento parece existir por parte do governo uma vontade implícita no sentido do incremento de “uma supervisão de carácter (...) formativo, pois (...) procura uma dinâmica de envolvimento e de crescimento de todos os intervenientes no processo educativo de forma a atingir um maior desenvolvimento organizacional, encaminhando-nos para processos interactivos de desenvolvimento profissional (...)” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p.48).

Já no que se refere à legislação relativa ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas da RAM o Artigo 39.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho refere que “*O coordenador do departamento curricular é um professor profissionalizado, eleito de entre os delegados de disciplina, considerando a sua competência pedagógica e científica, ...*”. No que concerne às suas competências, o Artigo 40.º do mesmo Decreto Legislativo refere que

*compete ao coordenador do departamento curricular: a) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento e medidas de orientação pedagógica; b) Assegurar a participação do*

*departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano anual de escola e do regulamento interno do estabelecimento; c) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento; d) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento; e) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento; f) Exercer as demais competências fixadas pelo regulamento interno. (Artigo 40.º Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho)*

O departamento curricular constitui a estrutura de apoio ao conselho pedagógico, a quem incumbe especialmente o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo (ponto 3 do artigo 37.º do decreto legislativo regional número 21/2006).

Já no que diz respeito à matriz de competências de acompanhamento do Departamento Curricular no domínio das Atividades Pedagógicas (Planificação e Avaliação de alunos), o enquadramento legal é o que apresentamos no anexo I.

### **5.3- Coordenador de Departamento e Avaliação de Desempenho**

No domínio da avaliação de desempenho, e no que se refere ao Modelo de ADD implementado em Portugal Continental (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro) artigo n.º14 no ponto 1, pode ler-se o seguinte: “***O avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, considerando -se, para este efeito, preferencialmente os requisitos utilizados para a seleção do avaliador externo***” e no ponto 2 acrescenta-se o seguinte: “*Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos na alínea anterior não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador*”.

No que diz respeito ao Modelo de ADD em vigor na RAM, instituído pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 25 de fevereiro, **compete ao coordenador de departamento curricular designar os avaliadores internos**, conforme o regulamentado no artigo n.º14 pontos 1 e 3 respetivamente onde se pode ler o seguinte:

*É avaliador interno o docente que reúna, preferencialmente, os requisitos previstos para os avaliadores externos, e é designado nos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário pelo coordenador de departamento curricular, de entre os docentes do respetivo departamento, quando este não seja avaliador. (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 25 de fevereiro)*

Partindo do princípio de que a escola é um pilar de descentralização das normas emanadas da Administração Central, e de que toda a ação da escola tem como fim último o sucesso dos alunos, cada vez mais avaliados por *rankings* nacionais e internacionais, “o departamento curricular deveria ser o centro da avaliação docente, num trajecto que envolve a aprovação de critérios e procedimentos pelo Conselho Pedagógico e a recolha de dados tanto na sala de aula como nos demais órgãos da escola” (Pacheco, 2009, p.46).

Deste modo, entende-se que a avaliação centrada na escola é autêntica, uma vez que a avaliação deve ter em conta o contexto profissional do docente, não havendo, portanto, a possibilidade de se pôr de lado a centralidade da sala de aula.

Ao seleccionar-se o departamento curricular como ferramenta organizacional da avaliação de desempenho dos professores, “o seu coordenador torna-se num dos principais avaliadores, sendo necessário, para lá da dotação de competências, criar-lhe as condições profissionais para o exercício da sua actividade profissional” (Pacheco, 2009, p.46). Não obstante, a atribuição de mais uma função ao coordenador de departamento, a de avaliador, não tem sustentação, uma vez que o atual modelo de ADD não contemplou outras premissas organizacionais e curriculares imprescindíveis ao exercício desta função. (Pacheco, 2009)

Atribuir ao CDC a função de avaliar os docentes do seu departamento em todas as áreas disciplinares é uma “deslegitimação profissional do acto de avaliar (...)”, (Pacheco, 2009, p.46), uma vez que segundo o mesmo autor, a observação de aulas “a uma determinada disciplina exige conhecimentos desse campo de conhecimento, (...), principalmente quando nos critérios de avaliar (...) tem de estar o domínio dos saberes de uma dada especialidade do saber” (Pacheco, 2009, p.46).

Apesar de algumas vozes discordantes no que se refere à capacidade do CDC para avaliar professores do seu departamento em áreas disciplinares diferentes da sua, há, no campo

da educação, investigadores que não se opõem a essa eventualidade, como é o caso de Candeias (2009) quando afirma o seguinte:

Realmente não penso que seja essencial que o avaliador tenha de ser especialista da mesma disciplina que o avaliado já que, no mesmo departamento curricular a natureza científica, as metodologias de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação suportam-se em núcleos teóricos comuns (p.105).

Não obstante esta opinião, há algumas particularidades que, segundo esta autora, devem ser tidas em conta aquando do processo avaliativo. A “correção científica-pedagógica” é um exemplo disso. Um docente de ciências naturais, por exemplo, tem capacidade para avaliar colegas de físico-química, matemática e ciências da natureza (disciplinas que pertencem ao departamento de ciências exatas da natureza e tecnologias) na sua vertente científico-pedagógica. Porém, no que se refere à disciplina de introdução às tecnologias de informação e comunicação (disciplina que pertence ao mesmo departamento), o coordenador pode ter mais dificuldades em emitir juízos valorativos relativamente a alguns aspetos específicos dessa área de conhecimento (Candeias, 2009). Então, que solução? O atual modelo de ADD prevê que a avaliação de desempenho deva ser efetuada “preferencialmente” por um avaliador do mesmo grupo de recrutamento do avaliado. No entanto, esse mesmo modelo, para além da correção científica e pedagógica, contempla ainda outros parâmetros e/ou indicadores, que por sinal, têm grande peso na avaliação do docente. Então, o que será melhor?

um avaliador que domina a dimensão científica da área curricular ou um avaliador que conhece profundamente as especificidades do contexto formativo em que o avaliado está inserido, um avaliador que participou na construção das várias vertentes do projecto educativo dessa escola (...) e que se confronta diariamente com as problemáticas que estão a ser vividas, isto é, que é capaz de compreender as decisões pedagógicas? (Candeias,2009,pp.105,106)

Podemos dizer que a *correção científica e pedagógica* é inerente às escolhas que o docente faz em termos de currículo, isto é, às adequações curriculares que o professor possa ter que fazer, de modo a adaptar o currículo às características dos alunos e que podem ter reflexo nas aprendizagens. Porém, todos nós sabemos que

o professor não está isolado na construção curricular mas integrado em grupos pedagógicos de reflexão e decisão que se relacionam entre si através de redes complexas de partilha de informação e de decisão: os conselhos de turma, os departamentos curriculares e o conselho pedagógico, entre outros. Um avaliador que entre nesta rede precisa de tempo para compreender a justificação das decisões do professor. Quanto maior for a escola e a diversidade de ofertas educativas que possui mais difícil será compreender a justificação das acções profissionais enquanto elementos dinâmicos do desenvolvimento de um projecto educativo (Candeias,2009,p.106)

Deste modo, apercebemo-nos de que a avaliação de desempenho quando efetuada pelo coordenador de departamento, mesmo, quando este não é do mesmo grupo de recrutamento dos professores avaliados, pode constituir uma mais-valia para o professor em termos de avaliação de desempenho, uma vez que quanto mais referentes estiverem a montante, mais justas serão as apreciações a jusante.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## CAPÍTULO 6 – Metodologia

### 6.1- Problemática em estudo

“ Uma investigação será, (...), uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2005, p.12).

Nesta investigação tomamos como objeto de estudo os docentes de três escolas da RAM (Região Autónoma da Madeira) localizadas na cidade do Funchal.

Este estudo desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2014-2015. No entanto, os dados relativos às opiniões dos docentes sobre o modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) em vigor na RAM (instituído pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M) referem-se aos dois anos letivos precedentes (2011-2012 e 2013-2014).

A investigação desenvolveu-se em torno do seguinte problema: “Qual o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da Avaliação de Desempenho Docente?”.

A problemática de investigação será explicitada em torno de cinco questões específicas:

- Quais os constrangimentos/as potencialidades do atual modelo de ADD percecionados pelos professores?
- Quais os elementos alternativos ao atual modelo de ADD, segundo a perceção dos professores?
- Quais as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores tendo em conta a formação contínua e/ou especializada já adquirida e a instituída pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M para o exercício desse cargo?
- Que representações têm os professores avaliadores e os professores avaliados acerca do papel superviso do CDC no processo de ADD?
- Que representações têm os CDC acerca do seu papel superviso no processo de ADD?

## 6.2- Objetivo(s) do estudo

O objetivo geral deste estudo é o de identificar o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da ADD, tendo por base os constrangimentos, as possibilidades e as alternativas percebidos pelos professores.

Neste âmbito, pretendemos ainda alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar constrangimentos/potencialidades do atual modelo de ADD percebidos pelos professores.
- Fazer o levantamento de eventuais elementos alternativos ao atual modelo de ADD, segundo a percepção dos professores.
- Identificar as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores, tendo em conta a formação contínua e/ou especializada já adquirida e a instituída pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M para o exercício desse cargo.
- Analisar as representações dos professores avaliadores e dos professores avaliados acerca do papel supervisivo do CDC no processo de ADD.
- Analisar as representações dos CDC acerca do seu papel supervisivo no processo de ADD.

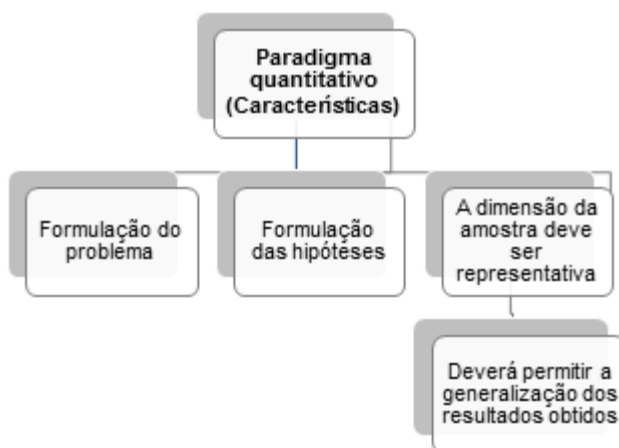
## 6.3- Tipo de pesquisa e opções metodológicas

Na investigação em educação, o tipo de pesquisa pode ser classificado de três modos diferentes: quanto à sua natureza, quanto aos seus objetivos específicos e quanto ao seu enquadramento.

Quanto à natureza, as pesquisas em investigação em educação podem ser divididas em três tipos: *quantitativa*; *qualitativa* e *mista*.

A *abordagem quantitativa* teve a sua génese no método experimental de Galileu e no positivismo de Comte. Estes dois autores já tinham em consideração a objetividade da realidade, isto é, poderia ser observável de igual modo por diferentes indivíduos, o que permitiria uma análise rigorosa e uma quantificação estatística dos dados (Sousa, 2005).

Os pressupostos deste paradigma, segundo Sousa (2005), são os que se apresentam no esquema da figura 6.1.



Adaptado de Sousa (2005, p. 31)

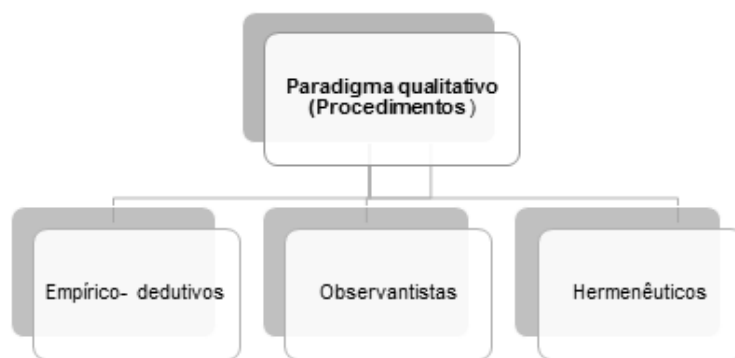
**Figura 6.1** - Características do paradigma quantitativo segundo Sousa (2005)

A *abordagem qualitativa* parece ter tido a sua génese no idealismo de Kant. Neste paradigma, a realidade é múltipla e por isso subjetiva. A multiplicidade de compreensões e de interpretações da realidade dependerá dos indivíduos que a considerarem. Nesta abordagem, as leis não são universais, mas procuram a compreensão de factos, funcionamento de certos comportamentos e as interações que se possam vir a estabelecer entre diversos acontecimentos.

Portanto, na investigação qualitativa uma teoria é construída com base na recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. Aquilo a que Glaser e Strauss designa por *teoria fundamentada* (cit. Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que:

as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (cit. Bogdan e Biklen, 1994, p.50).

Nas palavras de Sousa (2005), os principais procedimentos da abordagem qualitativa são os que constam no esquema da figura 6.2.



Adaptado de Sousa (2005, p. 31)

**Figura 6.2-** Características do paradigma qualitativo segundo Sousa (2005)

A ideia de que as estratégias qualitativas são melhores do que as estratégias quantitativas quanto ao grau de eficiência não passa de um mito. O tipo de estratégia a adotar numa investigação não depende da metodologia escolhida, mas, sim, da natureza do estudo e das informações que se pretende obter (Bell, 2008).

Ainda neste domínio, Medeiros (2004) acrescenta que

tanto podem ser adequadas as metodologias quantitativas como as qualitativas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas metodologias na mesma investigação, selecionando os passos em que se recorre à quantificação e momentos em que se opta pelo conteúdo, o detalhe e a qualidade inerente ao recurso de metodologias menos estruturadas, mais contextuais.” (p.43).

No que se refere às técnicas, a mesma autora refere: “Pode-se utilizar técnicas quantitativas como testes ou questionários fechados e escalas e, paralela ou sequencialmente, utilizar histórias de vida (...)” (Medeiros, 2004, p. 43).

Embora esta investigação se enquadre mais numa investigação do *tipo qualitativo* (uma vez que foram analisadas as perceções dos docentes num contexto específico), socorremo-nos, no desenrolar do processo, de dados quantitativos, com o objetivo de ampliar o campo de interpretação de algumas informações recolhidas principalmente daquelas provenientes do inquérito por questionário. Como refere Godoy (1995), “Ainda que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de carácter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar

algum aspecto da questão investigada. É importante ressaltar que, quando há análise quantitativa, geralmente o tratamento estatístico não é sofisticado” (p. 26).

Existem autores que vão ainda mais longe, como Coutinho e Chaves (2002) quando afirmam o seguinte:

se é verdade que na investigação educativa em geral (...) abundam mais *os estudos de caso* de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos: por exemplo, quando o “caso” é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos (...), ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque *proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico* (Coutinho & Chaves, 2002. p. 225).

Como o que pretendíamos com esta investigação era fazer uma inferência indireta num determinado contexto com o objetivo da compreensão de certos fenómenos, a “pesquisa qualitativa” para este estudo revelou-se a opção metodológica mais acertada.

Quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa é do tipo “descritivo/interpretativo”.

Quanto ao enquadramento, optamos por uma investigação do tipo “estudo de caso” e cujo *design* metodológico teve como suportes técnicos a pesquisa documental e o inquérito por questionário. A opção por esta abordagem metodológica prendeu-se com o facto de pretendermos estudar um determinado problema circunscrito a um grupo específico (avaliação de desempenho dos professores na Região Autónoma da Madeira), uma vez que o “estudo de caso” representa uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos entender acontecimentos sociais complicados (Yin,2005).

O objetivo inicial deste estudo de caso nunca foi o de compreender outros casos, mas, antes, estudar um caso específico com maior pormenor, o mesmo é dizer que a singularidade que pretendíamos para esta investigação não implicava necessariamente o conhecimento de outros casos diferentes, mas a compreensão do próprio caso (Stake, 2009).

Assim, o principal objetivo deste “estudo de caso” não será o da generalização dos resultados obtidos, mas, antes, o da singularidade. Como afirma Stake (2009), “Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” (p.24).

Um “exemplo positivo” pode não bastar para produzir ou alterar uma generalização, mas pode ser suficiente para provocar um incremento de confiança nos leitores acerca das suas próprias generalizações (*Id. Ibid.*, 2009).

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa, um bom pesquisador deverá, segundo Yin (2005), ter um determinado perfil de competências:

- (...) ser capaz de *fazer boas perguntas* – e interpretar as respostas.
- (...) ser *um bom ouvinte* e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos.
- (...) ser *adaptável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- (...) *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. (...).
- (...) *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria (...) (Yin, 2005, p. 83).

Um investigador qualitativo deve ainda, de acordo com Douglas (1976) citado por Bogdan e Biklen (1994), tentar “interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem “efeitos do observador”” (p. 68).

## **6.4- Caracterização do contexto do estudo**

### 6.4.1- Localização do objeto do nosso estudo

Este estudo foi realizado em três escolas públicas da Região Autónoma da Madeira localizadas na Cidade do Funchal, uma dos segundo e terceiro ciclos, outra dos segundo e terceiro ciclos e secundário e outra do secundário. Visto se tratar de uma temática muito sensível (Avaliação de Desempenho Docente), e de modo a não ferirmos suscetibilidades, resolvemos não identificar as referidas escolas sendo neste estudo referenciadas por três letras do alfabeto grego, alfa ( $\alpha$ ), beta ( $\beta$ ) ómega ( $\Omega$ ), respetivamente.

A escolha das escolas foi intencional, já que neste estudo era importante contemplar um público-alvo muito diversificado (coordenadores de departamento curricular, avaliadores internos, avaliadores externos, avaliados internamente, avaliados externamente e professores

no geral). Tal opção pela consequente grande abrangência, quer no que diz respeito aos níveis de escolaridade que comporta (escola  $\beta$  - 2º e 3º ciclos; escola  $\alpha$  - 2º, 3º ciclos e secundário, escola  $\Omega$  - secundário) quer pela sua dimensão (média a grande), revelou-se a mais acertada. Deste modo, obteríamos um universo mais profícuo e alargado que englobaria “realidades múltiplas” e não uma “realidade única”, uma vez que são essas as mais relevantes para o investigador qualitativo (Bogdan e Bilken, 1994).

Acrescentamos ainda que a escola onde o professor investigador exerce funções como professor, avaliador interno e coordenador de departamento curricular não foi alvo deste estudo. A nossa pretensão foi, pois, a de manter a neutralidade e a imparcialidade, qualidades, imprescindíveis numa investigação deste tipo (natureza qualitativa).

#### 6.4.2- Participantes no estudo por categorias de análise

Participaram no nosso estudo o seguinte público-alvo (por grupos e subgrupos):

- Professores das escolas  $\alpha$ ,  $\beta$  e  $\Omega$  que exerceram a função de coordenador de departamento curricular e/ou avaliador (interno/externo) no biénio de 2012-13 e 2013-14;
- Professores das escolas  $\alpha$ ,  $\beta$  e  $\Omega$  que exerceram a função de avaliador externo no ano letivo 2013-14.
- Professores das escolas  $\alpha$ ,  $\beta$  e  $\Omega$  que exerceram a função de avaliador interno no(s) ano(s) letivo(s) 2012-13 e/ou 2013-14.
- Professores das escolas  $\alpha$ ,  $\beta$  e  $\Omega$  que foram avaliados, na componente externa no ano letivo 2013-14.
- Professores contratados das escolas  $\alpha$ ,  $\beta$  e  $\Omega$  que foram avaliados internamente no(s) ano(s) letivo(s) 2012-13 e/ou 2013-14.
- Professores que pertenciam à Secção de Avaliação de Desempenho Docente no(s) ano(s) letivo(s) 2012-13 e/ou 2013-14.
- Professores comuns (não incluídos em nenhuma das categorias anteriores)

## **6.5-Técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados**

A recolha e análise de dados desta investigação foi desenvolvida em quatro fases:

**1ªfase** - Análise documental e pesquisa bibliográfica (decretos-lei, normativos, bibliografia, outros).

**2ªfase** - Elaboração de um inquérito por questionário.

**3ªfase**- Pesquisa de campo - desenvolvida de quatro modos diferentes:

- Aplicação de um pré-teste do inquérito por questionário;
- Aplicação do inquérito por questionário;
- Levantamento de dados relativos a documentos orientadores das três escolas em estudo (RI, PEE, outros);
- Levantamento de dados na DRRHAE.

**4ªfase**- Análise e interpretação de dados.

### 6.5.1- Análise documental e pesquisa bibliográfica

No domínio da análise documental foi utilizada uma “abordagem orientada para o problema”, isto é, a formulação das perguntas teve por base “fontes secundárias” (leitura prévia de documentos relacionados com a ADD e outros), de modo a encontrar uma linha orientadora para o desenvolvimento desta investigação.

Neste estudo foram utilizados os dois tipos de fontes: as primárias (que foram produzidas durante o período de investigação) e as secundárias (que resultaram da interpretação de acontecimentos desse período, suportadas por fontes primárias).

A categoria das “fontes primárias” utilizada foi do tipo “inadvertida”, ou seja, estas fontes foram utilizadas neste trabalho com uma finalidade diferente daquela para a qual foram concebidas inicialmente (Bell, 2008). São exemplos destas fontes os documentos resultantes do funcionamento do Governo Regional da Madeira, como por exemplo, legislação e listas de afetação avaliadores/avaliados cuja génese resultou de um trabalho do quotidiano da DRRHAE.

Na fase da pesquisa de campo, isto é, na operacionalização da investigação, foi feito um levantamento dos dados que sustentaram o presente estudo, através de notas de campo

(Normativos, Regulamentos Internos, Projetos Educativos de Escola, outros) e da aplicação de questionários.

#### 6.5.2- Elaboração do inquérito por questionário

Para o levantamento de dados considerados fundamentais à concretização da nossa investigação, utilizamos como ferramenta um inquérito por questionário. Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992), o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema,(...) (p. 190).

Recorremos à utilização de um inquérito, quando se trata de “uma observação muito difícil ou impossível” (Ghiglione & Matalone, 1993, p.15), ou então, quando queremos “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (*Id. Ibid.*,p.15). Um questionário com um número mais alargado de perguntas permite “ fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar (Ghiglione & Matalone, 1993, p.18). Permite, ainda, “ observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um” (*Id. Ibid.*, p.19).

Os questionários, como instrumento de recolha de dados, apresentam alguns inconvenientes “pelo facto de serem estruturados com base no ponto de vista do perito. Contudo, são óptimos métodos para se obter rapidamente uma larga quantidade de informação” (Pereira, 2004, p.53).

A utilização de um inquérito por questionário também permite, na opinião de Rousson e Boudineau (1981), citada por Rodrigues e Esteves (1993), “atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida” (p.34). Não obstante, o questionário, quando considerado como objeto de análise, pode acarretar alguns

problemas: “ Os riscos de ignorar os problemas teóricos do sentido e de centrar a atenção sobre o tratamento dos dados são acrescidos por uma eventual fuga metodológica para a frente” (Ghiglione e Matalon, 1993, p.20).

No que se refere à estrutura do questionário aplicado neste estudo (anexo I), podemos adiantar que o mesmo se encontra dividido em três partes (parte I, Parte II e Parte III). Assim, na Parte I, fizemos o levantamento de dados pessoais e profissionais; na Parte II elencamos um conjunto de sete questões, cada uma das quais com vários itens onde pedíamos uma apreciação do atual modelo de ADD em vigor na RAM (instituído pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M).

A elaboração de algumas questões contantes do inquérito tiveram como suporte alguns estudos realizados no âmbito Avaliação de Desempenho Docente em Portugal Continental.

Nas questões que requeriam uma resposta do “tipo fechado” foi utilizada a “escala de Likert”. Günther (2003), referindo-se a esta escala, diz que “Esta mensuração é mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenómeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas ...” (p.26). No caso concreto do questionário aplicado neste estudo, optamos por um número ímpar de alternativas (cinco), mais especificamente na Parte II, onde pedimos ao inquirido que manifestasse o seu grau de concordância, utilizando para tal as seguintes opções: *Discordo Totalmente (DT)*, *Discordo (D)*, *Concordo (C)* e *Concordo Totalmente (CT)*. O nível intermédio sinaliza um ponto neutro *Sem Opinião (SO)*, deixando, deste modo ao inquirido a opção de não manifestar o seu ponto de vista. No que se refere à Parte III do referido inquérito, pedimos ao respondente que avaliasse desde o *Nada Importante* (nível 1) até ao *Muito Importante* (nível 5) o grau de importância de cada item. O nível 3, neste caso, não representa um ponto neutro, mas, antes, um grau de importância mediana. Nas partes II e III do inquérito, utilizamos questões do tipo fechado.

Relativamente à Parte I do questionário, não foi utilizada nenhuma escala de medição, por se tratar unicamente do levantamento de dados biográficos e profissionais dos inquiridos.

Neste estudo, os dados biográficos serviram para a caracterização dos inquiridos, tendo os dados profissionais sido utilizados para a triangulação de dados. No levantamento destes dados foram utilizadas questões de tipo aberto e de tipo fechado.

### 6.5.3- Aplicação do pré - teste do inquérito por questionário

O pré-teste foi implementado na escola onde o investigador exerce funções docentes no mês de julho de 2014. O inquérito foi distribuído por doze professores (três avaliadores internos que ainda não avaliaram nenhum colega, dois coordenadores de departamento simultaneamente avaliadores internos efetivos e elementos da SADD, um avaliador externo, um professor avaliado (contratado), um professor avaliado externamente e quatro professores não incluídos nas categorias anteriores. As opiniões foram bem evidentes nos professores implicados diretamente no processo de avaliação, No que diz respeito aos restantes professores e avaliadores internos que até a essa data não tinham ainda exercido essa função, a situação foi bem diferente, já que a maior parte assinalou a opção “Sem Opinião” em quase todos os itens das questões 4,5,6 e 7 da Parte II tal como nas questões da Parte III. Em relação aos avaliados internamente, assinalaram “Sem Opinião” em todos itens da questão 4 e deixaram a Parte III em branco. Quanto ao avaliado externamente, este também assinalou “Sem Opinião” em todos os itens da questão 3 e deixou em branco todos os tópicos da Parte III. Quando questionados pelo investigador deste estudo da razão da frequência dos “Sem Opinião”, responderam que não se tinham manifestado em virtude de nunca terem vivenciado uma experiência concreta de ADD e que inclusivamente desconheciam o teor de muitos dos normativos que regulamentam essa prática. O levantamento destes dados revelou-se de extrema importância, pois permitiu direcionar algumas questões para grupos específicos. Depois de alguns reparos feitos por dois dos pré-inquiridos, procedemos também à eliminação de anfibologias presentes em alguns itens do pré-questionário.

A formulação das questões é uma tarefa complexa, pelo que se deve fazer várias tentativas no sentido da eliminação das anfibologias e da obtenção de um grau de exatidão, de modo a que os inquiridos compreendam bem o que lhes é perguntado. A conceção de um bom questionário, que forneça a informação necessária, deve ter em conta, por um lado a sua aceitação por parte dos indivíduos e, por outro, o não levantamento de problemas no momento da sua interpretação/análise (Bell, 2008).

Quivy e Campenhoudt (1992), referindo-se à importância de testar o instrumento de observação, neste caso o inquérito, dizem que “É, pois, importante que as perguntas sejam

claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (p. 183).

Perante os resultados obtidos no pré-teste do questionário (situação supramencionada), e de modo a garantirmos opiniões bem marcadas que fossem ao encontro dos objetivos iniciais desta investigação, optamos, pela aplicação do inquérito de modo estratificado, isto é, direcionado a diversos subgrupos, de acordo com o cargo ou função desempenhado no âmbito da ADD. Esta estratificação dos respondentes permitirá, ainda, fazer uma análise de conteúdo aquando do tratamento de dados. Assim, procedemos à seguinte distribuição:

- A Parte I (Dados Biográficos e Profissionais) e a Parte II (do item 1 ao item 3) direcionadas a todos os professores com ou sem cargos e/ou na condição de professores avaliados;
- A Parte II (do item 4 ao item 7) dirigida aos coordenadores de departamento curricular, avaliadores externos, avaliadores internos, elementos da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) e professores contratados a termo resolutivo (avaliados internamente) e professores avaliados na componente externa;
- A parte III (do item 1 ao item 2) direcionada a avaliadores externos e avaliadores internos.

Tendo em conta que a aplicação dos questionários (início do ano letivo 2014-15) coincidia com um novo ciclo de cargos para o quadriénio subsequente, e de forma a garantirmos alguma experiência anterior na função, decidimos introduzir no final da questão 3 (Parte II) do inquérito, a seguinte nota: “*Se nos últimos dois anos letivos (2012-13 e 2013-14) não avaliou nenhum professor, quer a nível interno quer a nível externo ou não foi avaliado, quer a nível interno quer a nível externo ou não foi membro da Secção de Avaliação de Desempenho Docente ou não foi Coordenador de Departamento Curricular, o seu inquérito termina aqui.*” e também, no final da questão 7 (Parte II), colocamos a seguinte informação: “*Se nos últimos dois anos letivos (2012-13 e 2013-14) não avaliou nenhum professor, quer a nível interno quer a nível externo, o seu inquérito termina aqui.*”. Esta estratificação das respostas revelou-se eficaz aquando do tratamento de dados.

#### 6.5.4- Aplicação do inquérito por questionário

O questionário foi administrado de forma direta (versão em papel), isto é, entregue em mãos pelo investigador em novembro de 2014, após autorização prévia para a sua aplicação, quer por parte dos Presidentes dos Conselhos Executivos das três escolas quer pelo então Diretor Regional de Educação. No que diz respeito às primeiras entidades, o contacto foi feito pessoalmente em setembro de 2014 e a autorização para a aplicação do inquérito foi logo concedida. No caso do segundo organismo supramencionado, o deferimento (anexo II) só ocorreu quinze dias após o pedido de autorização (anexo III). Na aplicação dos inquéritos, o investigador deste estudo reuniu informalmente com alguns professores com funções de destaque (Presidentes e Vice-Presidentes dos Conselhos Executivos, Coordenadores de Departamento, Delegados de grupos disciplinares) nas escolas em estudo, de modo a que estes intercedessem junto dos colegas sensibilizando-os para a importância do preenchimento do inquérito e também para prestar alguns esclarecimentos relativamente à estrutura do questionário.

O questionário foi aplicado a professores em exercício efetivo de funções em três escolas da cidade do Funchal, uma dos 2º e 3º Ciclos, outra do dos 2º e 3º Ciclos e Secundário e outra do Secundário. De forma a garantirmos o anonimato das escolas, utilizamos neste estudo três letras do alfabeto grego  $\alpha$  (alfa),  $\beta$  (beta) e  $\Omega$  (ómega)) para identificá-las, sempre que se revele necessário.

O anonimato das escolas e dos participantes nesta investigação é justificado pela problemática e pela natureza deste estudo, uma vez que, por um lado, se trata de um assunto muito polémico (*Avaliação do Desempenho Docente*) e, por outro, implica que os respondentes se pronunciem sobre os seus pares devido às funções e cargos desempenhados no contexto da ADD, não devendo daí surgir qualquer tipo de constrangimento, quer no decurso desta investigação, quer subsequentemente, no relacionamento interpares. A obtenção de dados sob a forma de anonimato pode ainda constituir uma mais-valia em termos de autenticidade e de validade das informações recolhidas, uma vez que os respondentes, ao não se sentirem “observados”, expressam mais livremente as suas opiniões sem receio de represálias resultantes do seu tributo.

#### 6.5.5- Domínios de análise por instrumento(s) utilizado(s) no estudo

No tratamento de dados, optamos por uma categorização dos respondentes, isto é, separamos os dados relativos a cada função desempenhada e à condição dos professores face à ADD. Uma vez que muitos dos inquiridos desempenhavam mais do que uma função, e de modo a não contabilizar duas ou mais vezes, no caso da utilização das várias “subamostras” em simultâneo, estabelecemos a seguinte priorização: 1.º coordenadores de departamento curricular; 2.º avaliadores externos; 3.º avaliadores internos; 4.º elementos da secção de avaliação de desempenho docente, 5.º professores não pertencentes a nenhuma das categorias anteriores. No caso dos professores avaliados, não foi necessário recorrer a essa priorização, uma vez que obedeciam a uma e só uma das seguintes condições: ou foram avaliados internamente (contratados a termo resolutivo) ou foram avaliados externamente (quadro de escola). À presente data, a avaliação da componente interna ainda não ocorreu para os professores do quadro de escola, e sendo apenas feita uma apreciação crítica do seu Relatório de Autoavaliação.

No que diz respeito ao tratamento dos dados do inquérito, fizemos uma distribuição dos itens do questionário pelos “Domínios de análise”, por “grupo” ou “subgrupo” e por objetivos específicos, tal como apresentamos no anexo IV. Acresce, ainda, o facto de não termos considerado no tratamento de dados todos os itens do inquérito, porque, numa fase mais tardia (no tratamento de dados), verificamos que existiam alguns itens redundantes e outros ainda que não se enquadravam nos domínios em análise. No quadro 6.1. apresentamos os domínios de análise distribuídos pelos instrumentos utilizados neste estudo.

**Quadro 6.1** - Domínios de análise de acordo com os instrumentos utilizados no estudo.

<i>Domínios de Análise</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Instrumentos de análise</i>	<i>Categorização dos inquiridos por grupo e subgrupo</i>
(Dados pessoais e profissionais)	(Caracterizar os inquiridos / triangulação de dados)	- Questionário – Parte I (Q.1); - Normativos.	<b>Grupo</b> • Professores no geral (professores avaliadores, professores avaliados, coordenadores de departamento, elementos do SADD e professores não pertencentes a nenhuma das categorias anteriores)
<b>ADD e Desenvolvimento do ensino aprendizagem (D<sub>1</sub>)</b>	- Identificar constrangimentos/potencialidades do atual modelo de ADD percebidos pelos professores.  - Fazer o levantamento de eventuais elementos alternativos ao atual modelo de ADD segundo as opiniões dos professores.	- Questionário – Parte II (alguns itens das questões: Q.1, Q.3, Q.5); - Normativos.	<b>Subgrupos</b> • Coordenadores de departamento curricular.  • Avaliadores externos  • Avaliadores internos. • Elementos do SADD.  • Avaliados internamente (contratados a termo resolutivo).  • Avaliados externamente (ADD – componente externa).  • Professores não pertencentes a nenhuma das categorias anteriores
<b>Supervisão pedagógica e avaliação pelos pares (D<sub>2</sub>)</b>		- Questionário – Parte II (alguns itens das questões: Q.1, Q.2., Q.3, Q.4, Q.5); - Normativos.	
<b>ADD e Desenvolvimento e autonomia Profissional (D<sub>3</sub>)</b>		- Questionário – Parte II (alguns itens das questões: Q.1, Q.3, Q.4, Q.5); - Normativos.	
<b>Dimensão Ética e Moral da Avaliação (D<sub>4</sub>)</b>		- Questionário – Parte II (alguns itens das questões: Q.1, Q.2, Q.3, Q.4, Q.5, Q.6); - Normativos; - PEE das três escolas.	
<b>ADD e Formação contínua / especializada (D<sub>5</sub>)</b>	-Identificar as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores tendo em conta a formação contínua e/ou especializada já adquirida e a instituída pelo DRR n.º 26/2012/M para o exercício desse cargo.	- Questionário – Parte I (um item da questão Q.1) e Parte III (Questões: Q.1 e Q.2); - Normativos; - Documentos da DRRHAE.	
<b>ADD e Papel Supervisivo do CDC (D<sub>6</sub>)</b>	Analisar as representações dos professores avaliadores e dos professores avaliados acerca do papel supervisivo do CDC no processo de ADD.  Analisar as representações dos CDC acerca do seu papel supervisivo no processo de ADD.	- Questionário – Parte I (alguns itens da questão Q.1) e Parte II (Questões: Q.1, Q.3 e Q.7) - Normativos. - Regulamento Interno das três escolas.	

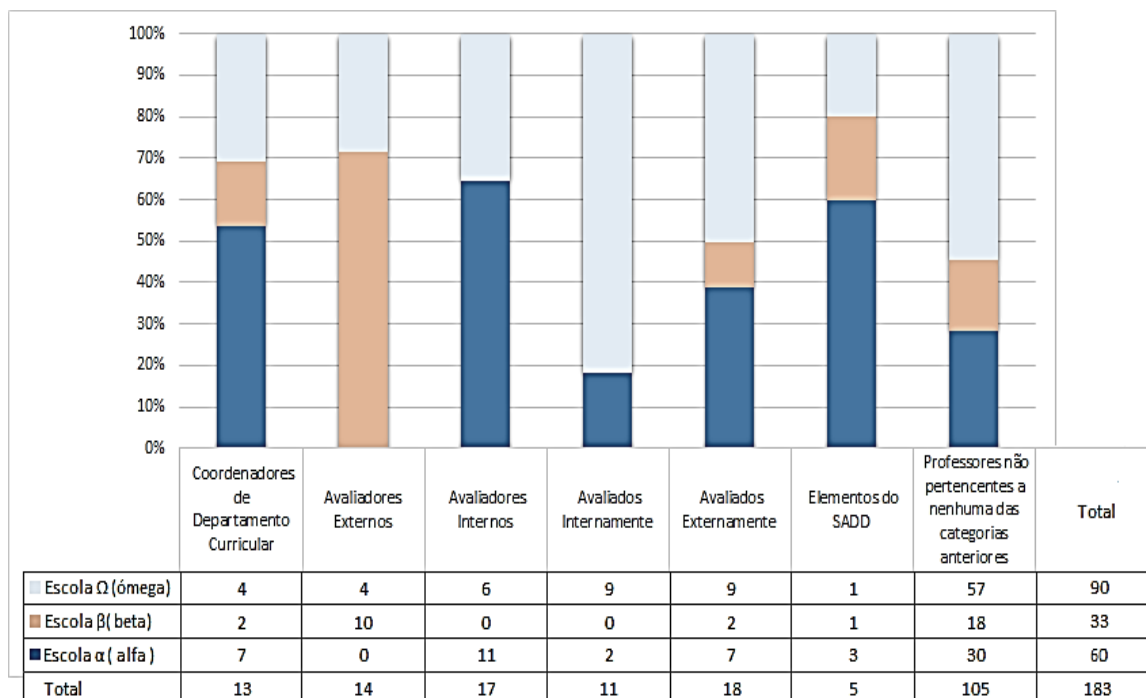
## **PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS**

## CAPITULO 7 - Dados biográficos e profissionais dos inquiridos

### 7.1- Número de professores que responderam ao questionário por escola e categoria

Como o nosso objetivo foi sempre o de estudar características de alguns grupos-alvo, o problema da representatividade da “amostra” neste estudo nem se coloca. Não obstante, e relativamente ao preenchimento do inquérito, consideramos que tivemos globalmente uma boa taxa de retorno dos inquéritos. Assim, na escola  $\Omega$  (ómega), dos cem inquéritos entregues houve um retorno de noventa preenchidos; na escola  $\beta$  (beta), dos sessenta inquéritos entregues houve um retorno de trinta e três preenchidos e na escola  $\alpha$  (alfa), dos setenta inquéritos entregues houve um retorno de sessenta preenchidos (dados constantes no gráfico 7.1.).

**Gráfico 7.1-** Número de professores que responderam ao inquérito por escola e por categoria

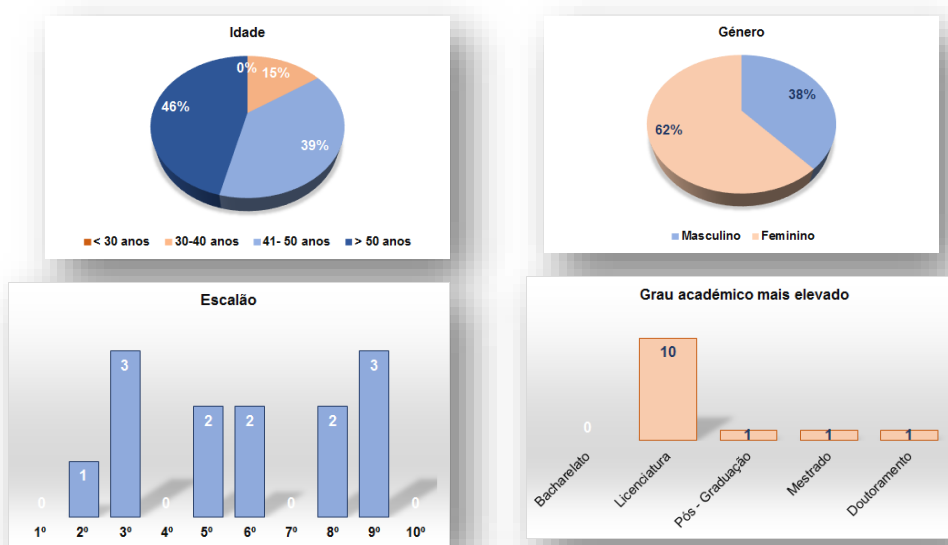


Da análise do gráfico 7.1., podemos verificar que respondeu ao questionário um grupo muito diversificado de professores em termos de conhecimentos e/ou experiência em Avaliação de Desempenho Docente.

Dos treze coordenadores de departamento curricular que responderam ao inquérito, dois são avaliadores externos, três são avaliadores internos e um encontra-se na condição de professor avaliado (componente externa). No que se refere aos avaliadores externos, dos catorze inquiridos três são simultaneamente avaliadores internos.

## 7.2- Caracterização dos participantes - dados biográficos e profissionais

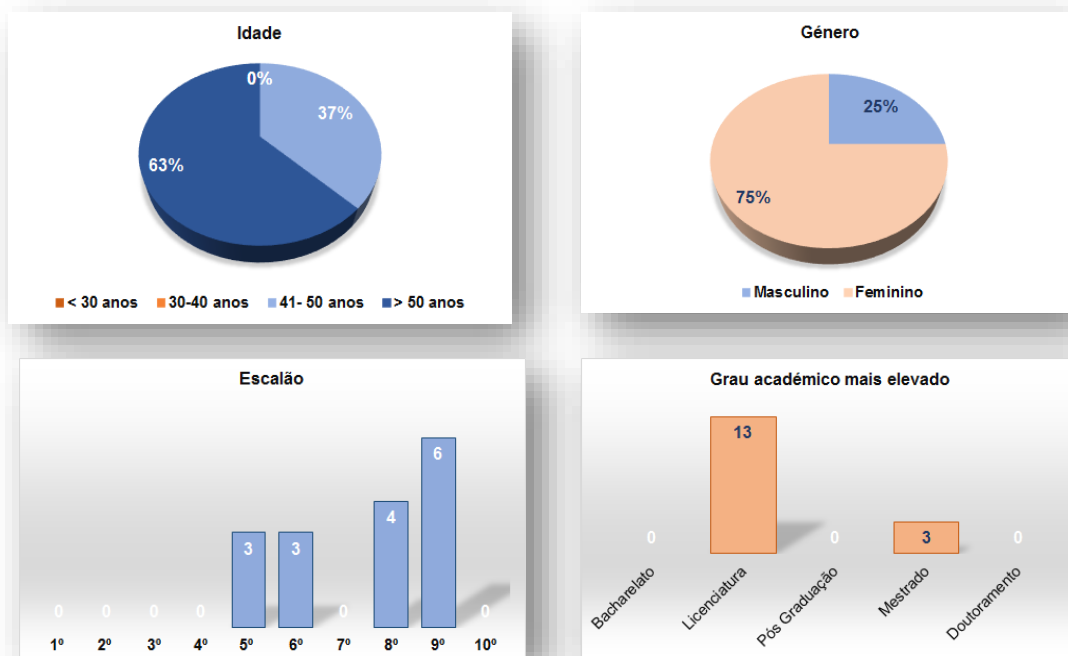
Em cada uma das figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 que apresentamos logo de seguida, explanamos os dados pessoais e profissionais dos inquiridos de dois modos diferentes: com gráficos circulares de frequência relativa para as categorias “idade”, “género” e gráficos de barras de frequência absolutas no caso do “escalão” e “grau académico mais elevado”. A utilização da frequência absoluta revelou-se necessária para a especificação do escalão e das habilitações literárias de alguns dos inquiridos.



**Figura 7.1-** Distribuição dos coordenadores de departamento curricular por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.

De acordo com os dados da figura 7.1., e no que diz respeito à idade, a maior parte dos coordenadores de departamento curricular (46%) tem mais de 50 anos, uma outra parte (39%)

têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos. Só uma pequena parte dos inquiridos (15%) se encontra na faixa etária compreendida entre 30 e 40 anos. No que se refere ao género, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (62%). No que respeita ao escalão da carreira docente, dos 13 inquiridos a maior parte (9) encontra-se posicionada no 5.º escalão ou nos seguintes. Em relação às habilitações literárias, num total de 13 coordenadores de departamento curricular, 10 possuem licenciatura, 1 tem pós-graduação, 1 tem mestrado e 1 tem doutoramento (nenhum com formação especializada em áreas relacionadas com as Ciências de Educação). Todos estes indicadores mostram que parece tratar-se de um corpo docente com alguma maturidade e muito provavelmente com vivências pessoais e profissionais variadas

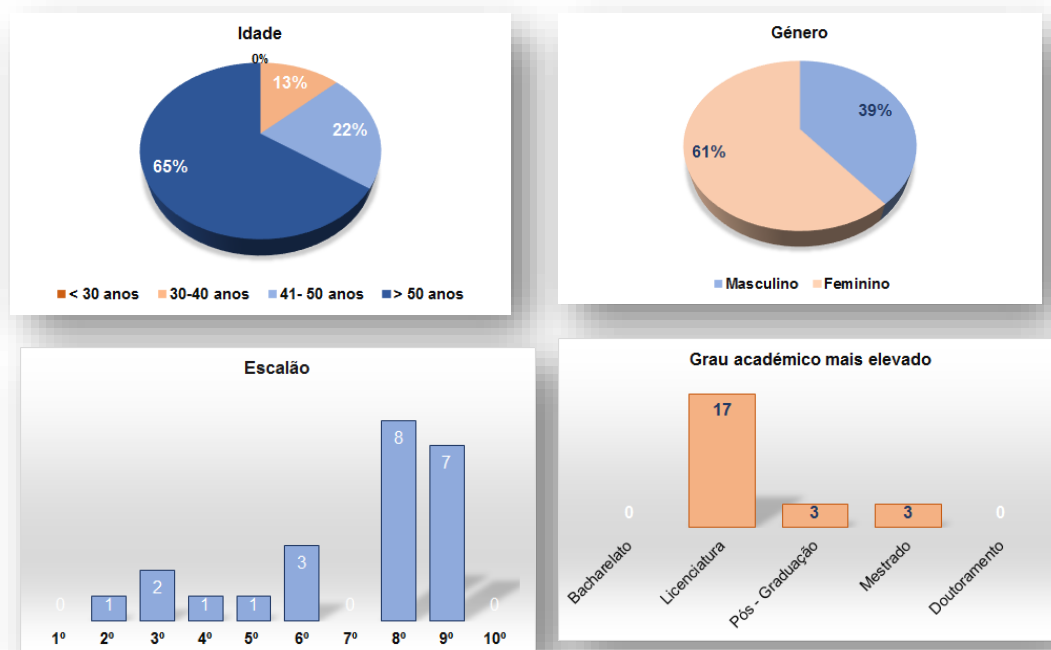


**Figura 7.2-** Distribuição dos avaliadores externos por idade, género, escalão e grau académico mais elevado

Da análise da figura 7.2. e mais especificamente no que respeita à idade, a maior parte (63%) dos avaliadores externos inquiridos tem mais de 50 anos, uma fração menor (37%) encontra-se incluída no escalão etário dos 41 a 50 anos. No que se refere ao género, a maioria (75%) dos inquiridos é do sexo feminino. No que respeita ao escalão da carreira docente, a totalidade dos inquiridos (16) encontra-se posicionada no quinto ou nos escalões seguintes. Esta situação decorre da obrigação dos elementos deste grupo pela função que exercem (avaliador

externo) terem de estar integrados num escalão igual ou superior ao dos avaliados. De qualquer modo, a maior parte (10) dos inquiridos encontra-se posicionada nos 8.º e 9.º escalões.

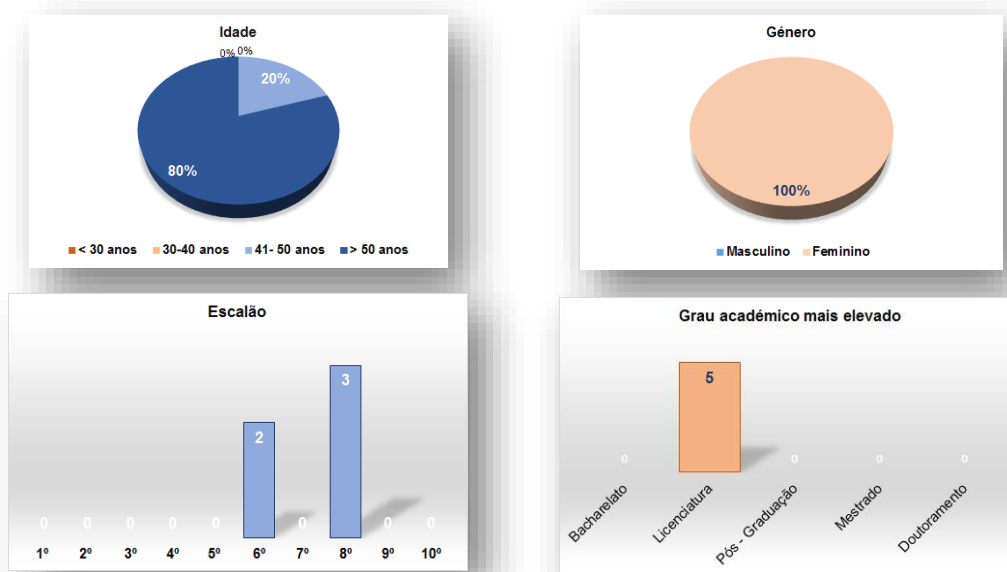
No que respeita às habilitações literárias dos 16 avaliadores externos que responderam ao questionário, 13 possuem licenciatura e 3 tem doutoramento (em áreas não relacionadas com as Ciências de Educação).



**Figura 7.3-** Distribuição dos avaliadores internos por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.

Relativamente aos dados da figura 7.3., mais especificamente no que respeita à idade, a maioria (65%) dos avaliadores internos têm mais de 50 anos, um grupo menor (22%) tem entre 41 e 50 anos e um grupo diminuto (13%) tem idades compreendidas entre 30 e 40 anos. Relativamente ao género, a maior parte (61%) dos inquiridos é do sexo feminino. No que respeita ao escalão da carreira docente, dos 23 avaliadores internos inquiridos, 19 encontram-se integrados no 5.º ou nos escalões seguintes.

No que respeita às habilitações literárias de um total de 23 avaliadores internos inquiridos, 17 possuem licenciatura e 3 têm como grau académico mais elevado o doutoramento, 3 têm mestrado (1 com mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e os restantes em áreas não relacionadas com as Ciências de Educação) e 3 têm pós-graduação.

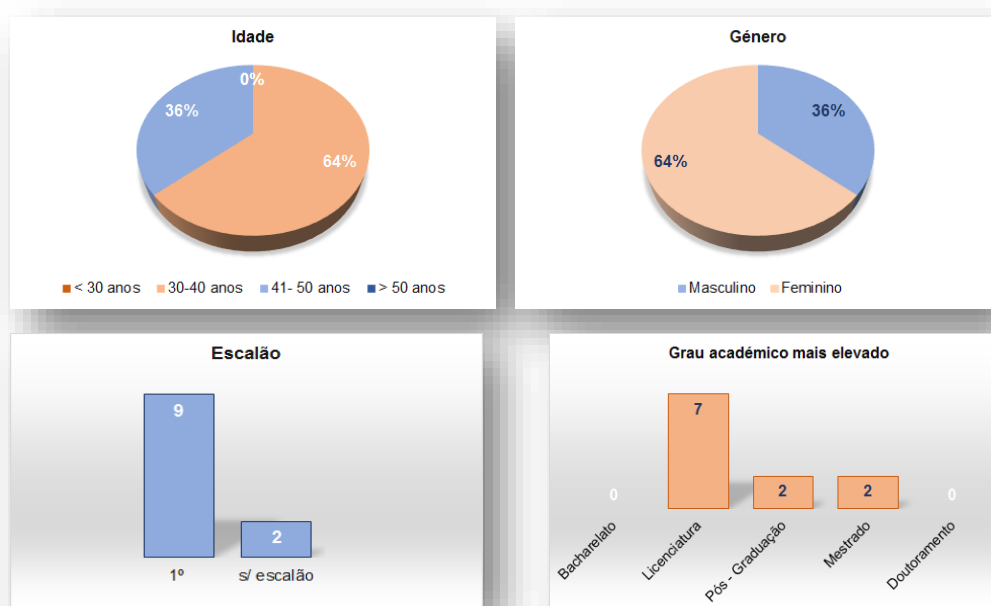


**Figura 7.4-** Distribuição dos elementos da Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico por idade, género, escalão e grau académico mais elevado

Analisando os dados contantes da figura 7.4., e quanto à idade, a maioria dos elementos da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico (80%) tem mais de 50 anos, os restantes (20%) têm entre 41 e 50 anos.

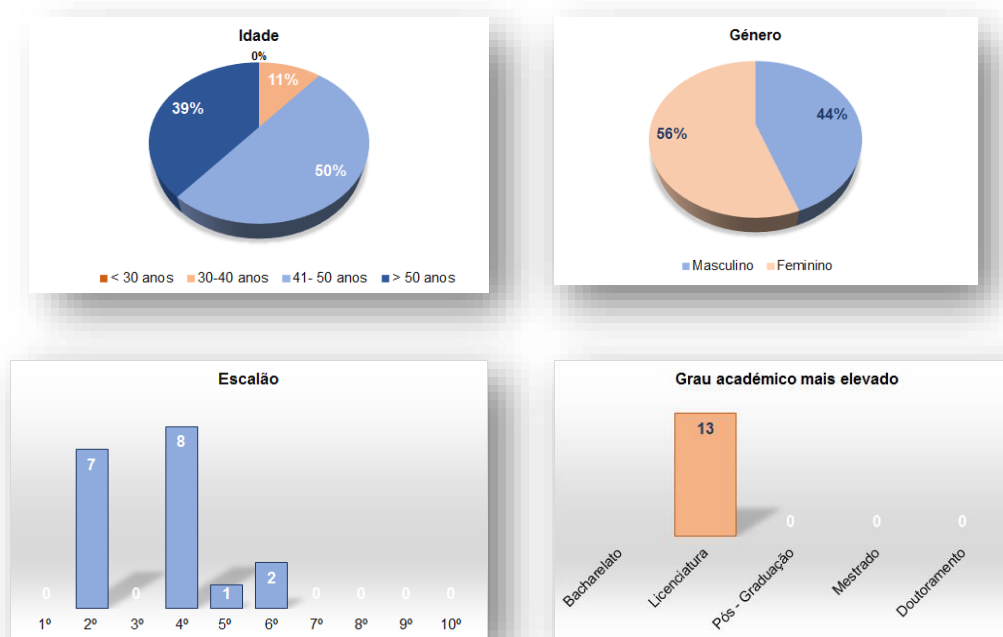
No que diz respeito ao género, todos os inquiridos pertencentes a este grupo específico são do sexo feminino (100%). Relativamente ao escalão da carreira docente, os 5 elementos inquiridos encontram-se posicionados acima do 5º escalão.

No que respeita às habilitações académicas, todos os elementos deste grupo específico (100%) possuem licenciatura como grau académico mais elevado.



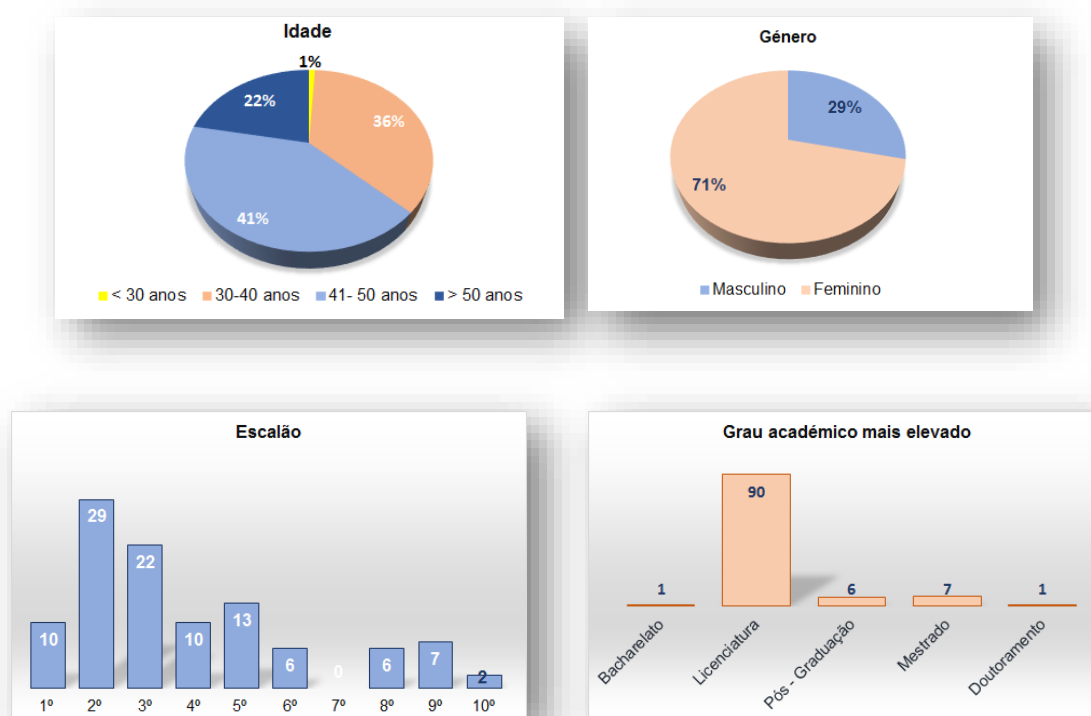
**Figura 7.5-** Distribuição dos Avaliados internamente (professores contratados) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado.

Da leitura dos dados da figura 7.5., e no respeitante à idade, a maior parte dos avaliados internamente (64%) encontra-se integrada na faixa etária de 30 a 40 anos e os restantes (36%) têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos. No que se refere ao escalão da carreira docente, de um total de 11 avaliados, 9 encontram-se no 1.º escalão e 2 ainda não se encontram integrados na carreira. Como já foi referido anteriormente, só os professores contratados estão sujeitos à componente interna de ADD, daí este dado parecer estranho (o posicionamento no 1.º escalão). Esta situação deve ter ocorrido porque o tempo que mediou a sua última avaliação interna (2012-13 e/ou 2013-14) e a aplicação deste inquérito (novembro de 2014), os referidos professores devem ter sido integrados ou vinculados nos quadros de escola através de concurso. Quanto às habilitações literárias, 7 avaliados internamente possuem licenciatura, 2 têm pós-graduação e 2 têm mestrado. Destes 4 últimos, 1 tem mestrado na área da Administração Escolar e os restantes 3 possuem formação em áreas não relacionadas com as Ciências de Educação.



**Figura 7.6-** Distribuição dos Avaliados (componente externa) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado

Com base nos dados da figura 7.6., e no que se refere à idade, mais de metade (54%) dos avaliados (componente externa) encontra-se integrada na faixa etária de 41 a 50 anos, uma outra parte (39%) tem idades superiores a 50 anos e os restantes (11%) estão enquadrados no escalão etário correspondente às idades entre 30 e 40 anos. No que diz respeito ao escalão da carreira docente, dos 18 avaliados que responderam ao questionário, o maior número dos inquiridos (8) está no 4.º escalão, um número considerável (7) encontra-se posicionado no 2.º escalão e os restantes (3) encontram-se nos 5.º e 6.º escalões. Relativamente a estes últimos, acrescentamos que como os professores só são sujeitos a ADD (componente externa) de carácter obrigatório para a transição do 2.º para o 3.º escalão e do 4.º para o 5.º escalão, deduzimos, no caso específico dos professores posicionados no 5.º e 6.º escalões da carreira docente que responderam a este inquérito, que requereram observação de aulas (componente externa da ADD) com vista à obtenção da menção “Excelente”. No que tem a ver com as habilitações literárias todos os inquiridos deste grupo (13) possuem licenciatura como grau académico mais elevado.



**Figura 7.7-** Distribuição dos Professores (não pertencentes a nenhuma das categorias anteriores) por idade, género, escalão e grau académico mais elevado

Considerando os dados da figura 7.7. e especificamente quanto à idade, a maioria dos professores (não incluídos em nenhuma das categorias anteriores isto é, não foram avaliadores internos e/ou externos, não foram avaliados internamente nem externamente, não fizeram parte da SADD e não foram coordenadores de departamento curricular nos anos letivos 2012-13 e 2013-14), uma parte considerável (41%) tem idades compreendidas entre 41 e 50 anos; uma outra parte significativa (36%) enquadra-se na faixa dos 30 e 40 anos; uma outra fração ainda com algum grau de significância (22%) tem mais do que 50 anos de idade e só uma ínfima parte (1%) tem idades inferiores a 30 anos. Relativamente ao género, a maior parte (71%) dos inquiridos é do sexo feminino. No respeitante ao escalão da carreira docente, existe uma grande dispersão por todos os escalões da carreira. No entanto, é de salientar que, num total de 105 professores que responderam a este questionário, um grande número (71) se encontra integrado abaixo do 5.º escalão. Este último dado poderá ser relevante na medida em que este grupo de profissionais será, provavelmente ainda, sujeito a um ou a dois ciclos de avaliação (componente externa) segundo os normativos em vigor, o que poderá ter condicionado as opiniões dos mesmos aquando do preenchimento do questionário.

Relativamente ao grau académico mais elevado, dos 105 professores pertencentes a este grupo, 90 têm licenciatura, 1 tem bacharelato, 7 têm mestrado, 6 têm pós-graduação e 1 tem doutoramento. Destes últimos, num total de 14, há 2 com mestrado em Ciências de Educação (um na área da Supervisão Pedagógica e outro em área não especificada), os restantes inquiridos (12) têm formação especializada em áreas não relacionadas com as Ciências de Educação.

## **CAPITULO 8- Apresentação e análise interpretativa dos dados**

### **Introdução**

Para análise dos dados obtidos recorreu-se à técnica de análise estatística simples e de análise de conteúdo, tendo como objetivo responder à questão de partida.

Os dados resultantes dos inquiridos por questionário foram processados através do programa *Microsoft Office Excel 2013*.

Os dados que apresentamos logo de seguida estão divididos em duas partes: a 1ª Parte diz respeito ao tratamento dos dados resultantes do questionário (questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da Parte II) e a 2.ª Parte é relativa a dados decorrentes do questionário (questão 1 da Parte I, questões 1 e 2 da Parte III e questão 7 da Parte II) e de análise documental.

### **8.1- Apresentação e discussão dos resultados (1ª Parte)**

Na exibição dos dados resultantes das questões 1 e 2 da Parte II do questionário, optámos por uma apresentação sob a forma de quadros com as frequências absolutas (N) e a frequências relativas em percentagem (%). A apresentação de dados sob estas duas formas dá-nos, por um lado, a informação exata do número de respondentes e, por outro permite-nos, através de uma leitura rápida, obter uma visão instantânea do grau de concordância ou discordância das opiniões dos inquiridos relativamente a cada *domínio* em análise.

Os dados explanados na primeira coluna (frequência absoluta) decorrem da soma dos dados resultantes das respostas *Concordo Totalmente (CT)* e *Concordo (C)*, ao passo que os contantes na segunda coluna derivam da soma das respostas *Sem Opinião (SO)* e os da terceira e última coluna da soma dos dados recolhidos relativamente às respostas *Discordo Totalmente (DT)* e *Discordo (D)*.

Na apresentação dos dados relativos às questões 4, 5 e 6 da Parte II do questionário, optámos pela forma de gráficos (frequência relativa), uma vez que era nossa intenção fazer uma análise descritiva comparativa entre os dados dos professores no geral (questões 1 e 2 da Parte II) e os dados dos subgrupos em estudo.

No que se refere à questão 3 da Parte II do questionário, apesar de as respostas resultarem de todo o grupo de professores, resolvemos também apresentá-los sob a forma de gráficos a fim de permitir uma leitura mais rápida dos elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM e que estão também enquadrados nos domínios em análise.

No final da 1.<sup>a</sup> Parte, apresentamos uma síntese dos constrangimentos e potencialidades da ADD (de acordo com as perceções dos professores no geral e dos vários subgrupos), assim como os elementos alternativos ao atual modelo de ADD (segundo as opiniões dos professores no geral), mas agora não considerando os domínios de análise, de modo a que se tenha uma panorâmica global e simplificada dos mesmos.

Começamos por apresentar os quadros e os gráficos que sintetizam os resultados por dimensão (D1, D2, D3 e D4) e relativamente às duas primeiras questões:

- *Quais são os constrangimentos/potencialidades do atual modelo de ADD (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M)?*

- *Que elementos alternativos existem relativamente ao atual modelo de ADD instituído pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M?*

### **Domínio 1- ADD e Desenvolvimento do ensino-aprendizagem**

#### **a) Constrangimentos / Potencialidades do atual modelo de ADD**

**Tabela 8.1-** Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio do “Desenvolvimento do ensino-aprendizagem” segundo as perceções de todos os professores inquiridos

A ADD contribui, de um modo geral, para ...	CT + C		S/opinião		D + DT	
	N	%	N	%	N	%
1.3. Aumentar a qualidade educativa.	65	35,5%	24	13,1%	94	<b>51,4%</b>
1.12. Facilitar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	33	18,0%	43	23,5%	107	<b>58,5%</b>

Nota. CT- Concordo Totalmente C- Concordo D- Discordo DT- Discordo Totalmente

Da leitura da tabela 8.1., podemos verificar que a grande maioria (51,4%) dos professores inquiridos considera que a ADD não contribui para *aumentar a qualidade educativa*.

Já no que diz respeito ao segundo aspeto, o grau de discordância é ainda maior, uma vez que uma grande percentagem de professores (58,5%) não concorda que a ADD contribua para *facilitar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos*.

Como já foi mencionado anteriormente (quadro 4.4.), o processo de avaliação do desempenho docente *visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes* (Art.º3º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M). Apesar desta intenção por parte das entidades governamentais, verifica-se, pela análise dos dados da tabela, que o pensamento destes inquiridos parece encontrar-se alinhado com o de alguns autores, como por exemplo os de Formosinho et al. (2010), quando denunciam a ilusão do discurso regulamentado quanto à noção de *superprofessor* e o risco que ele encerra, ao deslocar a obrigação *moral e social* da escola como entidade responsável pela prestação de um serviço público, como é o caso da qualidade das aprendizagens dos discentes, para o *dever moral* do docente a nível individual, desviando, assim, o foco das mudanças essenciais da escola no seu todo para a esfera individual do professor e contribuindo para que a escola se torne impotente perante os novos desafios da sociedade. Esta associação, que faz imputar o sucesso dos alunos unicamente ao desempenho do professor, não tem sentido, uma vez que a posição social e a educação familiar são também determinantes para a qualidade do sucesso, porque entram nesta equação a motivação e a propensão para aprender, fatores essenciais na aprendizagem do aluno, mesmo para aquelas que resultam de outros contextos que não da escola (Formosinho et al., 2010).

A este propósito Fino, (2011) acrescenta

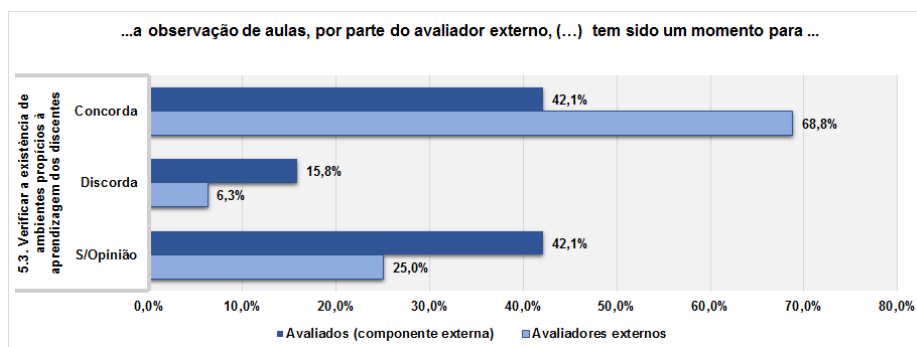
- Supõe-se que os professores devem fazer o máximo com o mínimo, não havendo, pelos vistos, limite para o mínimo.
- Os professores esforçam-se por ensinar, independentemente da vontade de aprender dos alunos.
- Aprender não é, nem nunca foi, uma consequência direta de se ser ensinado (p.49).

O mesmo autor, na tentativa de dar um melhor entendimento dos itens anteriores adianta que “Se são os aprendizes quem constrói o conhecimento, talvez o essencial da atividade da escola devesse focar-se no processo de construção” (Fino,2011, p.49). Já no que se refere aos contextos, o mesmo autor acrescenta que “As escolas não proporcionam contextos de

aprendizagem autênticos, uma vez que os contextos dos praticantes autênticos residem fora da escola, mas os aprendizes merecem oportunidades de aprendizagem situada) ” (Id. Ibid., p.49).

Mendonça (2009) vai mais longe, quando afirma que “muitas das aprendizagens socialmente úteis não são ensinadas na escola, porquanto não são consideradas dignas do estatuto escolar” (p. 267). A mesma autora, num estudo de caso que efetuou sobre o Arquipélago da Madeira e intitulado de “*O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*” demonstrou “que o desempenho académico dos alunos é indissociável das atitudes e dos contextos familiares de origem (Id. Ibid., p.268).

**Gráfico 8.1-** Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos - relação existente entre a “observação de aulas” e o “Desenvolvimento do ensino-aprendizagem”



Não obstante a opinião discordante por parte dos professores em geral de que a observação de aulas não contribui para *aumentar a qualidade educativa* nem tão pouco para *facilitar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos*, o subgrupo dos avaliadores externos, pelo contrário, através dos dados explanados no gráfico 8.1., considera que, *a observação de aulas, por parte dos avaliadores tem sido um momento para verificar a existência de ambientes propícios à aprendizagem dos discentes* com uma parte significativa (68,8%) destes docentes a concordarem com este tópico. Ainda acerca deste mesmo item, e no que se refere aos professores avaliados externamente, as opiniões dividem-se entre aqueles que manifestaram a sua concordância (42,1%) e aqueles que não têm opinião (42,1%).

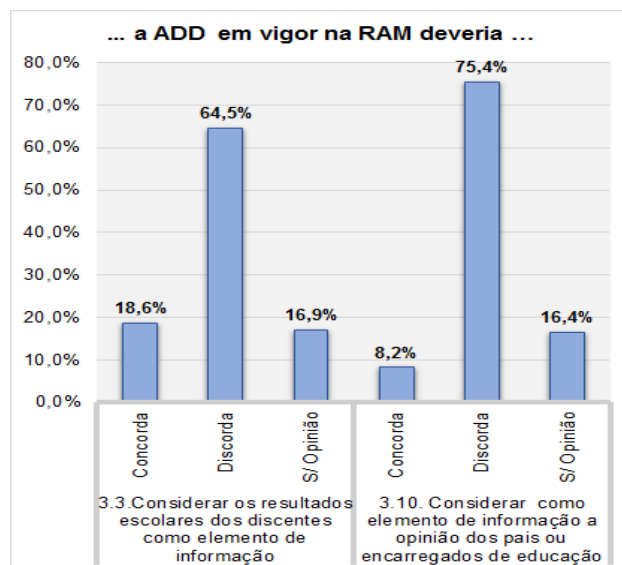
Pela leitura dos dados constantes do gráfico podemos constatar que para a maioria dos avaliadores externos inquiridos, a *observação de aulas, por parte dos avaliadores externos* tem constituído uma oportunidade para *verificar a existência de ambientes propícios à*

*aprendizagem dos alunos*, o que também é apoiado por Fernandes quando afirma que o processo de ADD “pode ser, (...), um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008a, p.13).

Também Hadji (1995), ao se reportar à avaliação docente considera que esta deve atender a duas condições: contribuir para que o professor potencie a aprendizagem dos alunos, já que esta é cerne do ensino e a de se estruturar em relação a uma vontade dominante, isto é, garantir por exemplo, o acompanhamento do professor no seu desenvolvimento profissional, pois pelo contrário, “correrá o risco, muito forte, de continuar a ser, se não uma tarefa impossível, pelo menos uma tarefa insensata” (Hadji, 1995, p. 36).

#### b) Elementos alternativos ao atual modelo de ADD.

**Gráfico 8.2** - Aspectos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio “Desenvolvimento do ensino aprendizagem” (opinião de todos os professores inquiridos)



No que diz respeito aos aspectos alternativos ao atual modelo de ADD, a maioria (64,5% e 75,4%) dos professores inquiridos não concorda que os *resultados escolares dos discentes* e, a apreciação *dos pais ou encarregados de educação* sejam considerados como *elemento(s) de informação* aquando da sua avaliação.

Estes dados vêm mostrar que tais professores parecem não estar interessados nem preparados para correr riscos desnecessários. Aliás, a emissão de juízos de valor depreciativos por parte dos alunos e/ou encarregados de educação, relativamente ao desempenho dos professores pode causar nestes últimos perturbações, quer a nível emocional, quer a nível profissional. Como refere Ramos (2004), “A criação de expectativas em torno dos alunos, em relação a objectivos a atingir, é parte intrínseca da relação pedagógica e dos seus pressupostos e, por isso, as expectativas criadas podem, por vezes, constituir-se em frustrações e desencantos” (p. 101). A propósito de estas expectativas, a mesma autora acrescenta que “É no êxito do aluno que o professor encontra o sentido e a satisfação no seu trabalho e, inversamente, é no fracasso e no insucesso do aluno que reside a desilusão profissional” (Ramos, 2004, p.101). Para além disso, deixar transparecer “dificuldades pessoais representa, em muitos casos, deixar escapar traços de incompetência, de inadequação e de incompatibilidade”(Hargreaves, 1998, p.170).

Estes professores parecem saber também que “Os pais e encarregados de educação, (...), estão mais interessados num sistema de avaliação que relacione o ensino com os resultados dos alunos ou, se quisermos, o desempenho dos professores com a sua eficácia” (Fernandes, 2008a, p.28), daí que demonstrem algum receio da intervenção dos encarregados de educação no seu processo de avaliação. Estes professores, ao contrário de muitos pais, parecem saber que a qualidade do ensino-aprendizagem não depende tão-somente do seu desempenho e da sua competência mas também da capacidade de resposta dos discentes a situações concretas, isto é, a qualidade do seu desempenho não é um garante para a obtenção de bons resultados por parte dos seus discentes. Na perspectiva de Guerra (2001), “Os pais condicionam frequentemente a sua participação ao interesse exclusivo dos filhos, perdendo de vista o interesse geral da escola, da sociedade e da educação” (p. 60).

## Domínio 2- Supervisão Pedagógica e avaliação pelos pares

### a) Constrangimentos / Potencialidades do atual modelo de ADD

**Tabela 8.2.** Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio da “Supervisão e avaliação pelos pares”, segundo as percepções de todos os professores inquiridos

	CT + C		S/opinião		D + DT	
	N	%	N	%	N	%
<i>A ADD contribui, de um modo geral, para ...</i>						
1.4. Fomentar a colaboração e a cooperação entre pares (docentes do mesmo grupo disciplinar e/ou do mesmo departamento).	71	38,8%	31	16,9%	81	44,3%
1.11. Incrementar práticas de acompanhamento e de supervisão pedagógica.	79	43,2%	57	31,1%	47	25,7%
<i>(...) como tem decorrido o processo de ADD na sua escola?</i>						
2.2. Num clima de diálogo e de partilha de informação entre docentes avaliadores docentes avaliados.	98	53,6%	58	31,7%	27	14,8%
2.5. Com mais individualismo e menos cooperação por parte dos professores.	56	30,6%	71	38,8%	56	30,6%

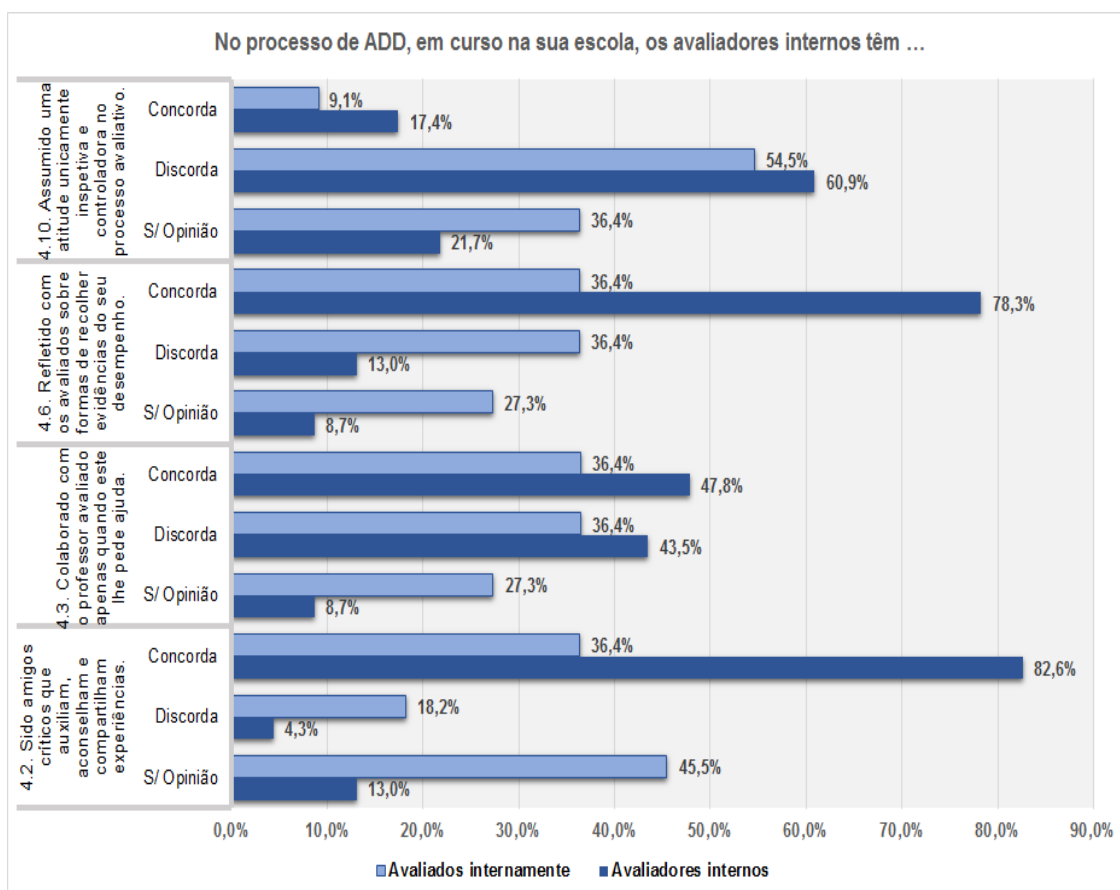
Tendo por base os dados constantes na tabela 8.2., podemos verificar que uma fração considerável (44,3%) dos professores inquiridos considera que a ADD, de um modo geral, não contribui para *fomentar a colaboração e a cooperação entre pares*. Porém, uma outra parte similar (43,2%) é de opinião que a ADD serve para *incrementar práticas de acompanhamento e de supervisão pedagógica*. Não entendemos a razão destas duas opiniões contraditórias; parece-nos, mesmo que, de forma implícita, estes professores têm uma imagem de “supervisão” muito redutora, uma vez que parecem entendê-la mais como uma atividade inspetiva e menos como uma atividade de acompanhamento e de colaboração. Não obstante, da revisão da literatura sabemos que só através de uma supervisão regulada e fortemente colaborativa é possível sinalizar pontos fortes e aspetos a melhorar, ajudando o professor na delimitação das suas prioridades assim como lhe facultando as ferramentas necessárias a essa melhoria (Moreira, 2009b). No que se refere ao *processo de ADD na sua escola*, a maioria (53,6%) dos professores inquiridos é mais consensual, uma vez que considera que este tem decorrido *num ambiente de diálogo e de troca de informação entre docentes avaliadores e docentes avaliados*. Mas quando se analisa o item 2.5., as opiniões dividem-se entre aqueles que concordam (30,4%) e os que discordam (30,4%) de que o processo de ADD na sua escola tem decorrido *com mais individualismo e menos cooperação por parte dos professores*. No entanto, uma parte significativa (39,1 %) dos inquiridos prefere não opinar. Aqui também há alguma incongruência

nas opiniões, uma vez que não percebemos como é que, por um lado, o processo de ADD tem decorrido *num clima de diálogo e partilha* e, por outro, *com mais individualismo* e com *menos cooperação*. Como todos sabemos, o diálogo e a partilha são dois pressupostos da cooperação

Também quando analisamos as opiniões da ADD a nível *da sua própria escola*, as mesmas revelam-se mais positivas do que aquelas dadas *a nível global*, o que nos deixa algumas dúvidas. Será que, de algum modo, as suas respostas foram condicionadas? Terá havido algum tipo de constrangimento em opinar sobre os seus pares?

De qualquer modo, pela análise dos dados apresentados na tabela 8.2. concluímos que a implementação do processo de ADD na escola veio piorar o relacionamento entre colegas para 44,3% dos professores inquiridos.

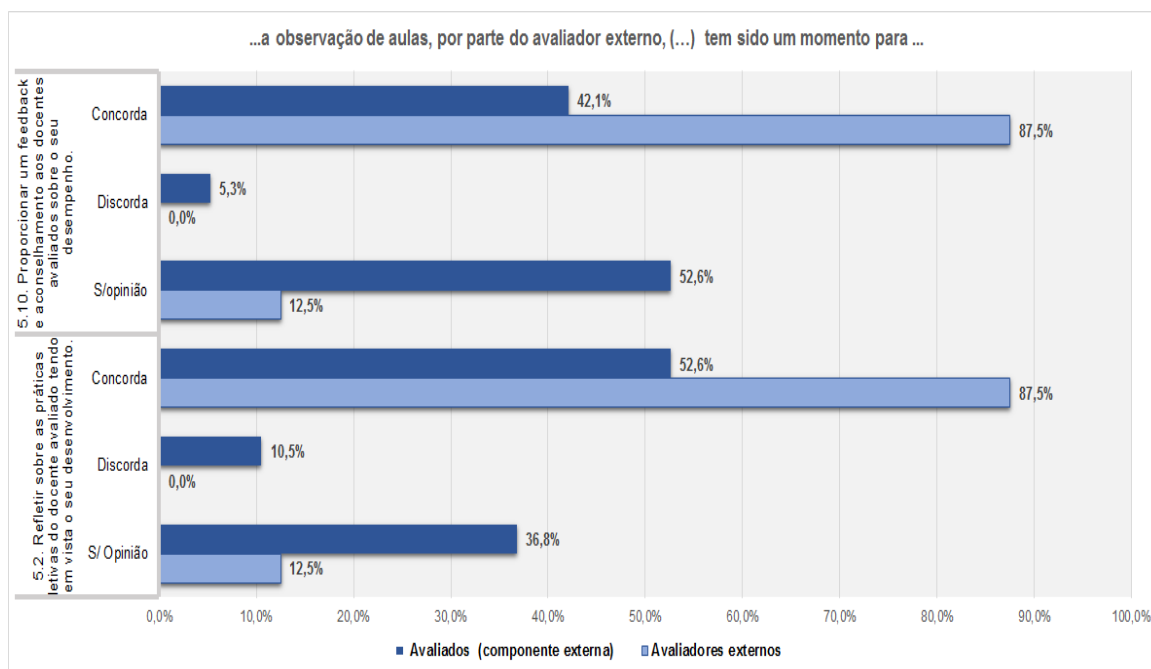
**Gráfico 8.3** - Comparação das perceções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos- relação entre o “processo de ADD e a “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares”



O gráfico 8.3. é respeitante à questão 4 do questionário destinada a dois subgrupos, o dos avaliadores internos e dos avaliados internamente. Através da leitura do gráfico, podemos verificar que os avaliadores internos, quase na sua totalidade (82,6 %), consideram que eles próprios têm *sido amigos críticos que auxiliam, aconselham e trocam experiências* e uma maioria muito significativa (78,3%) tem *refletido com o professor avaliado sobre formas de seleccionar dados do seu desempenho*. Pelo contrário, o subgrupo dos avaliados internamente não tem opiniões assim tão evidentes no que se refere ao desempenho do avaliador interno. Assim, no que se refere ao primeiro item, uma grande parte (45,4%) dos avaliados prefere não se manifestar; apenas um grupo menor (36,4%) tem opinião concordante. No respeitante ao item 4.6., as opiniões dividem-se entre aqueles (subgrupo dos avaliados) que concordam (36,4%) e aqueles que não concordam (36,4%).

Relativamente ao item 4.3. (*Colaborado com o professor avaliado apenas quando este lhe pede ajuda*), e agora no que respeita às opiniões dos avaliadores internos, há uma distribuição mais ou menos uniforme entre aqueles que concordam (47,8%) e os que discordam (43,5%), o que nos leva a deduzir que a colaboração dada pelo avaliador interno deve ir mais além da solicitada pelo avaliado. Ainda no que se refere a este mesmo item, as opiniões dos avaliados internamente dividem-se entre o grau de concordância (36,4%) e grau de discordância (36,4%). Em relação ao item 4.10., verifica-se uma total discordância entre ambos os subgrupos, com a grande maioria de avaliadores internos (60,9%) e com mais de metade dos avaliados internamente (54,5%) a considerarem que os avaliadores internos *não têm ostentado uma atitude inspetiva e controladora durante o processo avaliativo*. Esta última opinião diverge daquela dada pelos professores no geral, o que parece denunciar uma maior literacia científica em torno do conceito de “Supervisão” por parte dos avaliadores internos e dos avaliados internamente.

**Gráfico 8.4-** Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos - relação entre a “observação de aulas” e a “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares”

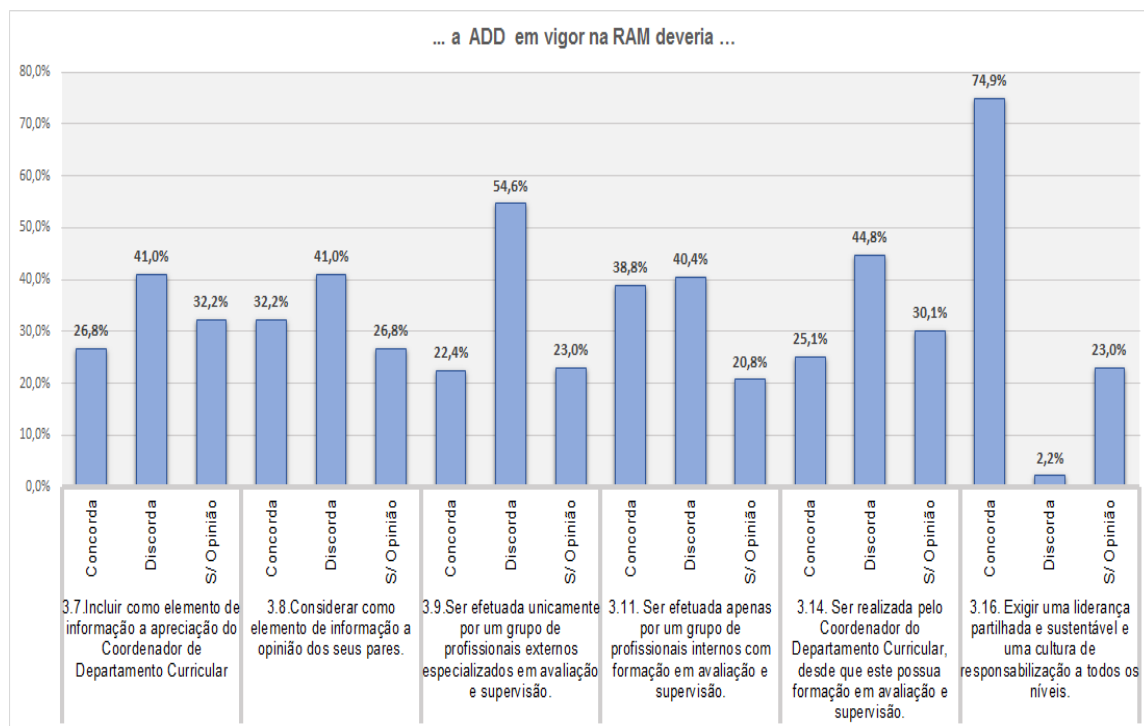


O gráfico 8.4. é referente à questão 5 do questionário direcionada a dois subgrupos, o dos avaliadores externos e dos avaliados externamente. Através da análise do gráfico, podemos verificar que os avaliadores externos, quase na sua totalidade (87,5%), considera que eles próprios (os avaliadores externos) têm refletido *sobre as práticas letivas do docente avaliado tendo em vista o seu desenvolvimento profissional*. Já o grau de concordância dos avaliados externamente é, relativamente a este mesmo item, mais moderado (52.6%), existindo mesmo um número considerável (36,8%) que prefere não opinar. No que se refere ao item 5.10., metade dos avaliadores externos inquiridos (50%) acha que *a observação de aulas tem sido um momento para proporcionar um feedback de aconselhamento aos docentes avaliados sobre o seu desempenho*. De facto, um “feedback construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo supervisivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores” (Reis, 2011, p. 57). Uma vez que, através de uma reflexão crítica sobre os aspetos observados é possível identificar os pontos positivos, os aspetos a manter e os pontos a melhorar, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional (Reis,2011).

Ainda relativamente ao item 5.10. e no que se refere à opinião dos avaliados externamente, a maior parte (52,6 %) não se manifesta e apenas um grupo menor (42,1%) concorda com este tópico.

c) Elementos alternativos ao atual modelo de ADD.

**Gráfico 8.5-** Aspetos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio “Supervisão Pedagógica e Avaliação pelos pares” (opinião de todos os professores inquiridos)



O gráfico 8.5. diz respeito aos elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM e regista a opinião dos inquiridos (todos os professores). Assim, pela leitura dos dados verificamos que uma parte muito significativa (74,9%) de professores concorda que a ADD em vigor na RAM deveria “Exigir uma liderança partilhada e sustentável e uma cultura de responsabilização a todos os níveis”. Esta expressividade parece demonstrar que estes profissionais, para além de desejarem uma avaliação de desempenho sustentada e partilhada em termos de liderança, parecem conhecer ainda as potencialidades desta forma de liderança. Uma liderança sustentável “defende a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos Aliás, numa escola que se diz “democrática”, a liderança

- (...) deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera.
- (...) deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes actores.
- (...) implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo.
- (...) pressupõe a capacidade de se deixar liderar (Alarcão & Tavares, 2003, p.141).

A liderança distribuída é também uma garantia para uma sucessão bem-sucedida, no caso da substituição do líder, uma vez que “envolver mais pessoas na liderança, (...) desenvolve as capacidades dos outros para que se possam tornar tão dotados como os que os lideram e consigam desenvolver a liderança sustentável: a amplitude” (Hargreaves & Fink, 2007, p.123).

No que se refere aos tópicos 3.9. e 3.11., a situação é a seguinte: mais de metade (54,6%) dos inquiridos tem uma opinião discordante no que respeita à possibilidade da ADD *ser efetuada unicamente por um grupo de profissionais externos especializados em avaliação e supervisão*; em relação à eventualidade da ADD *ser efetuada apenas por um grupo de profissionais internos com formação em avaliação e supervisão*, a opinião discordante é mais moderada, com quase metade (49,4%) dos inquiridos a não concordar com tal facto. No que diz respeito aos itens 3.7., 3.8. e 3.14. da questão 3, contactamos que os professores revelam muito ceticismo quanto à eventualidade da ADD: *Incluir como elemento de informação a opinião do Coordenador de Departamento Curricular; Considerar como elemento de informação a opinião dos seus pares (colegas) e de ser efetuada pelo Coordenador do Departamento Curricular, desde que este possua formação em avaliação e supervisão* com uma parte significativa (41,0%, 41,0% e 44,8%) dos inquiridos a terem opinião discordante sobre estes itens e uma outra fração mais pequena, mas ainda significativa (32,2%, 26,8% e 30,1 %), a preferir não opinar. Estes últimos dados vêm mais uma vez comprovar o peso do termo “supervisão pedagógica”, que parece ter um significado diferente para estes professores, parecendo existir mesmo uma aversão ao prefixo “Super” da palavra “Super(Visão)”. Aliás, o desejo manifestado por estes docentes no item 3.16 (*A ADD na RAM deveria exigir uma liderança partilhada e sustentável e uma cultura de responsabilização a todos os níveis*) com um grau de concordância tão elevado (74,9 %) parece denunciar a existência de alguns problemas relacionados com hierarquias, jogos de poder e controlo. Aliás, “A pouca autonomia das escolas tem levado a que predomine a passividade, a rotina e a dependência, em vez da iniciativa e da responsabilização” (Jesus, 2006, p.9).

No referente à inclusão na sua avaliação de um parecer por parte dos seus pares (por exemplo pelo CDC), a situação é em tudo idêntica. No entanto, não percebemos a razão destes

professores se mostrarem muito discordantes em relação à eventualidade de a ADD contemplar *como elemento de informação a opinião do Coordenador de Departamento Curricular*, uma vez que o CDC está numa situação privilegiada, já que é este último o elo entre os grupos disciplinares e os restantes órgãos de gestão da escola (Conselho Pedagógico, Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo,...), responsáveis pela definição de estratégias e políticas educativas para a concretização das Metas do Projeto Educativo de Escola.

Aliás, o CDC parece ser visto por estes inquiridos mais como um colega e menos como um avaliador. Parece existir, mesmo, alguma desconfiança em relação às suas capacidades supervisivas e/ou avaliativas. Apesar do constrangimento sentido por estes professores, a *avaliação por pares* oferece um vasto leque de oportunidades, pois são

os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria. (Fernandes, 2008a,p. 23).

Não obstante estas potencialidades a “avaliação por pares” pode apresentar também alguns embaraços a nível da confiança nos avaliadores, uma vez que parece existir um descrédito generalizado sobre as suas competências avaliativas. Cabe, então às escolas, no quadro da sua autonomia, a função de sanar ou suavizar esses mesmos problemas.

### **Domínio 3- Desenvolvimento e autonomia profissional**

#### a) Constrangimentos / Potencialidades do atual modelo de ADD

**Tabela 8.3-** Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio do “Desenvolvimento e autonomia profissional” segundo as percepções de todos os professores inquiridos

<i>A ADD contribui, de um modo geral, para ...</i>	<i>CT + C</i>		<i>S/opinião</i>		<i>D + DT</i>	
	N	%	N	%	N	%
1.1. Melhorar a prática pedagógica dos professores.	69	37,7%	24	13,1%	90	<b>49,2%</b>
1.2. Aumentar a autonomia profissional.	43	23,5%	33	18,0%	107	<b>58,5%</b>
1.5. Controlar a progressão na carreira.	113	<b>61,7%</b>	34	18,6%	36	19,7%
1.6. Incrementar a autoavaliação dos docentes, pela identificação dos pontos fracos e das necessidades de formação.	101	<b>55,2%</b>	27	14,8%	55	30,1%
1.7. Aumentar a criatividade por parte do professor avaliado.	75	41,0%	27	14,8%	81	<b>44,3%</b>
1.8. Incrementar o desenvolvimento profissional dos docentes	70	38,3%	25	13,7%	88	<b>48,1%</b>

Pela leitura dos dados constantes na tabela 8.3, constatamos que os professores em geral revelam muito ceticismo em relação aos benefícios da ADD, quer no seu desenvolvimento profissional quer na sua autonomia. Deste modo, verificamos que a maior parte (61,7%) dos professores acha mesmo que uma das finalidades da ADD é *controlar a progressão na carreira* e com mais de metade (58,5%) dos inquiridos também a discordar de que ela (ADD) contribua para *aumentar a autonomia profissional*.

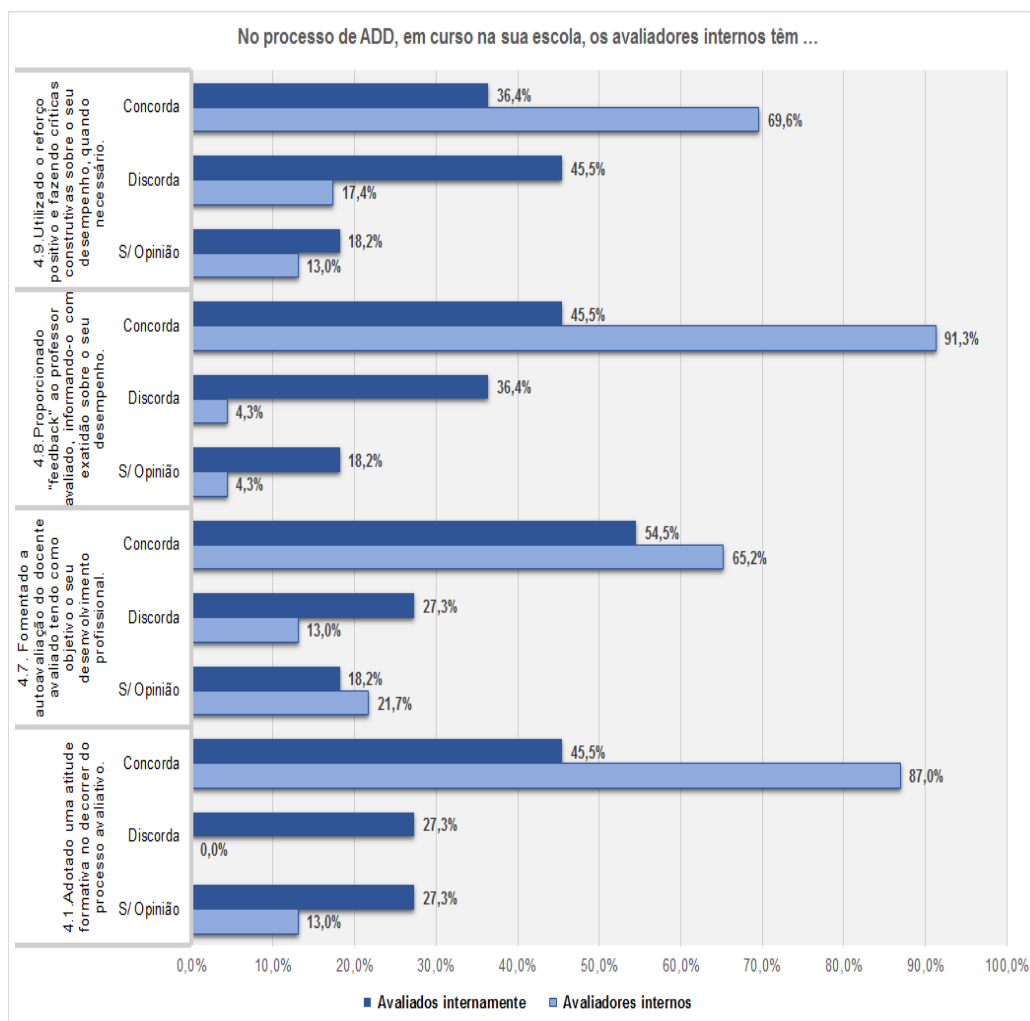
No que se respeita ao item 1.6., mais de metade (55,2%) dos professores considera que a ADD contribui, de um modo geral, para *incrementar a autoavaliação dos docentes, pela identificação dos pontos fracos e das necessidades de formação*. No que se refere a esta última opinião parece-nos haver novamente uma interpretação errada por parte dos inquiridos quando dão uma conotação negativa a este aspeto, ao contrário daquilo que seria de esperar. Relativamente ao item 1.7 (*aumentar a criatividade por parte do professor avaliado*), as opiniões dividem-se entre aqueles que não concordam que a ADD seja benéfica para *aumentar a criatividade por parte do professor avaliado* (44,3%) e aqueles que acreditam que ela (a ADD) constitui uma mais-valia em relação este parâmetro (41,0%).

Como se pode constatar, os professores, de uma forma geral, são muito negativistas em relação às potencialidades do atual modelo de ADD no domínio do seu desenvolvimento e da sua autonomia profissional. A pouca autonomia das escolas, a falta de incentivos por parte das

administrações centrais e a não disponibilização de recursos adequados e atempados tem levado a que em muitas escolas predomine uma cultura de rotina e de dependência, em vez de iniciativa e de responsabilização (Fernandes, 2008a). Para agravar esta situação, existe ainda uma espécie de coação pública no sentido de uma avaliação de cariz mais sumativo, centrada “na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos ao nível da progressão na carreira ou na selecção, podem tornar difícil a concretização de uma avaliação de natureza formativa, mais orientada para o desenvolvimento profissional dos professores” (Fernandes, 2008a, p.28).

Segundo alguns autores, a materialização de qualquer sistema de ADD acarreta sempre alguns embaraços, pelo que o desenvolvimento do processo deve ser conduzido pela administração e pelas escolas com especial delicadeza, porque o “ contexto em que se desenvolvem as avaliações nunca é simples e claro. É sempre um espaço de exercício de poderes (por via do controlo), de mal-entendidos (...), que complicam o relacionamento entre os actores” Figari (2007, p. 18). É frequente os docentes sentirem-se “ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos” (Fernandes, 2009, p.21). Urge, então, que as escolas e os docentes “sejam realistas e modestos nas suas intenções avaliativas, tirando partido da margem de autonomia que o sistema lhe confere. Ou seja, (...), as escolas podem determinar muito do que irá ser a avaliação dos seus docentes” (Fernandes, 2009 p.22).

**Gráfico 8.6-** Comparação das percepções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos - relação entre o “processo de ADD e o “Desenvolvimento e autonomia profissional”



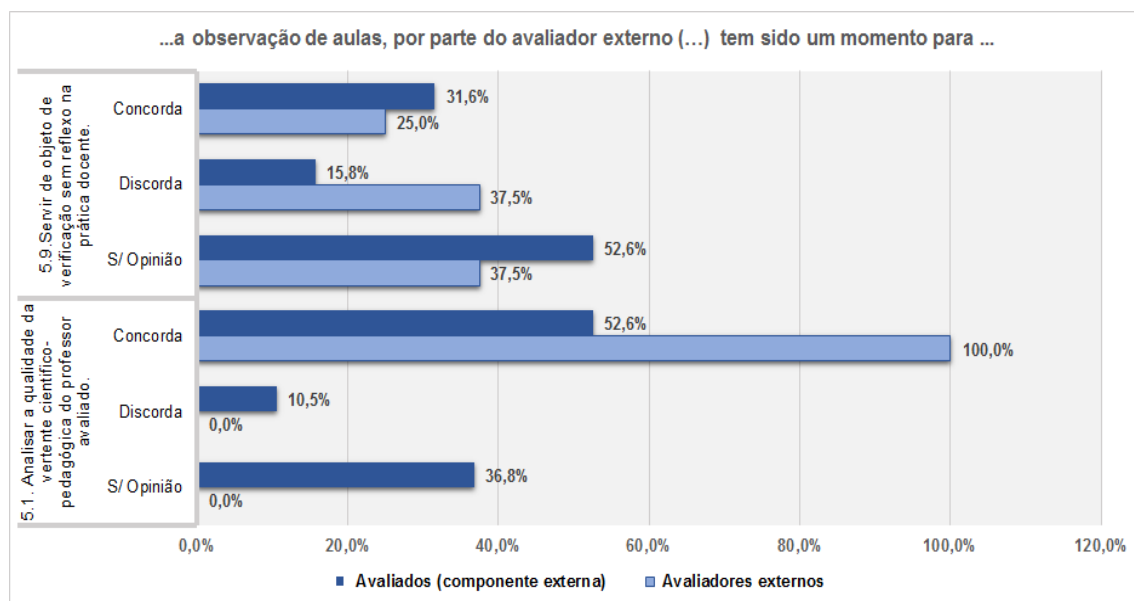
O gráfico 8.6. diz respeito a alguns itens da questão 4 do questionário, que foram dirigidos a dois subgrupos, o dos avaliadores internos e dos avaliados internamente. Através da leitura dos dados do gráfico podemos verificar que os avaliadores internos, quase na sua totalidade (87,0%) consideram que eles próprios têm *adotado uma atitude formativa no decorrer do processo avaliativo*. No entanto, o grau de concordância dos avaliados internamente, em relação a este tópico, é mais moderado, com quase metade (45,5%) a concordar e com os restantes a discordar ou a não opinar (27,3% e 27,3% respetivamente). Onde parece haver consonância nos dois subgrupos é no parâmetro 4.7. com a maior parte (65,2%) dos avaliadores internos e a maioria (54,5%) dos avaliados internamente a concordarem que os avaliadores internos têm *Fomentado a autoavaliação do docente avaliado tendo como objetivo o seu desenvolvimento*

*profissional*. Este facto, leva-nos a crer que parece existir uma relação mútua de confiança entre avaliado e avaliador, com este último a ser visto segundo uma perspectiva formativa, ao implicar o avaliado na sua autoformação e, conseqüentemente, tornando-o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Aliás, uma aula assistida, num contexto de uma avaliação formativa, deve ser entendida como um elenco de actividades destinadas a captar dados e informações relativas ao processo ensino/aprendizagem, com o objetivo de, mais tarde, fazer uma análise do processo sobre determinadas variáveis (Alarcão & Tavares, 2003). Nesta linha de pensamento, Vieira (1993) citada por Vieira e Moreira (2011) refere que “O ciclo de observação deve ser objecto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do professor” (p.31).

Relativamente ao item 4.8., a quase totalidade (91,3%) dos avaliadores internos considera que tem *proporcionado feedback ao professor avaliado, informando-o com exatidão sobre a sua prática*. No respeitante à opinião dos avaliados, menos de metade (45,5%) concorda com este item e ainda uma outra parte (36,6%) destes profissionais tem uma opinião discordante. No que diz respeito ao tópico 4.9., a maior parte (69,6%) dos avaliadores internos considera que têm *utilizado o reforço positivo e fazendo críticas construtivas sobre o seu desempenho, quando necessário*, opinião contrária têm os avaliados internamente, já que uma grande fração (45,5%) destes discorda deste facto e apenas um grupo mais pequeno (36,4%) tem opinião concordante.

Pela análise global destes resultados, verificamos que os avaliadores internos têm uma imagem muito positiva do seu próprio desempenho, embora a visão dos avaliados seja um pouco mais contida no que se refere a esse mesmo desempenho.

**Gráfico 8.7-** Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores externos- relação entre a “observação de aulas” e o "Desenvolvimento e autonomia profissional"



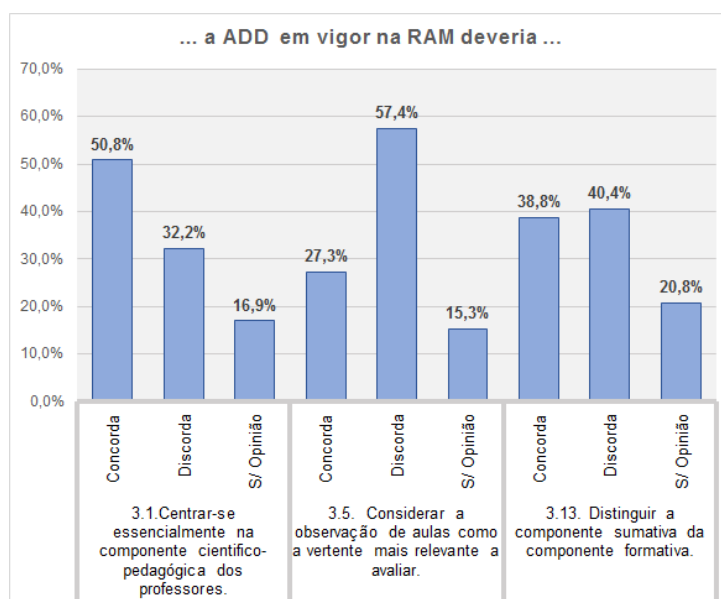
O gráfico 8.7. é relativo a alguns itens da questão 5 do questionário direcionados aos avaliadores externos e avaliados externamente. Através da leitura dos dados do gráfico, podemos assinalar que os avaliadores externos, na sua totalidade (100%) consideram que a observação de aulas tem sido um momento para *testar a qualidade da vertente científico-pedagógica do professor*. No que se refere à opinião dos avaliados, só aproximadamente metade (52,6 %) concorda este aspeto e uma outra parte (36,8%) preferiu mesmo não opinar sobre tal aspeto. No respeitante ao item 5.9., não existe uma opinião muito marcada por parte dos avaliadores externos, com uma parte 37,5% dos inquiridos a discordar de que a observação de aulas tenha como objetivo *controlar a atividade docente sem reflexo nas práticas* e com outra parte igual (37,5%) a preferir não opinar. De qualquer modo, uma parte significativa (25%) concorda mesmo com tal afirmação, facto, que nos deixa algumas inquietações, uma vez que avaliadores a considerarem que as aulas assistidas servem somente *para controlar a atividade do docente sem qualquer reflexo nas práticas* nos parece muito estranho. Esta franja de avaliadores externos deve pertencer ao grupo daqueles que não acreditam nas virtualidades das aulas assistidas para o desenvolvimento profissional dos professores ou, então, devem pertencer ao grupo dos revoltados pela imposição e obrigação do desempenho dessa tarefa, o que lhes pode causar algum desconforto. Aliás, o pedido de escusa é muito limitativo em termos de opção, uma vez que aos professores com um determinado perfil de competências é vedada, por

exemplo, a possibilidade de recusa voluntária, mesmo que declarem a sua inadequação para o exercício da função.

No caso dos avaliados externamente, só uma pequena percentagem (31,6%) concorda com o conteúdo do item 5.9., sendo que a maioria (52,6%) prefere não opinar. Esta falta de opinião pode indiciar algum descrédito relativamente aos propósitos das aulas observadas. Esta perspetiva vai ao encontro de um estudo realizado por Silva (2012) quando afirma que “ existe uma distorção da realidade na observação de aulas, visto que há uma preparação particular das aulas assistidas tendo em conta a situação de observação, o que faz com que essas aulas não correspondam à prática diária” (p.99).

#### a) Elementos alternativos ao atual modelo de ADD

**Gráfico 8.8-** Aspetos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM no domínio do processo de ADD e o "Desenvolvimento e autonomia profissional" (opinião de todos os professores inquiridos)



O gráfico 8.8. é relativo aos elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM e nele está registada a opinião dos inquiridos (todos os professores). Assim, pela análise dos dados apuramos que a maioria (50,8%) dos professores concorda que a ADD em vigor na RAM deveria *Centrar-se essencialmente na componente científico-pedagógica dos professores*. No que se refere ao item 3.5., a maior parte (57,4%) dos inquiridos não concorda

que a ADD repute a *observação de aulas como a vertente mais relevante a avaliar*. Relativamente à eventualidade da separação da *componente sumativa da componente formativa*, as opiniões dividem-se entre aqueles que acham que essa separação não deveria acontecer (40,4%) e aqueles que consideram que essa separação deveria ocorrer (38,8%). No entanto, estes últimos dois dados parecem-nos contraditórios, pois não percebemos como é possível aferir a componente científica-pedagógica sem a observação de aulas.

Pela análise global dos dados do gráfico, verificamos que as aulas assistidas parece constituir um ponto crítico para os professores que responderam a este inquérito. Na verdade, de todos os instrumentos avaliativos utilizados na ADD, a observação de aulas, tem sido o instrumento mais contestado pela classe docente, com alguns autores a considerarem que o mesmo “cria injustiças, dado que tais aulas surgem como um mero artificialismo que é instrumentalizado por alguns docentes enquanto oportunidade para promoverem perceções generalizadas do seu desempenho profissional que não correspondem à realidade do dia a dia” (Ramalho, 2012, p.582).

Neste enquadramento, urge, então, fazer uma diferenciação entre o que se entende por observação, por um lado, e interpretação, por outro. Reconhecemos não ser esta uma tarefa fácil, já que, muitas vezes, a observação parece abarcar dois estádios: anotação do que se vê e significação do sentido do que se viu. (Alarcão, I. & Tavares, J.,2003)

Um bom observador é aquele que sabe que um determinado resultado deve ser analisado não só em função do contexto mas também enquadrado numa teia mais vasta de relações “significativas”.

A observação, vista deste ângulo, é um mecanismo de obtenção e ordenação de dados com o objetivo de construir uma teia de significados. Por este motivo, podemos afirmar que os procedimentos de observação e de avaliação não devem ser vistos separadamente, mas, sim, como dois processos interligados, visto ser a observação um meio para se atingir um fim - dar sentido àquilo que se observou (Postic & Ketele,1998).

Aliás, neste exercício de avaliação por pares, o docente avaliado “tem de ser visto como um profissional auto-dirigido, ou seja, no pleno exercício da sua *autonomia profissional*, (...)” (Moreira , 2009a, p. 254).

## Domínio 4 – Dimensão Ética e Moral da avaliação

### a) Constrangimentos / Potencialidades do atual modelo de ADD

**Tabela 8.4** - Constrangimentos/ potencialidades do atual modelo de ADD no domínio da “Dimensão Ética e Moral da avaliação” segundo as perceções de todos os professores inquiridos

<i>A ADD contribui, de um modo geral, para ...</i>	<i>CT + C</i>		<i>S/opinião</i>		<i>D + DT</i>	
	N	%	N	%	N	%
1.9. Incentivar a competição entre os docentes da escola	96	<b>52,5%</b>	32	17,5%	55	30,1%
1.10. Provocar mal-estar docente nas escolas.	115	<b>62,8%</b>	38	20,8%	30	16,4%
<i>(...) como tem decorrido o processo de ADD na sua escola?</i>						
2.1. Com serenidade e normalidade.	118	<b>64,5%</b>	45	24,6%	20	<b>10,9%</b>
2.3. Num clima de tensão e mal-estar entre professores avaliados e professores avaliadores.	21	11,5%	83	<b>45,4%</b>	79	<b>43,2%</b>
2.4. Com ética e deontologia profissional.	96	<b>53,3%</b>	69	38,3%	15	8,3%

Pela análise dos dados explanados na tabela 8.4., podemos observar que os professores, na sua maioria, concordam que ADD contribui, de **um modo geral**, para *Provocar mal-estar docente nas escolas* (62,8%) e *Incentivar a competição entre os docentes da escola* (52,5%), já quando questionados sobre o processo de ADD **na sua** escola, as opiniões divergem, com mais de metade (53,3%) dos inquiridos, a considerar que o mesmo tem decorrido *com serenidade e normalidade e com ética e deontologia profissional*. Estas duas perspetivas contraditórias parecem mostrar algum constrangimento por parte destes professores em opinarem negativamente sobre o mecanismo de ADD da **sua** própria escola.

Já no que se refere ao facto de o processo de ADD ter decorrido *Num clima de tensão e mal-estar entre professores avaliados e professores avaliadores*, as opiniões dividem-se entre aqueles que preferem não opinar (45,4%), os que discordam (43,2%) e os que concordam (11,5%).

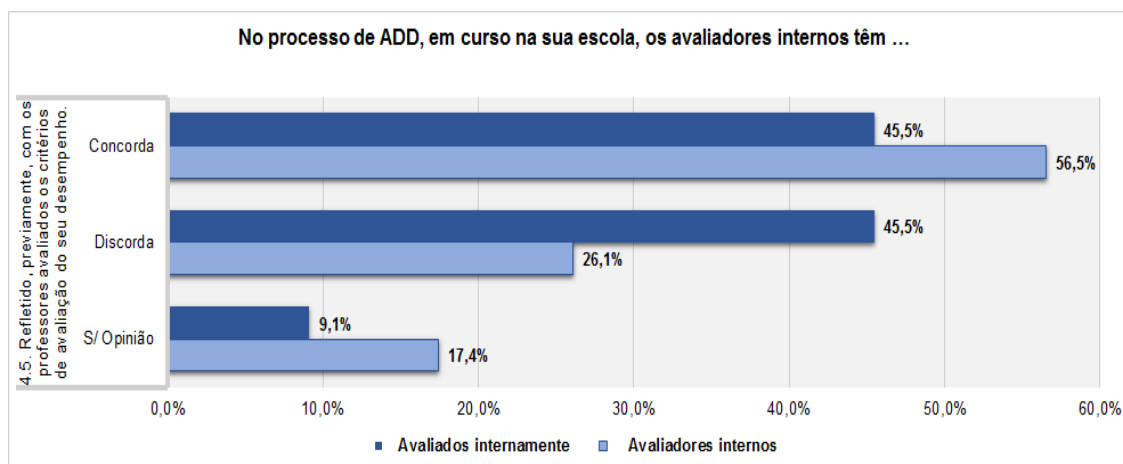
De qualquer modo, através de uma análise atenta destes dados, apercebemo-nos de que o processo de ADD tem, de um modo geral, incentivado à competição entre professores e gerado um clima de mal-estar docente nas escolas, o qual pode estar relacionado com diversos

fatores. As alterações sucessivas em termos da política educativa tem dado origem a um clima de desconfiança generalizado e levado a que muitos docentes deixem de acreditar em novas propostas oriundas do Ministério da Educação. Além disso, a atual situação socioeconómica do país não deixa muitas esperanças aos professores no sentido de que o mérito venha a traduzir-se num sistema de recompensas (Jesus, 2006). A este propósito, Teodoro (1994) afirma que “A somar às deficientes condições de trabalho, os *baixos vencimentos* constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar que se vive entre os professores e para a desvalorização da profissão docente na sociedade portuguesa” (p.55). Inclusivamente uma das três escolas implicadas neste estudo assinala no seu PEE a “*Insatisfação profissional do pessoal docente*” como um dos seus pontos fracos, acrescentando que tal de facto é “*fruto das indefinições/alterações relativas ao sistema de ensino, ao Estatuto da Carreira Docente e ao modelo de avaliação*”

O aumento dos níveis de exigência e da qualidade do ensino pedidos pela sociedade conduz ao aumento generalizado dos índices de competitividade entre os docentes. A este propósito, Nóvoa (2004) diz que “Vivemos em sociedades da competição. Em sociedades definidas pela concorrência, pela disputa entre pessoas, entre empresas, entre instituições. A competição deixou de ser um ‘resultado’ para passar a ser um ‘processo’ que determina as nossas vidas” (p.1). E, talvez por isso, Guerra (2007) citado por Martins, Candeias e Costa (2010) refere que “a avaliação (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade” (p.5).

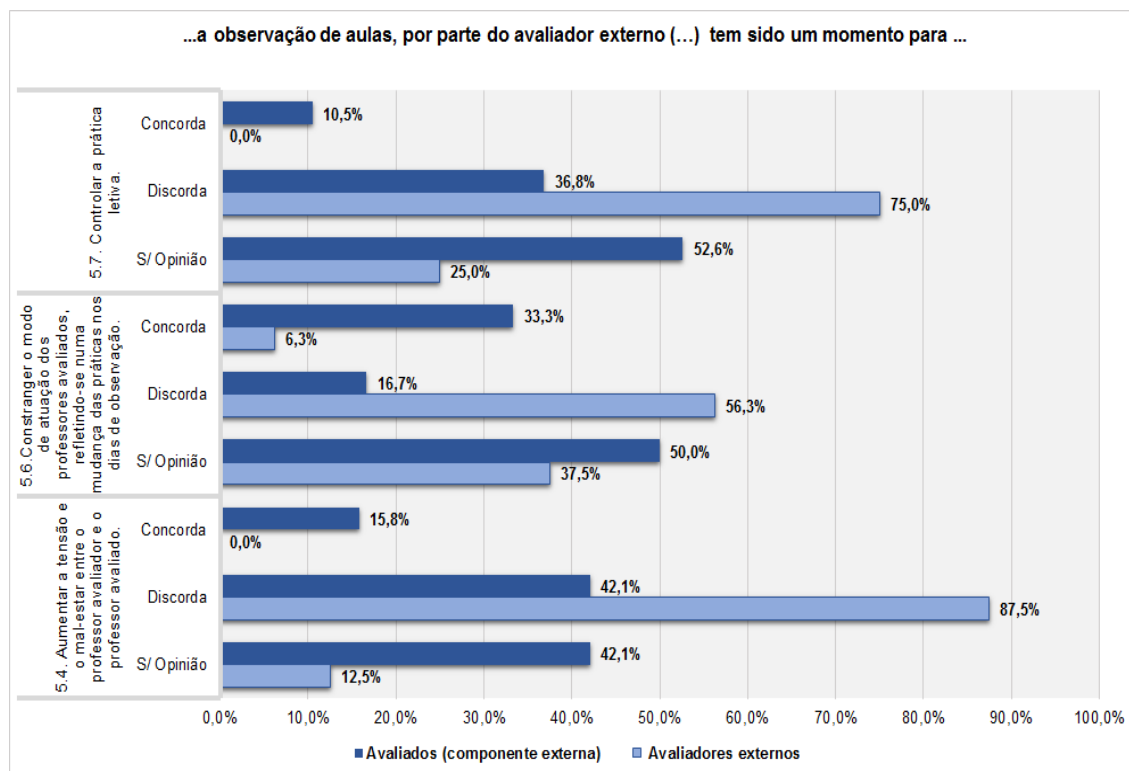
Sob este ponto de vista é, então, necessário que os professores e as escolas sejam “realistas” e “modestos” nas seus propósitos avaliativos, admitindo que a avaliação tem limites, que é fundamental distinguir de entre o essencial e o acessório e que avaliar bem é mais importante do que avaliar muito. Estes são os compromissos de todos aqueles que acreditam que a avaliação é ainda uma questão ética que se coaduna muito bem com o bem-estar dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral. Avaliar bem é, portanto, adotar uma conduta eticamente irrepreensível, garantindo que cada um dos docentes avaliados sinta que os procedimentos e os resultados da sua avaliação foram justos (Fernandes, 2008b).

**Gráfico 8.9** - Comparação das percepções dos avaliados internamente e dos avaliadores internos - relação entre o “processo de ADD e a “Ética e Profissionalidade docente”



O gráfico 8.9. é respeitante a alguns itens da questão 4 que foram direcionados a dois subgrupos, o dos avaliadores internos e dos avaliados internamente. Através da análise dos dados do gráfico, podemos verificar que tem existido, por parte dos avaliadores internos, a preocupação de imprimir transparência na aplicação dos critérios de avaliação, com mais de metade (56,5%) dos inquiridos, a afirmar que *discute antecipadamente, com os avaliados os critérios de avaliação do seu desempenho*; no que se refere aos avaliados internamente, o grau de satisfação não é tão expressivo, uma vez que, as suas opiniões se dividem entre aqueles que concordam (45,5%) e aqueles que não concordam (45,5%). Aliás, “Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância” (Vieira, 1993 citada por Vieira & Moreira, 2011, p.31) isto porque, a maneira “como se observa não é independente do objeto de observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos parcialmente, os parâmetros de observação mobilizados, o que releva as dimensões didáctica e focalizada da observação” (Vieira, 1993 citada por Vieira & Moreira, 2011, p.31)

**Gráfico 8.10-** Comparação das perceções dos avaliados (componente externa) e dos avaliadores - relação entre a “observação de aulas e a “vertente ética e moral da ADD”

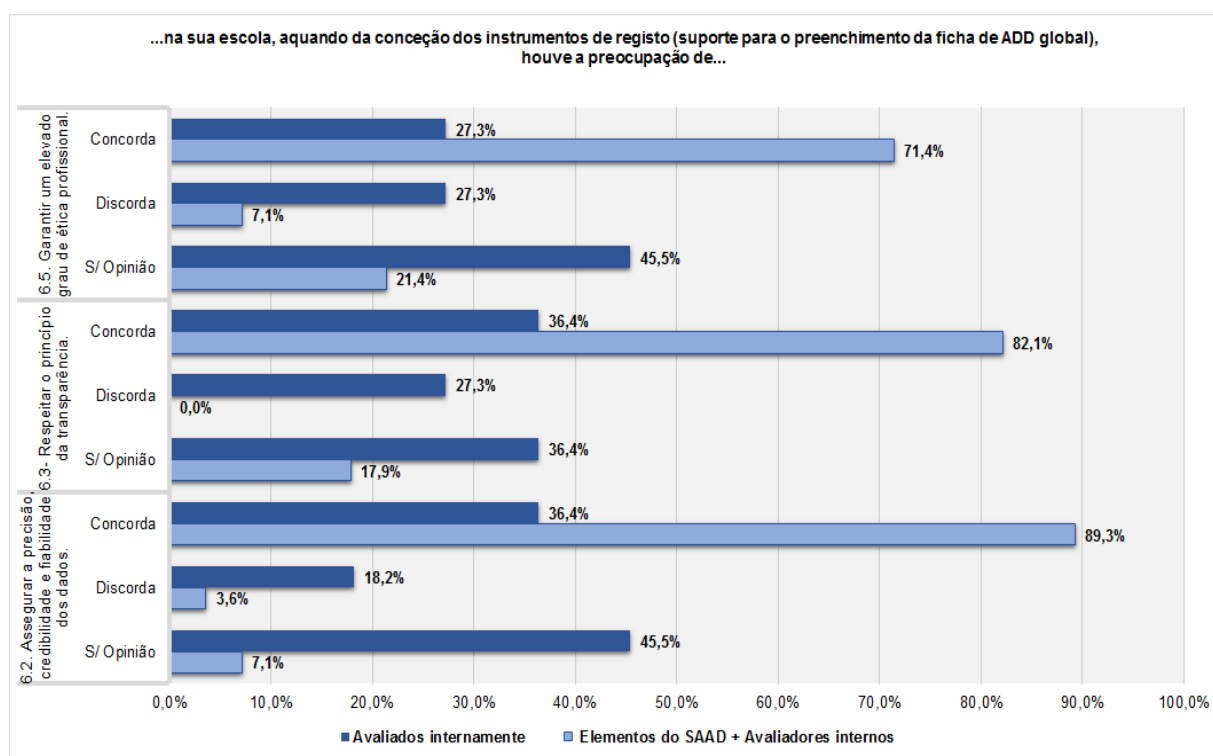


O gráfico 8.10 é, ainda, referente a alguns itens da questão 5 do questionário, mas, desta vez com a opinião dos avaliadores externos e dos avaliados externamente. Pela leitura dos dados do gráfico podemos constatar que a observação de aulas, por parte do avaliador externo (segundo a opinião do mesmo) não tem constituído um momento para *Controlar a prática letiva*, nem para *Constranger o modo de atuação dos avaliados ... nos dias da observação*, nem tão pouco para *Aumentar a tensão e o mal-estar entre o professor avaliador e o professor avaliado*, com uma parte bastante considerável (75,5%) a discordar do primeiro item; com mais de metade (56,3%) a não concordar com a segunda afirmação e com quase totalidade (87,5%) a não subscrever o terceiro aspeto. No que se refere aos avaliados externamente, as suas opiniões não são tão expressivas como as dos seus pares (avaliadores externos), uma vez que a maior parte (52,2%, 50% respetivamente) dos inquiridos preferiu não opinar sobre os dois primeiros itens e quase metade (42,1%) não manifestou opinião no último tópico. De qualquer modo, uma fração mais ou menos considerável (33,3%) dos avaliados concorda que *a observação de aulas tem sido um momento para constranger o seu modo de atuação*, tendo

como *reflexo uma alteração das suas práticas nos dias de observação*. Este último dado parece denunciar algum constrangimento por parte dos professores avaliados em se manifestarem sobre os seus pares, o que nos leva a crer que existem algumas perturbações no domínio das relações avaliador-avaliado. Neste âmbito, Figari (2007), referindo-se aos riscos relacionais da avaliação adianta que

a atribuição de um estatuto de avaliador face a um estatuto de avaliado induz, por si só, uma situação continuada de conflito latente (...) pelo facto de se estar em presença de parceiros com o mesmo nível de competências de argumentação e de experiência de avaliação (p.22).

**Gráfico 8.11-** Comparação entre as perceções dos avaliados internamente e as dos avaliadores internos e elementos do SADD- relação entre a “conceção dos instrumentos de registo da ADD” e a vertente “ética e moral da avaliação”



O gráfico 8.11. diz respeito a alguns itens da questão 6 no âmbito dos “instrumentos de registo” da ADD onde confrontamos as opiniões dos elementos do SADD e dos avaliadores internos (por um lado) com a opinião dos avaliados internamente (por outro lado). Através da leitura dos dados explanados no gráfico, podemos verificar que uma parte muito significativa

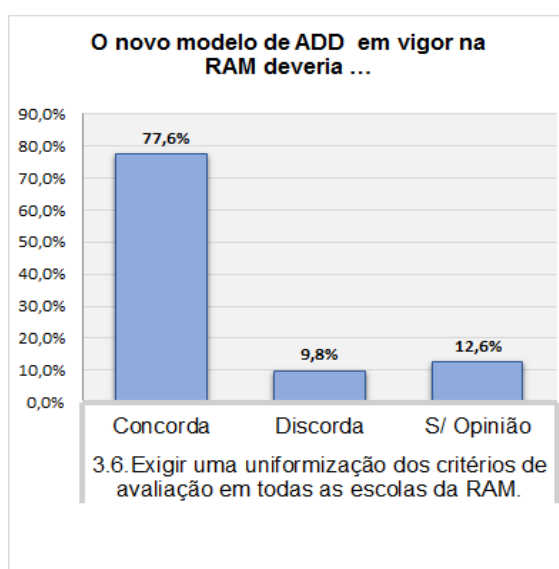
(89,3%) dos elementos do SADD (responsáveis pela elaboração e uniformização dos instrumentos de registo) e dos avaliadores internos considera que, aquando da conceção dos instrumentos de registo, houve a preocupação de *Assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados*, pelo contrário, só uma pequena parte (36,4%) dos avaliados internamente é que têm opinião concordante e uma outra parte (45,5%) prefere, mesmo, não opinar. No que se refere a *Respeitar o princípio de transparência*, os elementos do SADD e os avaliadores internos, na sua grande maioria (82,1%) acha que tal princípio foi aplicado. No que respeita aos avaliados, a opinião não é tão marcada, já que as suas opiniões se distribuem equitativamente por aqueles que concordam (36,4%) e aqueles que preferem não opinar (36,4%); um grupo mais pequeno (27,3%) considera, mesmo, que o princípio de transparência não foi respeitado. Situação idêntica, se verifica em relação ao item 6.5., com a maioria dos elementos do SADD e dos avaliadores internos a acharem que, aquando da elaboração dos instrumentos de registo da ADD, foi garantido *um elevado grau de ética profissional*. Opinião pouco expressiva têm os avaliados relativamente a este último item, com quase metade (45,5%) a preferir não opinar, e outros tantos com opiniões a divergir entre o grau de concordância (27,3%) e o grau de discordância. (27,3 %).

Uma análise mais atenta destes dados revela-nos que, para os elementos do SAAD e para os avaliadores internos (os responsáveis pela elaboração dos registos de avaliação e pelo levantamento dos instrumentos de avaliação), os três princípios foram respeitados. No entanto, uma parte significativa dos avaliados considera mesmo, que tais princípios não foram respeitados, o que, em nossa opinião, vai contra a ética do ato avaliativo, uma vez que poderá estar em causa a valorização das competências científico-pedagógicas dos professores avaliados. Na concretização de um sistema de avaliação é “importante ter em conta (...) a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, (...)” (Fernandes, 2009,p.22). Aliás, a preconização de metodologias producentes ou justas por parte dos professores avaliadores possibilita a regulação das práticas de avaliação de desempenho, evitando distorções originadas pela proximidade relacional. Por conseguinte, a formulação de “juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, (...)” (Fernandes, 2010, p.16).

Deste modo, torna-se fundamental a simplificação do processo de ADD através do recurso a instrumentos ou a métodos de levantamento de dados “que se centrem exclusivamente no que é realmente importante, (...). É necessário pensar a concretização do processo de avaliação para que ele seja simples e cheio de significado em vez de complexo e sem significado algum” (Fernandes, 2008a, p.27).

b) Elementos alternativos ao atual modelo de ADD.

**Gráfico 8.12-** Aspetos alternativos ao modelo de ADD em vigor na RAM - relação entre instrumentos de avaliação e a vertente “ética e moral da avaliação” (opinião de todos os professores inquiridos)



Pela leitura dos dados explanados no gráfico 8.12., observamos que os professores inquiridos parecem não concordar com a adequação dos critérios de avaliação ao contexto de cada escola (conforme as indicações regulamentadas por lei no atual modelo de ADD), uma vez que a maior parte (77,6%) dos inquiridos considera que os mesmos deveriam ser uniformizados em todas as escolas da RAM. Tendo em conta que é a escola, no âmbito da sua autonomia, que determina de forma coerente e ajustada acerca de os indicadores e os critérios de avaliação que conduzem a pesquisa de informações (Rodrigues & Peralta, 2008). É a escola que “constrói os instrumentos de recolha dessas informações, no campo das actividades profissionais dos professores, tendo em conta as circunstâncias em que estas se desenrolam, comparando-as, (...), com os padrões de referência” (Rodrigues & Peralta, p. 15, 2008), por

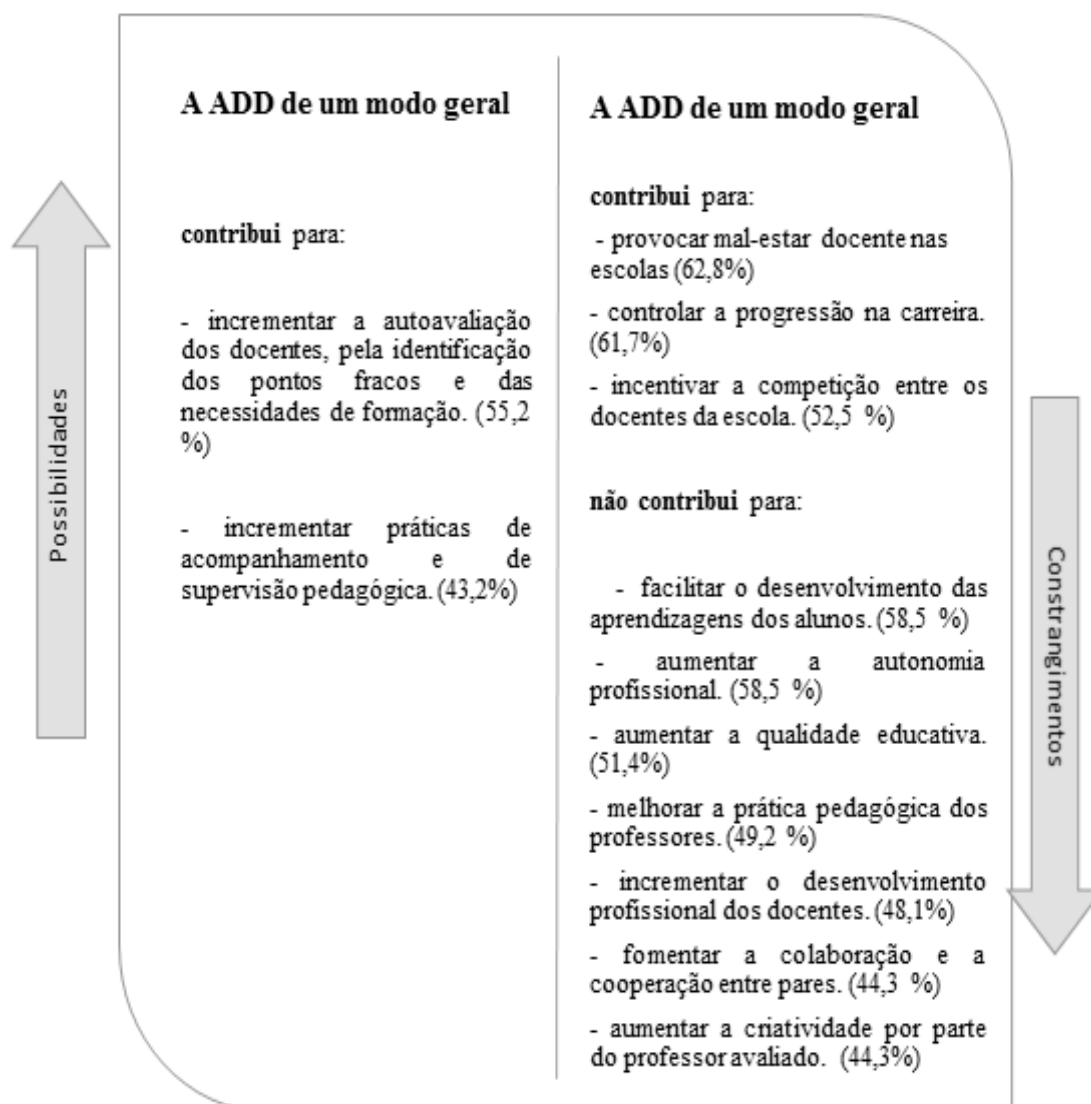
todas estas razões, não percebemos o porquê desta opinião dos professores, uma vez que, segundo as mesmas autoras,

o acto de ensino e a sua qualidade, sobretudo se pensarmos na heterogeneidade da população escolar e no desígnio de elevar o nível de qualificação de todos, dependem de um conjunto de variáveis complexas em número muito elevado, não sendo possível ocultar especificidades que, naturalmente, terão de estar configuradas nos objectivos do desempenho da escola e nos de cada professor e, operativamente, nos diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho docente. (Rodrigues & Peralta, p.15, 2008)

Será que estes professores consideram que não existe equidade nos procedimentos e critérios de avaliação utilizados nas diferentes escolas da RAM? Será que estes profissionais sentem que estão a ser prejudicados em relação a colegas de outras escolas? Na resposta a estas questões, teríamos, com certeza, a chave deste mistério. No entanto, os dados recolhidos nesta investigação não são suficientes para responder a tais questões.

#### **Síntese geral** - Possibilidades/constrangimentos do modelo de ADD em vigor na RAM

Em síntese, no sentido de resumir as percepções dos docentes relativamente às possibilidades e aos constrangimentos do atual modelo de ADD em vigor na RAM, no quadro da figura 8.1. elencamos, por ordem crescente e decrescente e desprezando as respostas “Sem Opinião”, os principais resultados encontrados, os quais expressam as opiniões de todos os professores inquiridos.



**Figura 8.1-** Possibilidades/constrangimentos do atual modelo de ADD em vigor na RAM

Pela análise do quadro da figura 8.1., verificamos que, de uma forma global, são mais os constrangimentos do que as possibilidades percebidos pelos professores inquiridos relativamente ao modelo de ADD instituído na RAM pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M.

No que refere às reais possibilidades do atual modelo de ADD (apontadas no quadro) não nos parece que resultassem de opiniões conscientes e esclarecidas, por denotarem por parte destes professores inquiridos alguma confusão de entre os termos “Supervisão” e “Inspeção”.

Como já referido anteriormente, o termo supervisão parece estar associado a controlo e superioridade.

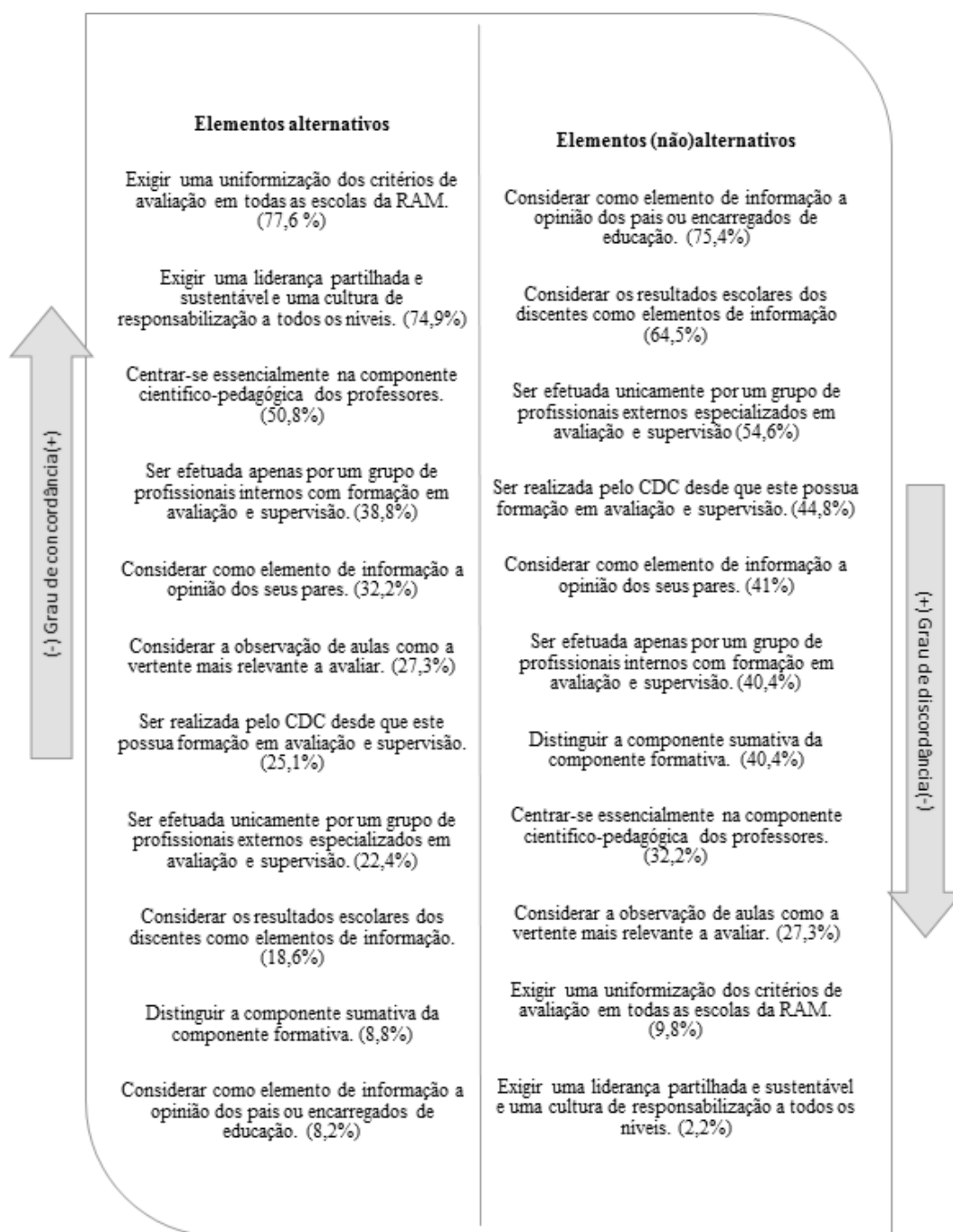
Assim independentemente dos domínios em análise ou dos subgrupos em estudo podemos concluir que no geral as opiniões dos docentes inquiridos convergem todas no mesmo sentido isto é, a ADD foi percebida como não tendo tido reflexo no seu desenvolvimento profissional e também com estes a não sentirem qualquer benefício resultante da aplicação do atual modelo na avaliação de desempenho.

Em síntese, podemos afirmar que este modelo de avaliação, tal como se processa, é dispensável, uma vez que as opiniões manifestadas pelos professores inquiridos acerca do mesmo são muito negativas. Urge, então, proceder à reformulação do atual modelo, pelo que consideramos que alguns aspetos deverão ser ponderados ou melhorados, de modo a torná-lo num modelo mais aceitável e mais justo.

Mas que elementos alternativos deveriam ser contemplados no modelo de ADD de modo a torná-lo mais aceitável e mais justo?

No sentido de responder a esta última questão, apresentamos, de modo resumido no quadro da figura 8.2., os elementos alternativos ao atual modelo de ADD, ordenados por grau de concordância ou de discordância segundo as opiniões dos inquiridos.

**Síntese geral** – Elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM



**Figura 8.2-** Elementos alternativos ao atual modelo de ADD em vigor na RAM

Através da leitura dos dados do quadro da figura 9.2., podemos verificar que os professores, na sua maioria, consideram que o Modelo de ADD deveria “Exigir uma

uniformização dos critérios de avaliação em todas as escolas da RAM, “Exigir uma liderança partilhada e sustentável e uma cultura de responsabilização a todos os níveis” e “Centrar-se essencialmente na componente científico-pedagógica dos docentes”. Este desejo expresso por uma liderança partilhada leva-nos a deduzir que parece existir por parte destes professores inquiridos algum desconforto relativamente à existência de líderes autoritários e/ou supervisores diretivos no processo de ADD.

Também da leitura do quadro 8.2., constamos que há uma forte resistência dos professores ao facto de ser considerada na sua avaliação de desempenho, um parecer vinculativo dos pais e/ou encarregados de educação. O que também, parece não ser alternativa ao atual modelo de avaliação é fazer refletir no desempenho do professor, os resultados alcançados pelos alunos. Os professores também, não são recetivos à eventualidade de serem avaliados unicamente por uma equipa de avaliação externa e/ou pelo coordenador de departamento, mesmo que ambos tenham formação em supervisão e/ou avaliação de desempenho.

## **8.2- Apresentação e discussão dos resultados (2ª Parte)**

Nesta parte faremos uma triangulação de dados provenientes de várias fontes (questionário, documentos oficiais, Projetos, Regulamentos Internos, ...).

Na apresentação dos dados decorrentes do item 1.8 da Parte I do questionário, para além de considerarmos as respostas do subgrupo dos avaliadores (Internos e Externo), resolvemos exibí-los sob a forma de gráficos circulares, com as respetivas frequências relativas, de modo a facilitar a sua leitura.

Na exibição dos dados resultantes das questões 1 e 2 da Parte III do questionário (relativas às necessidades de formação sentidas pelos avaliadores), optamos por uma apresentação por tabelas onde apresentamos o nível de escolha de cada campo de acordo com o nível médio dos valores atribuídos. Os campos estão ordenados por ordem decrescente do grau de necessidade (de 1-*Nada Importante* a 5-*Muito Importante*).

No que diz respeito à apresentação de dados resultantes dos itens 1.4. e 1.11. da Parte I, dos itens 3.7., 3.14. e 3.16. da Parte II e da questão 7 da Parte II do questionário, optámos por apresentá-los sob a forma de gráficos (frequência relativa) uma vez que era nossa intenção fazer

uma análise descritiva comparativa entre dados dos vários subgrupos em estudo (professores avaliadores, professores avaliados e coordenadores de departamento).

No que se refere à apresentação dos dados provenientes da análise de documentos, esta será feita sobretudo com recurso a texto. A apresentação de dados relativos a documentos internos das três escolas em estudo será muito limitada, dada a circunstância relativa ao anonimato das mesmas.

Logo de seguida, apresentamos, então, os resultados e a respetiva discussão de acordo com os domínios em análise (D5 e D6) e no que se relaciona com as três últimas questões levantadas nesta investigação.

### **Domínio 5 - ADD e Formação contínua / especializada**

*Quais as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores tendo em conta a formação contínua e ou especializada já adquirida e a instituída pelo DRR n.º 26/2012/M para o exercício desse cargo?*

No caso específico da RAM, o Despacho n.º 12 /2013/M de 23 de janeiro que regulamenta a bolsa de avaliadores externos na Região, refere no ponto 2 do art.º 2, o seguinte: *A bolsa de avaliadores externos (...) é composta por docentes de todos os grupos de recrutamento que reúnam cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado na carreira docente preferencialmente no 5º escalão ou superior; b) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de professores e com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom (ponto 2 do art.º 2, Despacho n.º 12 /2013/M de 23 de janeiro).*

Neste âmbito, a bolsa de avaliadores externos engloba docentes com vários tipos de formação. Assim, e segundo dados disponibilizados pela DRRHAE (pedido para consulta de dados no anexo V), no ano letivo 2013 /2014 e no ano letivo 2014 /2015, na bolsa de avaliadores externos, tínhamos docentes com os seguintes perfis:

- **Nenhum** com doutoramento em Supervisão Pedagógica;
- **Dezanove** com **Mestrado em Supervisão Pedagógica** (os que reúnem as condições para fazer parte da bolsa);

- **Seis com Pós graduação em Supervisão Pedagógica** (os que reúnem as condições para fazer parte da bolsa);

- **Duzentos e cinquenta e oito** com outras formações e/ou especializações:

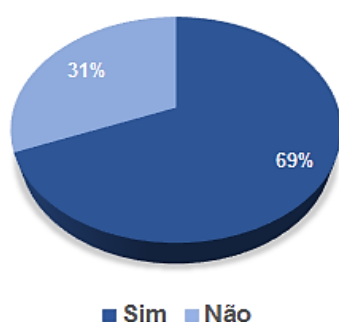
- Curso de especialização de curta duração em avaliação do desempenho docente;
- Orientador de estágio clássico;
- Orientador de estágio do ramo educacional;
- Orientador de estágio do ramo integrado;
- Delegado à profissionalização em exercício.

Dados facultados pela DRRHAE por correio eletrônico em 17-12-2014 (cópia de email no anexo VI)

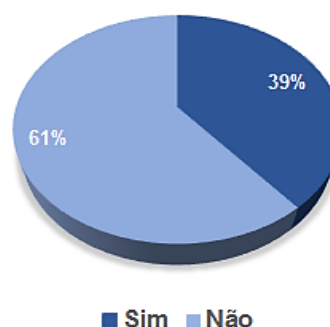
Pela análise destes dados, podemos verificar que só uma pequena parte dos professores que fazem parte da bolsa dos avaliadores externos têm formação especializada em “Supervisão Pedagógica”.

Já no que se refere à formação contínua em *Supervisão Pedagógica* e/ou *Avaliação de Desempenho Docente* realizada pelos avaliadores nos últimos três anos letivos (dados do item 1.11 da Parte I do questionário), a situação é a que apresentamos nos gráficos 9.13. e 9.14.

**Gráfico 8.13-** Percentagem de avaliadores externos, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com *Supervisão* e ou *Avaliação de Desempenho Docente*



**Gráfico 8.14-** Percentagem de avaliadores internos, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com *Supervisão* e ou *Avaliação de Desempenho Docente*



Pela leitura dos dados constantes do gráfico 8.13., verificamos que uma grande percentagem (69%) dos avaliadores externos inquiridos diz ter feito, nos últimos três anos, formação na área da “Supervisão Pedagógica” e/ou “Avaliação de Desempenho Docente”. No entanto, e segundo dados do gráfico 8.14., só uma pequena parte dos avaliadores Internos refere

ter feito formação nesta(s) área(s). Esta diferença é justificada em parte pelo facto de a DRRHAE ter vindo a promover várias formações, destinadas aos professores afetos à “Bolsa de Avaliadores Externos”, durante os últimos dois anos, o mesmo não acontecendo com os Avaliadores Internos. De qualquer modo, não percebemos como é que uma parte significativa (31%) dos avaliadores externos refere não ter feito formação nessa área, uma vez que todos os avaliadores externos foram convocados para o efeito, isto é, a formação era de carácter obrigatório. Também não entendemos o motivo pelo qual os avaliadores internos não puderam beneficiar de tal formação. Como não dispomos de uma explicação fundamentada, será importante deixarmos aqui algumas questões em aberto: Qual a explicação para esta diferença? Será que os avaliadores internos não têm as mesmas necessidades de formação? Será que a componente externa da avaliação de desempenho é mais importante? Será que quer os avaliadores externos quer avaliadores internos não se interessam por temáticas relacionadas com a ADD?

Perante esta última questão, resolvemos, nesta investigação, auscultar os avaliadores (Externos e Internos) em termos das “suas necessidades de formação contínua” em áreas relacionadas com a ADD. Assim, foram sugeridos aos inquiridos, na parte III do questionário, treze campos temáticos (sete na área das competências e seis na área dos conhecimentos) para indagarmos do grau de interesse que cada um despertava tendo base as necessidades de formação contínua sentidas pelo próprio (avaliador interno e/ou avaliador externo). Acresce ainda o facto de todos os campos temáticos estarem diretamente relacionados com a ADD. Assim, era pedida uma resposta em cada campo temático utilizando para tal, uma escala de cinco graus (1-*Nada Importante*; 2- *Pouco Importante*; 3- *Importante*; 4- *Significativamente Importante* e 5-*Muito Importante*).

Nas tabelas 8.5. e 8.6., mostramos o nível de escolha de cada área de formação, representado pelo valor médio (%) dos valores atribuídos pelos avaliadores respondentes.

Os campos estão ordenados por ordem decrescente da atribuição do grau de necessidade do mais forte ao mais fraco.

**Tabela 8.5** - Levantamento das “Necessidades de Formação” relativamente à importância da aquisição de competências, por parte dos avaliadores, para avaliar professores (percepções dos professores avaliadores)

Parte III 1. Em sua opinião, os professores avaliadores devem adquirir/desenvolver competências ...		
	Valor Médio Atribuído	Conjuntos de sentido das respostas
1.1. Na área da Supervisão Pedagógica.	4,06	De 5 (Muito importante) a 4 (Significativamente Importante)
1.5. Na área de observação da prática em sala de aula.	4,03	
1.7. Na área das relações interpessoais.	3,75	De 4 (Significativamente Importante) a 3 (Importante)
1.6. De construção de referenciais e instrumentos de avaliação.	3,72	
1.3. No âmbito da preparação/organização de seminários de feedback de observação em sala de aula.	3,50	
1.4. No âmbito de diferentes formas e estilos de liderança.	3,39	
1.2. De análise de necessidades de formação.	3,36	

Pela análise dos dados constantes da tabela 8.5., verificamos que “as necessidades de formação” a nível de competências sentidas pelos inquiridos se projeta, em primeiro lugar, para o campo relacionado com a “área da Supervisão Pedagógica”; em segundo lugar, para o campo respeitante à “área de observação da prática em sala de aula”; em terceiro, para o campo relativo à “área das relações interpessoais” e só depois para os campos relacionados com a “construção de referenciais e instrumentos de avaliação”, “preparação e organização de seminários de feedback de observação em sala de aula”, “diferentes formas e estilos de liderança” e, por último, “análise de necessidades de formação”.

Estes resultados vêm mostrar, de forma muito expressiva, que os professores avaliadores reconhecem que a aquisição/desenvolvimento de competências a nível de “Supervisão Pedagógica” e da “Observação da prática em sala de aula” são dois requisitos muito importantes ou significativamente importantes para o exercício das funções de avaliador.

Já no que se refere ao domínio de aquisição de conhecimentos em áreas relacionadas com a avaliação de desempenho dos professores, a situação é a que apresentamos na tabela 8.6.

**Tabela 8.6** - Levantamento das “Necessidades de Formação” relativamente à importância da aquisição de conhecimentos, por parte dos avaliadores, para avaliar professores (percepções dos professores avaliadores)

Parte III 2. Em seu modo de ver, os professores avaliadores devem adquirir/ desenvolver conhecimentos sobre ...		
	Valor Médio Atribuído	Conjuntos de sentido das respostas
2.1. Dinâmicas de grupo (colaborativas, reflexivas, cooperativas, ...)	3,86	De 4 (Significativamente Importante) a 3 (Importante)
2.2. Métodos de observação de aulas.	3,81	
2.6. Desempenho profissional.	3,78	
2.3. Modalidades de avaliação sumativa.	3,53	
2.4. Modalidades de avaliação formativa.	3,53	De 3 (Importante) a 2 (Pouco Importante)
2.5. Definição de critérios de avaliação.	2,92	

Pela leitura atenta dos dados da tabela 8.6., constatamos que as “necessidades de formação” a nível do adquirir/desenvolver conhecimentos sentidas pelos inquiridos são mais moderadas relativamente àquelas já apresentadas na tabela 9.5., não chegando a atingir o grau 4 (*Significativamente importante*). Não obstante estes resultados, as suas preferências direcionam-se, em primeiro lugar, para o campo relacionado com “Dinâmicas de grupo”; em segundo, para o campo respeitante a “métodos de observação de aulas”; em terceiro, para o campo relativo ao “Desempenho profissional”; em quarto para campos relacionados com “Modalidades de avaliação sumativa e formativa” e, por último, “Definição de critérios de avaliação”.

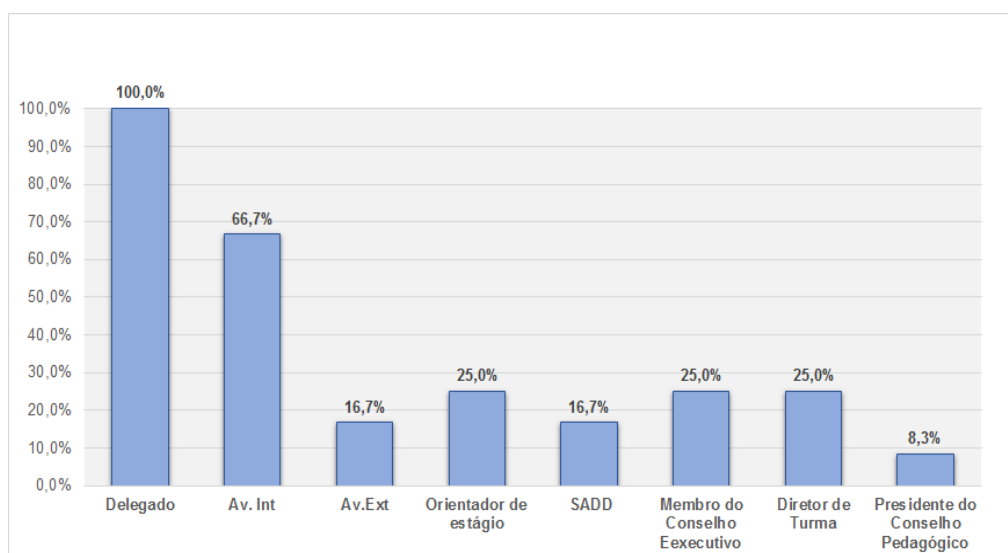
Os dados da tabela 8.6. vêm mostrar, que os professores avaliadores reconhecem que a aquisição/desenvolvimento de conhecimentos a nível de “Dinâmicas de grupo”, de “Métodos de observação de aulas”, de “Desempenho profissional” e de “Modalidades de avaliação sumativa/formativa” são requisitos *significativamente importantes* ou até *importantes* para o desempenho das funções de avaliador. Neste contexto, Vieira, (1993) citada por Vieira e Moreira (2011) diz ser importante “ formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas” (p.31), isto porque, a observação, segundo a mesma autora “ é fortemente condicionada por factores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão ...)” (Vieira, 1993, citada por Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

#### Domínio 4 - Papel Supervisivo do CDC

- *Que representações têm os avaliados e os avaliadores acerca do papel supervisivo do CDC no processo de ADD?*

- *Que representações têm os Coordenadores acerca do seu papel supervisivo no processo de ADD?*

**Gráfico 8.15-** Distribuição dos Coordenadores de departamento por cargos desempenhados, após o Processo de Reorganização Curricular e a implementação da ADD na RAM.



O gráfico 8.15., diz respeito à questão 1.9. do inquérito, em relação à qual, apesar de ter sido colocada a todos os professores inquiridos aquando do tratamento de dados, só consideramos as respostas dos CDC e que visa averiguar a experiência dos mesmos em cargos de liderança intermédia e de topo e também a sua experiência em cargos de Supervisão e ou Avaliação de Desempenho.

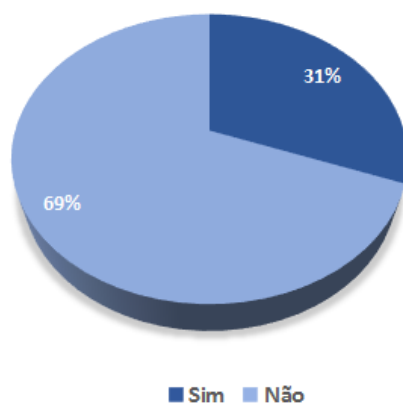
No que se refere a cargos de gestão intermédia, para além do seu próprio cargo de Coordenação de Departamento Curricular, constatamos que, na sua totalidade, os CDC (100%) são delegados de disciplina (esta circunstância ocorre, porque aqueles são eleitos de entre os delegados, conforme o legislado no ponto 1 do art.º 49º Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de janeiro, pode ler-se o seguinte: “O coordenador do departamento

*curricular é um professor profissionalizado, eleito pelos delegados de disciplina, mediante a análise das habilitações académico- profissionais respectivas, bem ainda a sua experiência e competência pedagógico-didáctica e científica, ...*” e que uma parte menor (25,0%) são também diretores de turma. Relativamente a cargos de gestão de topo, e ainda, no que se refere a cargos diretamente relacionados com a ADD, é possível visualizar que 66,7% são avaliadores internos, 16,7% são avaliadores externos e 16,7% são elementos da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD) do Conselho Pedagógico.

Através dos dados explanados no gráfico 8.15. podemos verificar que os coordenadores de departamento que responderam a este inquérito possuem uma multiplicidade de conhecimentos experienciais, quer a nível de cargos de gestão (de topo e intermédia), quer a nível de funções diretamente relacionadas com o processo de ADD.

No que se refere à sua formação contínua em “Supervisão e ou Avaliação de Desempenho, a situação é a que apresentamos no gráfico 8.16.

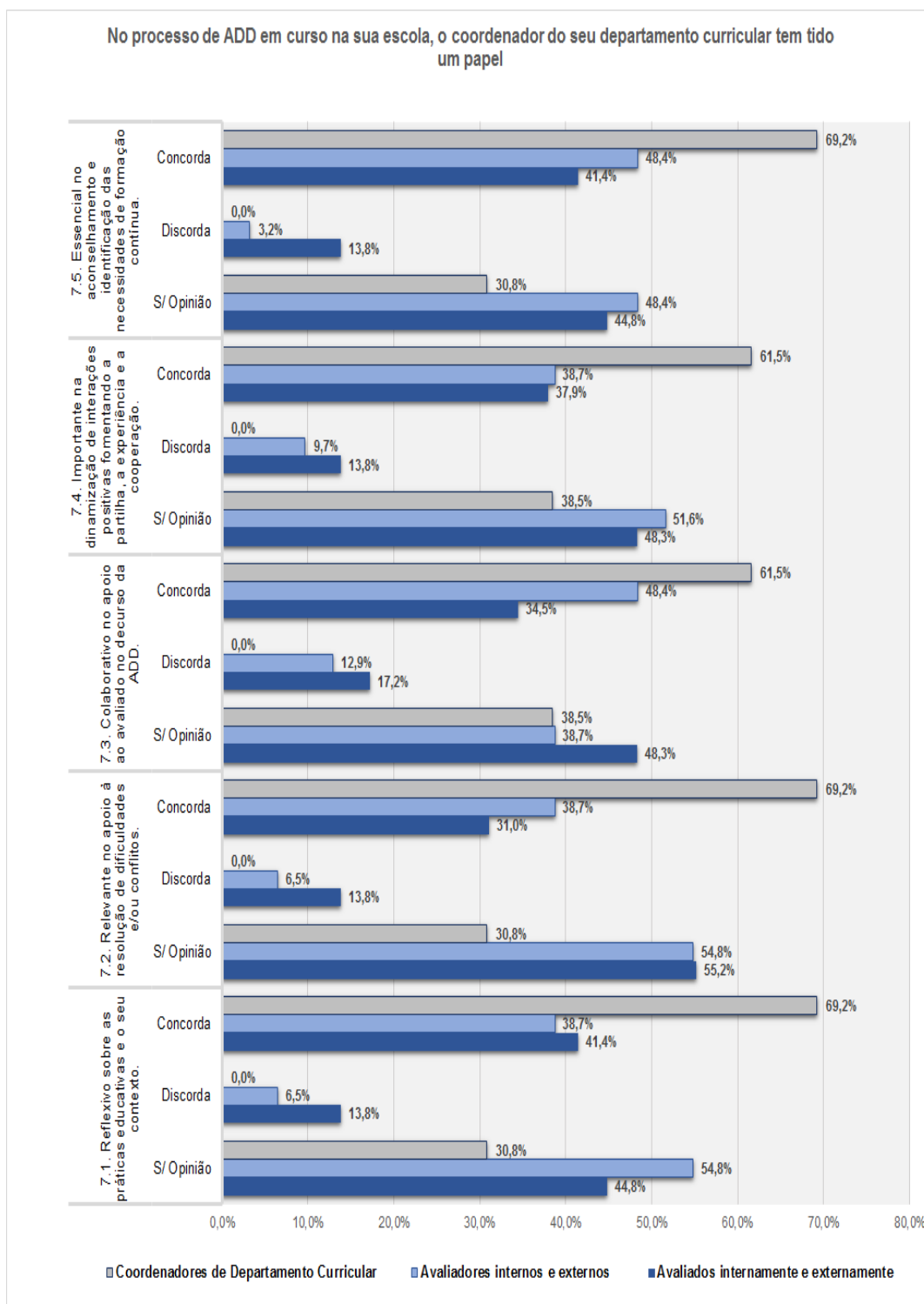
**Gráfico 8.16-** Percentagem de coordenadores de departamento curricular, que realizaram formação contínua nos últimos três anos letivos, em áreas relacionadas com *Supervisão e ou Avaliação de Desempenho Docente*



Pela leitura dos dados constantes do gráfico 8.16., verificamos que uma só uma pequena percentagem (31%) dos CDC inquiridos diz ter feito, nos últimos três anos, formação na área da “Supervisão Pedagógica” e/ou “Avaliação de Desempenho Docente”.

No gráfico 8.17., apresentamos as perceções dos professores avaliados, dos professores avaliadores e dos coordenadores de departamento relativamente ao papel do CDC no âmbito da ADD.

**Gráfico 8.17-** Perceções dos avaliados, dos avaliadores e dos CDC – Papel do coordenador de departamento no processo de ADD



O gráfico 8.17. diz respeito aos dados resultantes dos itens da questão 7 do questionário dirigido a cinco subgrupos, os coordenadores de departamento curricular, os avaliadores internos, os avaliadores externos e os avaliados internamente e os avaliados externamente.

De acordo com os dados constantes no gráfico, regista-se que os coordenadores de departamento acham que têm tido um papel muito interventivo no processo de ADD. Assim, a maioria (69,2%) considera ter assumido um papel, *Reflexivo sobre as práticas educativas e o seu contexto*, *Relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos* e *Essencial no aconselhamento e identificação das necessidades de formação contínua*. Relativamente aos itens 7.2. e 7.3., apesar de uma expressividade mais moderada quando comparada com a dos outros itens, a maioria (61,5%) acha que tem tido um papel *Colaborativo no apoio ao avaliado no decurso da ADD* e *Importante na dinamização de interações positivas, fomentando a partilha, a experiência e a cooperação*. Nenhum coordenador inquirido apresentou opinião discordante relativamente a qualquer um dos itens da questão 7. Estes resultados mostram, de forma muito expressiva, que os CDC consideram que eles próprios têm desempenhado um papel muito importante no processo de ADD.

Ainda pela análise do gráfico, e no que se refere à opinião dos avaliadores têm acerca do papel desempenhado pelo coordenador de departamento na avaliação de desempenho, observa-se que o seu grau de concordância não é tão expressivo como o do coordenador, uma vez que uma parte significativa prefere não se manifestar e apenas um grupo muito restrito diz não concordar. De qualquer modo, entre aqueles que manifestaram opinião, e se desprezarmos aqueles que assinalaram “Sem Opinião”, ficamos com a seguinte ordem decrescente de grau de concordância: 1º *Essencial no aconselhamento e identificação das necessidades de formação contínua / Colaborativo no apoio ao professor avaliado no decurso da ADD* (48,4%); 2º *Reflexivo sobre as práticas educativas e o seu contexto / Relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos / Importante na dinamização de interações positivas fomentando a partilha, a experiência e a cooperação* (38,7%).

Relativamente à opinião dos avaliados (internamente e externamente) acerca do papel desempenhado pelo coordenador de departamento relativamente à ADD, e pela análise do gráfico, verificamos uma situação mais ou menos similar à dos avaliadores em termos daqueles que preferiram não manifestar a sua opinião, pelo que seguiremos a mesma lógica de apresentação de dados. Assim, se desprezarmos aqueles que assinalaram “s/opinião”, ficamos

com a seguinte ordem decrescente de grau de concordância: 1º *Reflexivo sobre as práticas educativas e o seu contexto/ Essencial no aconselhamento e identificação das necessidades de formação contínua* (41,4%); 2º *Importante na dinamização de interações positivas fomentando a partilha, a experiência e a cooperação* /3º *Colaborativo no apoio ao professor avaliado no decurso da ADD*; 4º *Relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos* (38, 7%).

Fazendo uma análise das opiniões dos professores avaliadores e professores avaliados relativamente ao papel do CDC na avaliação de desempenho, podemos constatar que, no geral, a sua expressividade é muito baixa, com aproximadamente metade daqueles a concordar que o CDC tem tido um papel preponderante na avaliação dos professores, nos diversos itens do gráfico 9.17., e a outra metade a preferir não opinar sobre tais itens. O que significará esta indefinição à volta da importância ou não importância do papel do CDC?

Com o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro institui-se o Regime de Autonomia Administração e Gestão das escolas, que concede às escolas a liberdade para tomar decisões “nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados, (...)” (ponto 1 do Art.º 3º Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro). O mesmo decreto refere, ainda, que “O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, (...)” (ponto 2 do Art.º 3º Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro) e que, o regulamento interno é o “ documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (alínea b) do ponto 2 do Art.º 3º Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro).

Mas será que as escolas (a que pertencem os professores implicados neste estudo), no âmbito da sua autonomia, valorizam e/ou dão visibilidade ao papel supervisivo do CDC?

No sentido de procurarmos algumas respostas, e com o objetivo de complementar os dados constantes do gráfico 8.17., procedemos à consulta do regulamento interno das três escolas, cujos professores participaram neste estudo. De modo a garantirmos o anonimato das escolas e de forma a não permitir uma associação destes dados com os resultantes das respostas dos questionários, designaremos as escolas, a partir deste ponto, não pelas letras do alfabeto grego como até aqui, mas, pelas letras X, Y e Z e segundo outra ordem. Acrescentamos, ainda, que os Regulamentos Internos pelos motivos supramencionados não poderão ser apresentados

em anexo a este documento. Assim, pela leitura dos Regulamentos Internos (disponíveis na página eletrônica de cada uma das escolas), e no que diz respeito à eleição e às competências do Coordenador de Departamento Curricular, destacamos o seguinte:

#### Eleição/nomeação do Coordenador de Departamento

**Escola X** – Refere unicamente que o CDC “É eleito segundo as normas definidas no Artigo 39.º do Decreto Legislativo Regional, n.º 21/2006/M, de 21 de junho”.

**Escola Y**- O RI é omissivo no que diz respeito à eleição/nomeação do CDC.

**Escola Z**- O CDC é eleito de entre delegados que integram o departamento. Refere ainda que o CDC “... deve ser escolhido pela sua experiência e competência pedagógico-didática e científica e pela sua capacidade de relacionamento e liderança.”

Pelo exposto, verificamos que a escola Z é a única que dá especial destaque ao CDC no seu RI, considerando que o mesmo deve ter “capacidade de relacionamento e de liderança”. Parece existir, por parte desta escola, uma intenção explícita no sentido de promover um bom relacionamento entre pares, assim como incentivar o exercício de uma liderança efetiva ao nível das estruturas de gestão intermédia. Aliás, este dado parece revelar uma vontade por parte dos órgão(s) de gestão de topo, pelo exercício de uma liderança partilhada.

#### Competências do Coordenador de Departamento

**Escola X** – Refere que as competências do CDC são “As definidas no Artigo 40.º do Decreto Legislativo Regional, n.º 21/2006/M, de 21 de junho”. Não chegando a transcrevê-las e é omissiva no que diz respeito à possibilidade de o CDC vir a nomear o avaliador interno. Pelo contrário, e no que se refere às competências do delegado de grupo disciplinar, faz uma descrição pormenorizada das respetivas competências.

**Escola Y** - faz uma breve abordagem, referindo unicamente que “as competências do CDC são as que estão definidas na lei” não chegando mesmo a transcrevê-las. Em contrapartida, e no que se refere às competências do delegado de grupo disciplinar, faz uma descrição detalhada das respetivas competências. O RI também é omissivo no que se refere à possibilidade de o CDC vir a nomear o avaliador interno.

**Escola Z** - Faz um registo muito aprofundado das competências do CDC. Porém, é omissiva no que diz respeito à possibilidade do CDC nomear o avaliador interno. De todas as competências registadas no RI, destacamos as seguintes:

- *Orientar e coordenar a vertente pedagógica dos professores do departamento, tendo em vista o seu aperfeiçoamento pedagógico e científico.*
- *Coordenar a planificação das atividades pedagógicas e **promover a troca de experiências e a cooperação** entre os professores do respetivo departamento.*

Mais uma vez se constata que parece existir por parte da escola Z uma preocupação com a orientação e a coordenação da vertente pedagógica dos professores do departamento, assim como a da partilha de experiências e de cooperação entre os mesmos, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Assim, no âmbito sua da autonomia, a Escola Z parece dar sentido ao papel supervisivo do CDC no interior da escola.

Como refere Maio, Silva e Loureiro (2010)

a acção do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, uma vez que, na actualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva acções baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, (...) (p. 38) .

Deste modo, o coordenador de departamento, “tomando como objeto de seu trabalho a produção do professor, afasta-se da atuação linear, hierarquizada, burocrática que vem sendo questionada por educadores e passa a contribuir para um desempenho docente mais qualificado. (Medina, 2008, p.31).

Já no que se refere ao RI das outras duas escolas, é feita uma abordagem muito abreviada das competências do CDC por comparação com as do delegado de disciplina, o que nos leva a acreditar que o papel supervisivo do CDC nestas escolas, não é valorizado.

Pelo contrário, a figura de delegado de disciplina assume um lugar de destaque no Regulamento Interno destas duas escolas, o que nos leva a supor que nunca terá havido uma preocupação por parte dos órgãos de gestão destas duas escolas no sentido de promover a transição das competências do delegado para a figura do coordenador de departamento.

Relativamente à competência do CDC para nomear os avaliadores internos, verificamos que o RI das três escolas é omissivo, o que nos impede o conhecimento de como e por quem são nomeados os avaliadores internos.

## **CAPITULO 9 – Considerações finais**

### **9.1- Síntese conclusiva**

No decorrer deste capítulo, procuraremos destacar os principais aspetos que decorreram do estudo empírico realizado na tentativa de responder à questão central que norteou o nosso estudo (Qual o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da Avaliação de Desempenho Docente?), tendo por base os constrangimentos, as potencialidades e as alternativas do atual modelo de avaliação de desempenho percebidos pelos professores (já apresentados e discutidos no capítulo anterior).

A partir da apreciação global dos resultados obtidos, podemos tirar algumas conclusões que são suscetíveis de não serem generalizáveis mas que, dado o número considerável de opiniões concordantes e/ou discordantes, por parte dos inquiridos, pode constituir um indicador de uma determinada realidade. Assim, é possível concluir que a maioria dos professores tem uma visão muito negativa do atual modelo de ADD, não acreditando nem nas suas virtualidades nem tão pouco nos seus propósitos; consideram também que a avaliação dos professores não contribui nem para melhoria da qualidade do ensino nem para facilitar o desenvolvimento das aprendizagens, nem sequer para aumentar a sua autonomia e desenvolvimento profissional. No que diz respeito aos seus propósitos acham que ela serve para incrementar o mal-estar docente, controlar a progressão na carreira e incentivar a competição entre os professores.

Pelo contrário, os avaliadores (internos e externos) são muito otimistas no que diz respeito às potencialidades do modelo de ADD, quer em termos processuais quer em termos da observação de aulas. Assim, a imagem que têm do próprio desempenho é muito positiva, considerando que têm tido um papel essencialmente formativo tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes avaliados. Os avaliadores externos consideram mesmo que as aulas assistidas têm constituído uma oportunidade para observar a existência de ambientes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e acrescentam ainda que nas aulas observadas não têm assumido uma atitude controladora. Aliás, “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas,

devendo motivar a construção de uma visão intersubjectiva das metas e processos da educação escolar “ (Vieira, 1993 citada por Vieira & Moreira, 2011).

No que se refere à imagem que os professores avaliados (internamente e externamente), têm do desempenho dos avaliadores verifica-se que está aquém daquela expressa pelos avaliadores, chegando a ser muito difusa em quase todos os aspetos relacionados com o perfil de competências supervisivas do seu par (avaliador). Ainda assim, os professores avaliados na componente externa reconhecem que o avaliador externo tem proporcionado momentos de reflexão da sua prática letiva, com vista ao seu desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, os avaliados internamente consideram que os seus avaliadores internos têm fomentado a sua autoavaliação sempre numa perspectiva de desenvolvimento profissional. No que se refere à posição do avaliador externo nas aulas assistidas, só uma minoria dos avaliados (componente externa) é que refere que ele tem assumido uma atitude controladora, mas a maioria prefere nem opinar sobre tal aspeto. Esta situação leva-nos a concluir, que para os avaliados, este é um assunto muito delicado e incómodo e talvez por isso tenha preferido omitir o seu juízo valorativo.

Já no que se relaciona com as possíveis alterações ao atual modelo (quadro da figura 8.2.), as alternativas apresentadas pela maioria dos professores inquiridos são muito poucas. Assim, no que respeita aos elementos alternativos ao atual modelo de avaliação, a maior parte dos professores inquiridos considera que os critérios de avaliação *deveriam ser uniformizados em todas as escolas* da Região Autónoma da Madeira e que aquele (modelo de ADD) deveria ser suportado *por uma liderança partilhada e sustentável e uma cultura de responsabilização a todos os níveis*. Esta expressividade em torno da uniformização dos critérios de avaliação e o desejo manifesto de uma liderança partilhada leva-nos a concluir que estes professores encaram este modelo de ADD como extremamente burocrático, fortemente hierarquizado, que conduz à falta de equidade e de transparência nos procedimentos. Por este motivo, deduzimos que estes professores ambicionam um modelo mais justo, que coloque todos os professores em igualdade de circunstâncias.

Já no que se refere à eventualidade do CDC ser o seu avaliador, também não lhe reconhecem esse direito. Aliás, todas as nossas questões que incluíam o termo “supervisão” foram prontamente recusadas como alternativas ao atual modelo de ADD por um grande número de professores, o que nos leva a concluir que a grande maioria dos inquiridos não só

ignora o conceito de “Supervisão” como também não o consegue associar à avaliação de desempenho dos professores.

Perante este cenário, interessa, então, tentar responder à seguinte questão:

- *Qual o papel do Coordenador de Departamento Curricular no atual contexto da Avaliação de Desempenho Docente?*

Considerando os dados relativos ao papel do CDC no contexto da avaliação de desempenho (gráfico 8.17.), concluímos que a imagem que o coordenador tem do seu próprio papel no contexto da ADD é muito positiva. Assim, os mesmos consideram que, no contexto da ADD, têm tido um papel:

- Essencial no aconselhamento e identificação das necessidades de formação contínua;
- Reflexivo sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- Relevante no apoio à resolução de dificuldades e/ou conflitos;
- Colaborativo no apoio ao avaliado no decurso da ADD;
- Importante na dinamização de interações positivas, fomentando a partilha, a experiência e a cooperação.

Mas será que esta visão dos CDC está em consonância com a dos avaliadores e avaliados?

Na verdade, a perceção dos avaliadores e avaliados acerca do papel do CDC na ADD é muito difusa, o que nos leva supor que o acompanhamento por parte dos coordenadores de departamento, no âmbito da avaliação de desempenho e/ou supervisão pedagógica, parece não ser efetivo e sistematizado com avaliadores e avaliados a manifestarem opiniões pouco expressivas (elevada percentagem de respostas “Sem Opinião”) quando comparadas com as opiniões dos próprios coordenadores.

Mas qual é a explicação para esta dualidade de visões?

Se, o CDC é eleito de entre os delegados do departamento, por ser em princípio, uma pessoa com experiência em cargos de gestão de topo e intermédia; se é *escolhido pela sua experiência e competência pedagógico-didática e científica e pela sua capacidade de relacionamento e liderança*; se uma parte significativa possui formação em áreas relacionadas com *Supervisão* e ou *Avaliação de Desempenho Docente*, então teremos de acreditar que as suas perceções (registadas no questionário) acerca da importância do seu papel na avaliação de desempenho traduzem uma determinada realidade.

Pela triangulação dos dados obtidos neste estudo, podemos adiantar que, em algumas escolas, o papel supervisivo do CDC ainda não foi totalmente assimilado pelos professores e parece não existir vontade por parte dos órgãos de gestão de topo para alterar este quadro. A justificação para este facto parece estar relacionada com a dificuldade de se alterar algumas práticas enraizadas a nível da orgânica e funcionamento dos grupos disciplinares. Daqui se conclui que a maior parte dos professores inquiridos não reconhece o CDC como um líder desconhecendo ainda que tipos de dinâmicas se podem associar a este tipo de liderança (a liderança intermédia). Como adianta Fraga (2008) citado por Fraga e Carvalho (2011), “Estamos cada vez mais perante a necessidade de um líder, cuja inteligência moral que o caracterize, (des)construa práticas enraizadas nefastas para a dinâmica inovadora na escola. Precisamos de líderes capazes de abrir canais saudáveis de comunicação” (P.168).

O papel do coordenador/supervisor, enquanto agente de mudança, é essencial para o funcionamento do departamento, deste modo, ele terá de dar sentido ao seu papel Supervisivo. Uma maneira de o conseguir passa, pois, pela reconcetualização do seu papel, englobando a dimensão coletiva como meio de atingir um fim: a melhoria da qualidade da escola, não só em termos de resultados, mas também em termos de desenvolvimento profissional dos professores. O CDC deverá ser também um impulsionador da mudança no campo relativo à formação contínua dos professores implicados diretamente no processo de ADD. Deste modo, e relativamente aquisição/desenvolvimento de competências no domínio da formação contínua dos Avaliadores, o CDC, para além de aconselhar e ajudar a identificar as necessidades de formação, deve elaborar um plano de formação de que conste, por exemplo, as seguintes temáticas: “Supervisão Pedagógica” e “Observação da prática em sala de aula”, uma vez que os inquiridos as declararam como “muito importantes” ou “significativamente importantes” para o exercício das funções de avaliador. No que se refere à aquisição de conhecimentos por parte dos avaliadores para o desempenho da sua função, o CDC deve promover a partilha de conhecimentos entre todos os membros do seu departamento, a nível de: “Dinâmicas de grupo”, de “Métodos de observação de aulas”, de “Desempenho profissional” e de “Modalidades de avaliação sumativa/formativa”, uma vez que os avaliadores inquiridos consideram ser estes requisitos *significativamente importantes* ou até *importantes* para o desempenho das funções de avaliador.

Neste último contexto, a função do CDC passa a ser a de liderar “comunidades aprendentes”.

No entanto, sabemos que

a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão. De facto, todos os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas (...) (Oliveira, 2000, p.52).

A construção de uma cultura colegial no seio de departamento curricular constitui, assim, um dos muitos desafios que o CDC terá de enfrentar. Deve ainda estar consciente de que uma cultura de colaboração como forma de relacionamento implica respeito mútuo, cedência de espaço ao outro, valorização do outro e crença nas capacidades do outro. Só através da adoção destas atitudes é possível alcançar metas comuns e, desta maneira diluir o poder das hierarquias e das burocracias no processo de ADD. Como afirma Guerra, M. (2001) “a burocratização leva à esterilidade das mudanças” (p.68).

Para que a mudança seja uma realidade, a escola tem de ser pensada como uma instituição que, à semelhança das pessoas, é um sistema aberto em constante interação com o meio envolvente, que as estimula ou condiciona, mas que também lhe cria expectativas de um futuro melhor. E, por isso, o modelo de avaliação de desempenho docente deve

ser suficientemente flexível para permitir que, em cada escola, os professores possam contribuir para a acção colectiva perseguindo metas comuns, concretizando objectivos que não são apenas pessoais mas de uma comunidade. Essa preocupação constante com o colectivo exige uma preocupação constante com o particular, com a acção individual em função de cada um dos alunos. É esta dualidade entre o particular e o colectivo que imprime ao perfil profissional do professor a complexidade que o caracteriza e que exige uma visão, uma voz e uma vontade que, nascendo em cada professor, manifestam-se colectivamente (Candeias, 2009, p.102)

O coordenador de departamento com uma visão de conjunto, na qualidade de porta-voz e de agregador de vontades, poderá ser o indutor da mudança e deste modo impedir que se rompam os elos entre as partes do todo que é a escola.

E talvez (quem sabe?), os professores, mesmo que o não aceitem como avaliador, possam, pelo menos, reconhecê-lo como um amigo crítico que os auxilia, aconselha e que partilha experiências, levando-os a encarar a avaliação de desempenho mais como uma oportunidade e não tanto como uma ameaça.

## 9.2- Limitações do estudo

A aplicação recente da ADD na RAM aquando da aplicação do inquérito poderá ter condicionado as perceções dos professores, uma vez que muitos deles não estavam ainda a par da legislação que regulamentava tal prática. Portanto, se este estudo tivesse sido realizado num contexto temporal diferente, teríamos chegado, com certeza, a conclusões diferentes.

Embora não fosse nossa pretensão uma generalização dos dados, reconhecemos que este estudo se revelou pouco abrangente, uma vez que as perceções dos professores inquiridos podem não corresponder à realidade, devido ao seu elevado grau de subjetividade. Assim, faria todo o sentido que o nosso estudo pudesse ter sido complementado com recurso a entrevistas dirigidas aos CDC, pois esta metodologia, para além de permitir o levantamento de informação valiosa para o estudo em causa, permitiria ainda o levantamento de ideias, motivos e sentimentos dos entrevistados. O modo como a resposta é dada (os gestos, o tom de voz, a expressão facial, a vacilação, etc.) podia ter-nos fornecido informações muito úteis para fortalecer as respostas obtidas por meio do questionário e assim obter uma visão mais aprofundada da problemática em estudo.

O exercício de cargos/funções diretamente relacionados com avaliação de desempenho (avaliador interno e avaliador externo) e com coordenação de departamento (coordenador de departamento curricular) por parte do investigador poderá ter constituído uma limitação deste estudo, uma vez que (aquando da recolha e do tratamento dos dados), pode não ter sido garantida a neutralidade nem a imparcialidade, requisitos, imprescindíveis numa investigação desta natureza (qualitativa).

No decurso do nosso estudo, fomos encontrando alguns constrangimentos, de entre os quais se destacam os seguintes: dificuldade em encontrar bibliografia atualizada relativamente ao modelo de ADD recentemente implementado em Portugal (muitos dos estudos de investigação realizados em Portugal incidem principalmente sobre o modelo regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, entretanto revogado); dificuldade em conciliar o trabalho desta investigação com a atividade profissional do investigador, situação que implicou um alargamento do prazo para a consecução dos objetivos, inicialmente previstos; preocupação em garantir o anonimato das escolas aquando da triangulação de dados, pois tal condição impediu-nos de fazer uma reflexão mais ampla e mais aprofundada sobre alguns itens presentes nos documentos orientadores de cada uma das escolas.

### **9.3- Implicações do estudo**

A experiência coletiva de reflexão compartilhada, e já experimentada por alguns coordenadores de departamento, deverá proporcionar nesta investigação os alicerces de sustentação para a mudança de paradigma. Assim, a reconcetualização do papel superviso do coordenador de departamento deverá englobar a dimensão coletiva como meio de atingir um fim: a *melhoria da qualidade da escola*, não só em termos de resultados, mas também em termos de desenvolvimento *profissional dos professores*.

Sem querermos ser pretensiosos no que diz respeito às nossas conclusões, estamos convictos de que os resultados alcançados nesta investigação servirão para alargar o campo da Supervisão em Portugal com especial ênfase no papel dos coordenadores de departamento curricular na Avaliação de Desempenho Docente.

### **9.4- Sugestões para futuras investigações**

Devido à especificidade do contexto deste estudo, pensamos que seria importante ampliar o espectro desta investigação a outras escolas da RAM, no sentido de obtermos uma visão mais alargada do fenómeno em estudo. Na decorrência da limitação das nossas conclusões, também seria de todo o interesse efetuar um investigação-ação a nível da cultura organizacional da escola, com o objetivo de se conhecer as dinâmicas do Departamento Curricular e, por consequência, aferir o grau de autonomia dos coordenadores de departamento no desempenho das suas funções supervisivas e/ou avaliativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In Formosinho, J. O. (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed. Revista e actualizada). Coimbra: Almedina.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Coleção Cadernos do CCAP – 3. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2014, outubro 17, de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_3-Etica.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf)
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação-Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Candeias, M. (2009). *Complexidade, reflexão e colaboração – A trilogia da mudança*. Revista ELO, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 99-115. Recuperado em 2014, outubro 17, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002) – *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal. Recuperado em 2015, janeiro 23, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>.

- Correia, F. (2004). *Inteligência conectiva formação e desenvolvimento: análise de um programa de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.): *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (pp. 89-104) Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. Recuperado em 2014, outubro 17, de <http://hdl.handle.net/10451/5508>
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação do desempenho dos professores (II)*. A Página da Educação, ano XVII, n.º 182, p. 31. Recuperado em 2014, outubro 17, de <http://hdl.handle.net/10451/5579>
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - n.º 16, 19-24. Recuperado em 2015, fevereiro 5, de <http://hdl.handle.net/10451/5545>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez. Recuperado em 2015, fevereiro 5, de <http://hdl.handle.net/10451/5788>
- Figari, G. (2007). A Avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In C.C. Ramos (Dir.), *Actas da Conferência Internacional "Avaliação de professores. Visões e realidades"* (pp. 17-26). Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Fino, C. N. (2011). *Demolir os muros da fábrica de ensinar*. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Recuperado em 2015, junho 20, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>

Formosinho, J., Formosinho, Júlia & Machado, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Lisboa. Ed. Pedago.

Fraga, N. S., & Carvalho, S. (2011). A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). *Entre o pensar e o agir como gestão estratégica*. *Revista Iberoamericana de Educación, II* (55), 159-172. Recuperado em 2015, maio 17, de <http://www.rieoei.org/rie55a06.pdf>

Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, nº3, Maio-Junho, 1995, pp.20-29. Recuperado em 2015, janeiro 17, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwit0ZL8h\\_DHAhVBfhoKHUGTCbk&url=http%3A%2F%2Fbibliotecadigital.fgv.br%2Ffojs%2Findex.php%2Ffrae%2Farticle%2Fdownload%2F38200%2F36944&usg=AFQjCNEqLWquCPdRRHDrU7RyxPtfS5SW3Q](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwit0ZL8h_DHAhVBfhoKHUGTCbk&url=http%3A%2F%2Fbibliotecadigital.fgv.br%2Ffojs%2Findex.php%2Ffrae%2Farticle%2Fdownload%2F38200%2F36944&usg=AFQjCNEqLWquCPdRRHDrU7RyxPtfS5SW3Q)

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e prática*, Oeiras, Celta.

Gomes, J.F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Gouveia, E. (2003). "*O pensamento e a prática do supervisor. Um contributo para a formação de educadores de infância*". Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira

Guerra, M., S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.

- Günther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Recuperado em 2014, fevereiro 17, de <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>
- Hargreaves, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto. Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do Desempenho e Bem-Estar Docente. In: *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. X, nº1, pp. 7-22.
- Krichesky, G.J. & Murillo, F.J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado em 2014, fevereiro 17, <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *EDUSER: Revista de educação*. ISSN 1645-4774. 2:1, p. 37-51. Recuperado em 2014, fevereiro 17, de <http://hdl.handle.net/10198/3447>

Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação, Brochura n.º4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. In: L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.

Medina, S. A. (2008). Supervisor Escolar: Parceiro Político Pedagógico do Professor. In: Rangel, M.; Silva; C. (orgs.). *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. (14ª ed.).10. Campinas: Papirus, pp.9-36. Recuperado em 2015, maio 20, de [https://books.google.pt/books?id=4FFj7myu3zQC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=Supervisor+Escolar:+parceiro+Pol%C3%ADticoPedag%C3%B3gico+do+Professor&source=bl&ots=VagjQTLluK&sig=OzXYrDf4KzxV5601QM0w\\_x9o9M&hl=pt](https://books.google.pt/books?id=4FFj7myu3zQC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=Supervisor+Escolar:+parceiro+Pol%C3%ADticoPedag%C3%B3gico+do+Professor&source=bl&ots=VagjQTLluK&sig=OzXYrDf4KzxV5601QM0w_x9o9M&hl=pt)

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo. ISBN: 978-972-8980-74-0

Moreira, M. A. (2009a) - A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, Flávia [et al.], orgs. – “Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009” [CD-ROM]. Braga: CIED, 2009, pp. 241-258. Recuperado em 2014, novembro 16, de <http://hdl.handle.net/1822/10366>

Moreira, M. A. (2009b). Supervisão interpares, Avaliação e autonomia Profissional. *Revista ELO*, n.º 16. Guimarães. (p.37/42). <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Murillo, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp.11-24. Recuperado em 2014, novembro 17, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>

Nóvoa, A. (1987). “*Le Temps des Professeurs*”. Vols. 1. Lisboa: INIC.

Nóvoa, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. (pp.13-34). In A. Nóvoa et al. *Profissão Professor*. 2.ª Edição, Porto, Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995b). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote e IIE.

Nóvoa, A. (2004). *Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação*. *Correio da Educação*, n. 47, 16 de Fevereiro de 2004. Recuperado em 2014, fevereiro 17, de <http://hdl.handle.net/10451/685>

Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.21-28). Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. 1ª Edição. ME/DGRHE.

Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: ALARCÃO, Isabel (org.) et al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.43-54). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2009). Para a Sustentabilidade Avaliativa do Professor. In: Teixeira, F: & Nascimento, J. (coord.) ELO 16. *Avaliação do Desempenho Docente* (pp.43-49). Guimarães: CFFH. Recuperado em 2014, maio 28, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Pereira (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Formação docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Platão (s/d). *A República*. (Livro VII, 514a-517d). Tradução Maria Helena da Rocha Pereira (2001). 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (org.) (2000). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Postic, M. & Ketele, J.M. (1998), *Observar las Situaciones Educativas* (2ª ed.) Madrid, Nancea, S.A. de Ediciones.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (1.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. M. (2012). Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa. Tese de doutoramento. Braga: IE/UM.
- Ramos, S. (2004). (In) *Satisfação e Stress na Profissão Docente*. *Interações*, 4 (6), pp. 87-130. Recuperado em 2015, fevereiro 1, de <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/103/107>

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado em 2014, fevereiro 7, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4708>

Rodrigues, L. (2003). *Sobre a objectividade subjectiva na Educação*. Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Ed. Pedagogo.

Rodrigues, P. (1992). A avaliação curricular. In: Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.): *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (pp. 15-72). Lisboa: Educa.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: DGRHE. Recuperado em 2015, maio 20, de <http://www.scribd.com/doc/4084889/Angela-Rodrigues-avaliacao-professores>

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis (71) pp 24 a 29*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Ruivo, J. (2009a). Formação, avaliação e autonomia docente. In J. Ruivo, A. Trigueiros (coord.) *Avaliação de desempenho de professores* (pp.33-42). Castelo Branco: RVJ, Editores - Associação Nacional de Professores.

Ruivo, J. (2009b). Avaliar professores é fácil? (prefácio). In Ruivo, J. & Trigueiros, A. *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp.5-6). RVJ Editores.

Sacristán, J. Gimeno (1995). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. (pp. 63-92). In António Nóvoa et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Salgueiro, A. C., & Costa, J. A. (2013). Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares. *Educação, Temas e Problemas* [A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais], 6 (12-13), 101-120. ISSN: 1646-2831. Recuperado em 2015, janeiro 2, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32432/1/Artigo%20LLT%20completo%20Rev.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UE.pdf>

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho- identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote e IIE.

Schratz (2008). Liderança e melhoria dos resultados escolares dos alunos: a ‘Leadership Academy’ da Áustria. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.131-132). Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. ME/DGRHE.

Silva, A.P. (2012). Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto politécnico de Lisboa, Lisboa.

Snoek, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para*

*a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 68-81). Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. ME/DGRHE.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.

Sousa, J. M. (2011). Trabalho docente: contextos e práticas. Professor de outrora, professor de agora. In C. Reis. Actas do XI Congresso da SPCE. *Investigar, inovar e desenvolver: desafios das ciências da educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7. Recuperado em 2015, fevereiro 12, de <http://hdl.handle.net/10400.13/772>

Stake, R. (2009), *A arte da investigação com Estudos de Caso*, 2.<sup>a</sup> edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

*supervisor* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-08-18 23:42:59]. Recuperado em 2014, março 11, de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-port>

Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente - Formação, Avaliação, Progressão*. (1<sup>a</sup> Edição.). Lisboa: Texto Editora.

Vasconcelos, T. N. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimação" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, pp. 5-21.

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e emancipação Profissional*. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 31-35. Recuperado em 2014, janeiro 17, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Vieira, F. & Moreira, M.. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado em 2014, fevereiro 17, de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (3ª Edição), Porto Alegre: Bookman.

## LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - *Diário da República n.º 237 – I Série*, de 14.10.1986. Ministério da Educação- (Lei de Bases do Sistema Educativo).
  
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril- *Diário da República n.º 98 - Suplemento, I Série*, de 28.04.1990. Ministério da Educação - (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
  
- Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho. *Diário da República N.º 152- I Série B*, de 4-7-1992. Ministério da Educação- (Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior).
  
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro. *Diário da República N.º 1- I Série –A*, de 2-1-1998. Ministério da Educação – (Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).
  
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. *Diário da República N.º 102, I Série – A*, de 4-5-1998. Ministério da Educação – (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).
  
- Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho. *Diário da República N.º 168 - I Série – B*, 21-7-1999. Ministério da Educação – (Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas).

-Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro. *Diário da República N.º 25 – I Série – A*, de 31 de Janeiro de 2000. Assembleia Legislativa -Região Autónoma da Madeira – (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

-Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho *Diário da República N.º 118 I Série – A*, 21 de Junho de 2006. Assembleia Legislativa -Região Autónoma da Madeira- (Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira).

- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República N.º 14 - 1.ª série*, de 19 de Janeiro de 2007. Ministério da Educação – (Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

- Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro. *Diário da República N.º 39 - 1.ª Série*. Assembleia Legislativa -Região Autónoma da Madeira - (Representa o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira).

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República N.º 7- 1.ª Série*, de 10 de Janeiro de 2008. Ministério da Educação- (Estabelece o regime de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de Agosto. *Diário da República N.º 160 - 1.ª Série*, de 18 de Agosto de 2010. Assembleia Legislativa -Região Autónoma da Madeira – (Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro).

-Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República N.º 120 - 1.ª Série*, de 23 de Junho de 2010. Ministério da Educação – (Procede à décima alteração ao 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).

- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República N.º 120 – 1ª Série*, de 23 de Junho de 2010. Ministério da Educação – (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).

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37 - 1.ª Série*, de 21 de fevereiro de 2012. Ministério da Educação e Ciência – (Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).

- Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira N.º 167- 1.ª Série*, de 29 de agosto de 2012. Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira – (Procede à 2ª Alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira aprovado pelo DLR n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto)

- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República N.º 37, 1.ª série*, de 21 de fevereiro de 2012. Ministério da Educação e Ciência – (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. *Diário da República, N.º 194-1ª série*, de 8 de outubro de 2012. Ministério da Educação – (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções).

- Despacho n.º 12/2013, de 23 janeiro. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira N.º 16 - Série II*, de 23 de janeiro de 2013 – (Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro).

- Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro. *Diário da República N.º 204 - 1.ª Série*, de 22 de outubro de 2013. Ministério da Educação e Ciência – (Procede à 12.ª alteração do 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, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho).

## **OUTRAS FONTES**

Regulamento Interno e Projeto Educativo das três escolas onde se realizou o estudo.

## **ANEXOS**

