

UTILIDADE DA ADD: CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL

TPE UTILITY: CRITERIA FOR PROFESSIONAL AND INSTITUTIONAL DEVELOPMENT

Natália Rodrigues¹
Maria Martins²

RESUMO: *Atualmente, a maioria dos especialistas em educação partilha a perspetiva de que a avaliação do desempenho docente deve constituir um meio de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, no sentido da melhoria das práticas docentes e da ação educativa das escolas, permitindo a estas responder publicamente às exigências sociais e políticas em termos de qualidade das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares e educativos. Esta melhoria deve fazer-se a partir da implementação integrada de sistemas e modelos de avaliação de desempenho docente de qualidade.*

Neste artigo apresentamos alguns dos resultados de um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade Católica Portuguesa, que teve como objetivo fundamental conhecer o modo como os docentes de três escolas secundárias de uma cidade do centro do país percecionaram o processo de avaliação do desempenho docente do biénio 2009/2011.

Os dados, obtidos por aplicação de inquérito por questionário a professores dessas escolas, permitem-nos concluir que, sob o ponto de vista do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, não se revelou um processo útil, tendo derivado para um procedimento burocrático e administrativo que não teve reflexos positivos na melhoria das suas práticas e da organização do seu trabalho.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente, Supervisão, Desenvolvimento Profissional, Desenvolvimento Institucional

ABSTRACT: *Currently, most of the education specialists share the perspective that the teaching performance evaluation should constitute a means of personal, professional and institutional*

¹ Docente do Quadro da Escola Secundária Alves Martins. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (marnat.rodrigues@gmail.com)

² Docente do Quadro do AE Infante D. Henrique. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Granada. (mariamartinssousa@gmail.com)

development, in the sense of the improvement of the teaching practices and the educational action of the schools, allowing these to respond publicly to the social and political demands in terms of the quality of what the students have learned and their school and educational results. This improvement should be achieved through the integrated implementation of systems and models for teaching performance evaluation.

In this article we present some of the results of a study carried out within the scope of the master's thesis at the Catholic University of Portugal, whose main objective was to know how the teachers of three secondary schools in a city in the center of the country perceived the evaluation process of the teaching performance of the 2009/2011 biennium.

The data obtained through the application of a questionnaire survey to teachers of these schools allow us to conclude that, from a personal, professional and institutional point of view, it has not proved to be a useful process, having slipped into a bureaucratic and administrative procedure that did not have a positive impact on improving its practices and organization of your job.

Key-words: Teaching Performance Evaluation, Supervision, Professional Development, Institutional Development

1. PROBLEMA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A avaliação tem suscitado nas últimas décadas, segundo Fernandes (2008), um interesse crescente e generalizado, por se tratar de um domínio científico essencial para compreender um contexto e nele intervir, asseverando Gil (2009:52) que, dada a sua imprescindibilidade em todos os domínios da atividade humana, o homem do século XXI se afigurará socialmente como o “*homem avaliado*”.

No que à educação diz respeito, a avaliação aplica-se hoje a todos os seus campos, nomeadamente, aprendizagens dos alunos, currículo e desenvolvimento curricular, escola enquanto organização, para além da avaliação do desempenho dos professores (ADD).

No entanto, apesar desta omnipresença *existe*, segundo Correia (2002:9), paradoxalmente, *uma certa iliteracia, no que respeita às competências da avaliação*. Opinião semelhante tem Caetano (2008) ao referir que, apesar de terem passado mais de cem anos sobre a primeira avaliação, continuamos a assistir à multiplicação de sistemas de avaliação ineficazes e causadores de perturbação ao normal funcionamento das organizações, devido à falta de articulação entre os resultados da

investigação científica e os esquemas normativos implementados, na maioria das vezes não validados; aos procedimentos, instrumentos, resultados e consequências da avaliação e, às próprias competências dos avaliadores.

Fernandes (2008) sublinha que, sobretudo a partir dos anos 90 do séc. XX, se assistiu ao reconhecimento do impacto da avaliação nas práticas de ensino e nas aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade e eficiência das escolas e dos sistemas educativos. Assim, considera Flores (2010) que a avaliação dos professores se tornou importante na opinião de investigadores, académicos e decisores políticos, que a têm usado como um dos meios privilegiados para reformar as escolas e o trabalho dos professores e de prestação de contas, elevando, deste modo, os padrões de ensino e a qualidade das aprendizagens.

Segundo Fernandes (2008:5), a avaliação, por lidar com *questões sociais, políticas e éticas* difíceis de contornar e de consensualizar, constitui uma prática e uma construção social muito complexa, impondo, de acordo com Correia (2002), Flores (2010), Graça et al. (2011), várias questões inerentes à sua compreensão e funcionamento: Que pressupostos (intenções e fundamentos) suportam uma cultura e prática de avaliação? Que propósitos deve servir a avaliação, é possível articular, num mesmo sistema de avaliação, propósitos formativos orientados para o desenvolvimento profissional e sumativos orientados para a prestação de contas? Quem avalia, quais as vantagens de incluir os pais, os alunos e os pares no processo de avaliação? Quem é avaliado? Que papéis se esperam de avaliadores e avaliados? Deve ser aplicado um modelo de avaliação nacional ou contextualizado em cada escola? Que procedimentos, como se avalia, que aspetos éticos e metodológicos devem ser tidos em consideração? Que referentes, relacionados apenas com o professor ou integrando as avaliações do professor, escola e grupo disciplinar? Que instrumentos de registo? Que informação é relevante? Com que finalidade(s) se avalia? Que efeitos e consequências; que riscos, previstos ou não, decorrem de um processo de avaliação?

Assim, compreender um modelo de avaliação implica pensar nos seus pressupostos, propósitos e procedimentos.

Fernandes (2008: 4) apresenta como pressupostos *concepções e visões do mundo, de escola, de aprendizagem e de ensino*. Estas determinam *uma concepção sobre o que significa ser um bom professor* (Murillo, 2007: 37) e *aquilo que os professores precisam de saber e de ser capazes de fazer* (Curado, 2002: 79). Neste âmbito, esta autora (id; citando autores como: Bourdoncle, 1993; Le Boterf, 1997; Schön, 1991) argumenta que os

professores, como profissionais e para além da prática profissional de base científica, devem ter: supervisão realizada por pares; autonomia em decisões complexas; responsabilidade perante o público e pela definição, transmissão e implementação coletiva de padrões de desempenho profissionais; responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional; prática profissional enquadrada por um código ético e identidade profissional assente numa cultura e valores comuns.

Na mesma linha, o Despacho nº 16034/2010 refere: *os padrões de desempenho definem as características (...) da profissão (...) de ensinar, entendida como ação intencional, especializada e fundamentada em saberes específicos, frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas, orientada para a promoção de aprendizagens (...) pressupõe um perfil profissional baseado nas boas práticas e na investigação científica.* Seguindo estas ideias, Fernandes (2008) apresenta como características essenciais do professor: a competência que diz respeito aos conhecimentos do professor e se relaciona com a sua qualidade; o desempenho, que remete para a qualidade do ensino, do que faz realmente o professor, com as suas competências e conhecimentos, e a eficácia, visível nos resultados dos alunos. Caetano (2008) coloca-as em interdependência, uma vez que o desenvolvimento de competências e conhecimentos permite um bom desempenho e este, por sua vez, potencia a eficácia.

Mestre (2002) sublinha que é de acordo com pressupostos e exigências profissionais que se desenha o tipo de trabalho pedagógico que deve prevalecer na escola e na sala de aula e se determinam as finalidades ou propósitos da avaliação.

De acordo com Fernandes (2008), qualquer modelo de ADD abre a possibilidade a duas lógicas, relativamente a propósitos ou finalidades. Os referentes legais que o definem e regulamentam apontam para uma lógica sumativa de medição e uniformização nacional mas, simultaneamente, permitem uma dimensão formativa da avaliação: *o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere* (Despacho nº 16034/2010).

O mesmo autor (id: 4) aponta como propósitos sumativos, *aumentar a eficácia dos docentes e melhorar os resultados dos estudantes, controlar processos e práticas, programas e estratégias; medir o desvio entre os resultados e os objetivos propostos; gerir carreiras*, ou, no âmbito de uma conceção profissional, propósitos de pendor mais formativo-reflexivo, tendo em vista *promover oportunidades de formação e desenvolvimento*

profissional; melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, Curado (2002) defende que uma política de avaliação deve ver no desenvolvimento profissional o meio de melhoria da educação e da escola e apostar na dimensão formativa, integrando esta planos individuais de desenvolvimento do professor, desenhados a partir dos referentes da ADD, os padrões nacionais do desempenho do professor e o Projeto Educativo (PE), devendo este incluir o perfil de professor da escola e planos de melhoria da mesma.

Segundo Caetano, a *validade social* (2008: 20) da avaliação, ou seja, a aceitação do julgamento do avaliador pelo avaliado como traduzindo verdadeiramente o seu desempenho, depende, sobretudo, da quantidade e qualidade da comunicação entre ambos, de acompanhamento, de negociação e de feedback periódico e construtivo durante o processo de avaliação. O autor defende que há contextos em que os processos se devem sobrepor aos resultados, nomeadamente em educação e, por isso, defende que a avaliação de desempenho *se quiser ir além da sua função de controlo que, de resto, cumpre deficientemente, é indispensável desenvolver uma abordagem mais abrangente e conceber a avaliação de desempenho como um componente de um sistema de gestão do desempenho que deve operar ao longo de todo o ano.* (id.: 27).

Os pressupostos e os propósitos determinam os procedimentos a desenvolver e estes são o meio de legitimar, ou não, aqueles. No âmbito dos procedimentos consideramos: as fontes de informação e os métodos de recolha, agregação, análise e interpretação da mesma que devem ser variados para garantir rigor à avaliação; os *timings* e a periodicidade da avaliação; o tipo de juízo a formular; a utilização a fazer da informação. Os procedimentos incluem ainda fatores contextuais como: os intervenientes no processo de avaliação; a natureza das relações entre os mesmos e seu modo de participar; o reconhecimento dos avaliadores através dos seus conhecimentos e competências; o tipo de feedback; o papel das lideranças; a operacionalização dos pressupostos e dos propósitos nos instrumentos de avaliação através de padrões, critérios e indicadores de avaliação (Fernandes, 2008).

Snoek (2007: 69) defende que *os estudos revelam que a qualidade dos professores é o aspeto mais importante que explica o desempenho dos alunos.* No entanto, os constrangimentos ao desenvolvimento profissional e institucional jogam-se a vários níveis. O mesmo autor (id.) refere que os *Princípios Europeus Comuns* deixam passar a ideia de que os professores não constituem comunidades de profissionais aprendentes e, por outro lado, as suas normas formais de avaliação de professores dedicam pouca

ou nenhuma atenção a qualidades profissionais que os professores devem possuir e ao desenvolvimento coletivo da escola como agente de mudança. Refere também que o aumento considerável da autonomia dada às escolas, nomeadamente nos Países Baixos, nos últimos anos, foi aproveitado pelos líderes escolares para reforçarem as suas lideranças, o que gerou um círculo vicioso, quanto mais os líderes escolares impõem a sua liderança e medidas diretivas a fim de levar a efeito o processo de inovação, maior é a indiferença dos professores relativamente ao mesmo.

A este propósito, refere Murillo (2007) que uma das maiores fragilidades da maior parte dos cinquenta sistemas de avaliação do desempenho que analisou é a ausência de preocupação com a qualidade dos professores. Igualmente, Canário (2007:137-146) apresenta como causas da ineficácia das “Grandes Reformas” do ensino, o deslumbramento com o controlo do trabalho dos professores, percecionados como meros *executantes*, esquecendo o fundamental, *não é possível melhorar sem os professores*.

Na mesma linha, Nóvoa (2007: 23) considera que a *inflação discursiva* sobre a imprescindibilidade do professor e o *consenso discursivo* sobre a necessidade de desenvolvimento profissional, autonomização, reflexividade e comprometimento do professor, produzidos pela comunidade de formação de professores, pelos especialistas nas esferas políticas internacionais e pela *indústria do ensino*, desde finais do século XX, são paradoxais porque, efetivamente, os professores foram postos à margem e sobre eles se intensificou o controlo estatal e científico, bem como a desvalorização e degradação das suas competências e autonomia.

Paralelamente a estes obstáculos, Martins, Candeias e Costa (2010) referem os que estão associados à implementação da ADD: processos burocráticos para sustentar os procedimentos da avaliação que, sendo longos e minuciosos implicam o preenchimento sistemático de documentos e relatórios para sustentar os procedimentos da avaliação que, em vez de responderem às reais necessidades da escola e dos professores, traduzem, essencialmente, a posição individual dos que os elaboram.

Estes autores alertam também para o facto de que, se os processos de supervisão e de avaliação do desempenho não resolverem ou atenuarem estes obstáculos, serão percecionados pelos professores como fatores de agravamento dos mesmos e não como meios de colaboração, reflexão e investigação.

Na mesma linha, Fernandes (2008: 29) lembra que, se os *professores sentirem que exercem um importante e real controlo sobre o processo de avaliação (...) tenderão a considerar que melhorar faz parte das suas*

responsabilidades como profissionais do ensino e, assim a avaliação do desempenho docente pode ser *rigorosa e credível ... exequível, útil e eticamente irrepreensível* (id.: 10).

Stronge (2010) defende que a qualidade da educação e do ensino dependem da qualidade dos professores e esta depende de sistemas de avaliação de qualidade que incluam propósitos formativos de melhoria do desempenho para os professores e sumativos de prestação pública de contas para as escolas. Para esse fim, o autor propõe como essenciais um clima construtivo que depende de componentes como comunicação, comprometimento organizacional e colaboração e de algumas linhas de orientação:

A comunicação deve ser um hábito e perpassar toda a escola, ocorrendo de muitas formas e ter como objetivo informar e envolver todos os intervenientes, avaliados e avaliadores, no processo de ADD. A par desta comunicação pública, propõe a comunicação privada entre avaliadores e avaliados, de modo a documentar o desempenho com rigor e apoiar e motivar os professores, promovendo neles uma atitude de reflexão e de autorregulação do seu próprio desempenho e conseqüente melhoria. Esta comunicação deve fazer-se através de *feedback construtivo* (Reis, 2011: 56) e em permanência (Caetano, 2008).

O comprometimento organizacional com a avaliação do desempenho e com um ensino de excelência deve ser uma cultura institucional e concretizar-se na disponibilização de recursos que permitam a todos os professores responder às suas necessidades individuais para poderem prestar contas segundo normas e valores profissionais. Destes recursos, talvez os mais importantes sejam a *disponibilização de tempo e de atenção* (Stronge, 2010: 33). Neste âmbito, o autor e Fernandes (2008) entendem que é essencial proporcionar formação a todos os professores, avaliadores e avaliados, de modo a garantir a sua participação informada e fundamentada, nomeadamente, na definição de fontes, objetivos e critérios de avaliação, de métodos de recolha de informação, de instrumentos de registo e demais procedimentos inerentes à ADD.

Stronge (2010) defende que a colaboração entre diretores e professores é necessária para criar um clima de confiança e levar todos a apropriarem-se do processo de avaliação, participando e envolvendo-se nas discussões e decisões. Citando McLaughlin (1990), refere que a *exclusão dos professores do processo de avaliação (...) reforça uma visão de avaliação que não tem em consideração o conhecimento profissional dos professores nem as realidades das salas de aula* (id.: 34). De acordo com este autor, no que se refere à necessidade de criação de clima de colaboração e

transparência, Fernandes (2008) acrescenta que deve haver, nomeadamente: a preocupação com o tratamento equitativo de todos, o reconhecimento dos avaliadores por parte dos avaliados e pressupostos éticos a nortear as relações entre avaliadores e avaliados.

Relativamente às linhas de orientação de um sistema de avaliação de qualidade, Stronge (id.), e muitos outros autores, nomeadamente, Curado (2002), Caetano (2008), Fernandes (2008) e Graça et al. (2011) defendem: os objetivos do sistema de avaliação devem estar claramente definidos no PE da escola; deve haver um alinhamento dos objetivos e necessidades da escola, dos professores, dos alunos e de toda a comunidade educativa; a avaliação dos professores deve ser baseada *em obrigações profissionais claramente definidas* (Stronge, 2010: 38); devem ser criados e *utilizados critérios de avaliação* e níveis de desempenho claros e adequados *bem percebidos por todos e consistentemente implementados* (Id.: 39); devem ser utilizadas múltiplas fontes para documentar o desempenho; considerar na avaliação de cada professor *o seu contexto* (id.: 38), nomeadamente, as disciplinas que leciona, os recursos para esse efeito e as características das turmas e dos alunos.

O respeito por todos estes aspetos possibilitará um sistema de avaliação de qualidade, o que assegurará validade e fiabilidade nos procedimentos, credibilidade e utilidade perante os professores (Murillo, 2007) e a concretização complementar dos propósitos do desenvolvimento profissional e de prestação de contas.

Em Portugal, até 2007, a avaliação de desempenho docente (ADD) era sobretudo um procedimento administrativo que, não implicando observação das práticas docentes nem tendo carácter diferenciador, decorria segundo uma *lógica de confiança*. Constituía, assim, um *ritual simbólico* (Curado, 2002: 9) que passava praticamente despercebido na vida das escolas. Em 2007, os decisores políticos, num quadro internacional de políticas educativas promotoras do sucesso escolar, instituem um modelo de ADD com o objetivo de reconhecer e premiar o mérito e a excelência, incentivar a formação, reforçar a avaliação por pares e valorizar a atividade letiva. No entanto, a instituição, pelo Decreto-lei nº 15/2007, da divisão da carreira em professores e professores titulares, alvo de grande contestação, fez com que os objetivos preconizados para o ciclo avaliativo 2007/2009 se diluíssem na grande agitação que se instalou na vida das escolas e nos sentimentos de instabilidade e desconfiança relativamente aos pressupostos, propósitos, procedimentos e utilidade desta estratégia.

O modelo de ADD seguinte, instituído pelo Decreto-lei nº 75/2010, ao pôr fim à divisão da carreira, propunha-se criar nas escolas as condições

necessárias à concretização dos objetivos: constituir a ADD um meio para distinguir e reconhecer o mérito, sendo esta condição para a progressão na carreira, e implementar *modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo* (preâmbulo).

Neste artigo são apresentados alguns resultados de um estudo, realizado no âmbito de Mestrado na Universidade Católica Portuguesa, com o objetivo de conhecer as perceções dos professores das escolas secundárias de uma cidade do centro do país sobre a concretização destes objetivos e o seu impacto no desenvolvimento profissional e institucional, durante o processo avaliativo do biénio 2009/2011.

2. METODOLOGIA

2.1 Recolha de dados e amostra

Por se tratar de fenómeno social complexo, seguimos a metodologia da investigação descritiva, cujos dados foram obtidos através de inquérito por questionário que, consubstanciando o método quantitativo, permitem a *obtenção de resultados numéricos suscetíveis de serem generalizados* (Fortin, 2009: 27) à população alvo.

O questionário é constituído por questões fechadas e dividido em quatro partes: caracterização socioprofissional dos professores e condições relativas à ADD de professores avaliadores e avaliados; perceção dos professores sobre a implementação do processo de ADD 2009/2011, na sua escola; perceção dos professores sobre o modelo de avaliação 2009/2011; perceção dos professores sobre práticas que, no âmbito da avaliação do desempenho docente, promoveriam o desenvolvimento profissional e institucional.

A população alvo é constituída pelos 481 professores que lecionavam nas escolas em estudo no biénio 2009/2011. Destes, foram 321 os que constituíram a população acessível, por serem os que exerciam funções nessas escolas aquando da recolha de dados, tendo sido todos convidados a participar no estudo. Responderam ao questionário 153 docentes (32% da população alvo e 48% da população acessível).

2.2. Caracterização socioprofissional da amostra

Quadro 1
Caracterização socioprofissional dos professores

Grupos Etários	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
< 30	1	0,7	-	-	1	0,7
30 -40	5	3,3	6	3,9	11	7,2
41-50	41	26,8	16	10,5	57	37,2
>50	55	35,9	29	19,0	84	54,9
Habilitações Académicas						
Doutoramento	3	2,0	3	2,0	6	3,9
Mestrado	26	17,0	15	9,8	41	26,8
Licenciatura	72	47,1	32	20,9	104	68,0
Bacharelato	1	0,7	1	0,7	2	1,3
Formação especializada						
Sim	11	7,2	4	2,6	15	9,8
Não	91	59,5	47	30,7	138	90,2
Situação Profissional						
Professor do Quadro	93	60,8	45	29,4	138	90,2
Professor do QZP	8	5,2	4	2,6	12	7,8
Professor contratado	1	0,7	2	1,3	3	2,0
Tempo de serviço						
1-10	2	1,3	1	0,7	3	2,0
11-20	22	14,4	10	6,5	32	20,9
21-30	56	36,6	25	16,3	81	52,9
>30	22	14,4	15	9,8	37	24,2
Total	102	66,7	51	33,3	153	100,0

Considerando a variável idade, 54,9% dos professores tem mais de 50 anos, 37,2% tem entre 41 e 50 anos, 7,2% tem entre 30 e 40 anos e 0,7% tem menos de 30 anos. 66,7% são do género feminino e 33,3% do masculino. Quanto às habilitações académicas, 68,0% possui licenciatura, 26,8% mestrado, 3,9% doutoramento e 1,3% bacharelato, não havendo diferença significativa entre homens e mulheres. Considerando a situação profissional, 90,2% são do quadro de escola, 7,8% são dos quadros de zona pedagógica e 2% estão em regime de contratação. Relativamente ao tempo

de serviço, 24,2% tinham mais de 30 anos, 52,9 %, entre 21 e 30 anos, 20,9% entre 10 e 20 anos e, 2% entre 1 e 10 anos.

Entre os professores inquiridos, avaliadores e avaliados, verificou-se que 90,2% não tem formação especializada em supervisão pedagógica e avaliação de docentes.

3. ALGUNS RESULTADOS DO ESTUDO

3.1 Objetivos individuais e aulas assistidas

Quadro 2
Condições relativas à ADD dos professores avaliadores

Género Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tive objetivos individuais fixados						
Sim	10	10,7	6	6,4	16	17
Não	39	41,5	25	26,6	64	68,1
Não respondeu	9	9,6	5	5,3	14	14,9
Tive aulas assistidas						
Sim	17	18,1	9	9,6	26	27,7
Não	36	38,3	24	25,5	60	63,8
Não respondeu	5	5,3	3	3,2	8	8,5
Total	58		36		94	100,0

Quadro 3
Condições relativas à ADD dos professores avaliados

Género Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tive objetivos individuais fixados						
Sim	40	26,1	22	14,4	62	40,5
Não	46	30,1	21	13,7	67	43,8
Não respondeu	16	10,5	8	5,2	24	15,7
Tive aulas assistidas						
Sim	49	32,0	21	13,7	70	45,7
Não	46	30,1	23	15,0	69	45,1
Não respondeu	7	4,6	7	4,6	14	9,2
Total	102	66,7	51	33,3	153	100,0

Os dados apresentados nos quadros 2 e 3 mostram que foram fixados objetivos individuais por 40,5% dos professores avaliados, contra 17% dos avaliadores, tendo sido requisitadas aulas assistidas por 45,7% dos professores avaliados e 27,7% dos avaliadores.

Os dados parecem indicar que, da parte dos professores avaliadores, existiu um menor compromisso e responsabilidade com o seu desenvolvimento profissional.

No que se refere aos objetivos individuais, o DR nº 2/2010, art. 8º, nº 1, estabelece uma relação entre o compromisso e a responsabilidade do professor com o seu desenvolvimento profissional e com os objetivos e metas fixados no projeto educativo e a fixação dos mesmos. Relativamente à estratégia supervisiva observação de aulas, Vieira e Moreira (2011: 28) consideram-na *a dimensão identitária da ação docente* e o Despacho nº 16034/2010 refere que *a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem operacionaliza o eixo central da profissão docente*.

3.2 Implementação do processo de ADD 2009/2011 na sua escola

O grau de concordância referente aos quadros 4, 5 e 6 é expresso numa escala tipo *likert* com cinco alternativas de resposta: 1-Concordo totalmente (CT); 2-Concordo (C); 3-Nem concordo nem discordo (NC/ND); 4-Discordo (D); 5-Discordo totalmente (DT).

Sob ponto de vista da colaboração e do comprometimento organizacional, propostos por Stronge (2010) para um sistema de avaliação de qualidade, podemos constatar que:

O maior grupo percentual de docentes, 59,5%, concorda que **a escola informou devidamente os professores sobre objetivos e procedimentos do processo de avaliação do desempenho**, respeitando o determinado pelo DR nº 2/2010, art.11º, nº 3, em termos de garantir ao docente o conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho e indo ao encontro do que defende a literatura da especialidade, como referido.

No entanto, apenas 22,2% dos professores concorda que **o diretor se disponibilizou para reunir com cada docente durante o processo de avaliação do desempenho**. Isto contraria o disposto em normativos legais: *a comissão de coordenação da avaliação do desempenho que coordena e acompanha a aplicação do sistema de avaliação do desempenho é presidida pelo diretor (DR nº 2/2010 art.12º nºs 1, 2 e 3); o conselho científico para a avaliação de professores, uma consultora internacional e a OCDE, identificarem como ponto forte do sistema de avaliação ser conduzida sob a responsabilidade do diretor (DR nº 14/2009-preâmbulo)*. No mesmo sentido, vai a opinião de autores como: Curado (2008), ao sublinhar a necessidade de envolvimento dos professores nos procedimentos do processo de avaliação do desempenho como meio de

Quadro 4

Perceção dos professores sobre a implementação do processo de ADD na sua escola

Questões	Respostas		CT		C		NC/ND		D		DT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-A escola informou devidamente todos os professores sobre os objetivos e os procedimentos do processo de avaliação do desempenho.	39	25,5	52	34,0	35	22,8	13	8,5	14	9,2		
2-O Diretor disponibilizou-se para reunir com cada docente durante o processo de avaliação do desempenho.	12	7,8	22	14,4	50	32,7	24	15,7	45	29,4		
3-Fui avaliado(a) por professor do meu grupo de recrutamento.	87	56,9	19	12,4	14	9,2	6	3,9	27	17,6		
4-Pude contar com o apoio de que precisei, por parte da escola, para dinamizar ou participar em projetos/atividades, no âmbito do Plano Anual de Atividades.	34	22,2	50	32,7	39	25,5	19	12,4	11	7,2		
5-As minhas necessidades de formação, ao longo do processo de avaliação, encontraram resposta nos planos de formação da escola.	7	4,6	28	18,3	48	31,4	46	30,1	24	15,7		
6-Mantive com o meu avaliador uma interação permanente, o que potenciou a dimensão formativa da minha avaliação do desempenho.	26	17,0	34	22,3	47	30,7	21	13,7	25	16,3		
7-Os meus objetivos individuais foram definidos e reajustados com o meu avaliador.	14	9,2	22	14,4	65	42,5	19	12,4	33	21,6		
8-O grau com que contribuí para os objetivos e metas do Projeto Educativo foi considerado, pelo meu avaliador, na minha avaliação do desempenho.	23	15,0	44	28,8	59	38,6	16	10,5	11	7,2		
9-O processo de avaliação do desempenho promoveu a melhoria das minhas práticas profissionais.	13	8,5	33	21,6	38	24,8	34	22,2	35	22,9		
10-Na minha avaliação foi tido em conta o meu desempenho em cargos de natureza pedagógica (Diretor de Turma, Coordenador de Departamento...).	29	19,0	40	26,1	42	27,5	19	12,4	23	15,0		
11-O processo de avaliação promoveu o trabalho colaborativo e de cooperação entre os professores.	9	5,9	37	24,2	40	26,1	33	21,6	34	22,2		

garantir transparência e confiança; Caetano (2008) ao defender que dar feedback institucional sobre os objetivos da organização e as expectativas desta relativamente ao desempenho de cada um, é uma forma de a direção motivar para o alinhamento de objetivos, de promover a autorregulação do desempenho, fazer aumentar a autonomia e a responsabilidade. Alarcão e Tavares (2010; citando Senge, 1994) defendem que uma das tarefas da direção é fazer com que as atividades a desenvolver façam sentido para os que nelas estão implicados.

Apenas 23,6% dos inquiridos refere ter **definido e reajustado os objetivos individuais com o seu avaliador**, contrariando a necessidade de fixação dos mesmos por acordo entre avaliado e avaliador prevista no DR nº 2/2008, art. 9º, nº 1 e o que é defendido pela literatura, como já se referiu.

Continuando na linha do comprometimento organizacional com a ADD, 54,9% dos inquiridos afirma que **pôde contar com o apoio de que precisou, por parte da escola, para dinamizar ou participar em projetos/atividades, no âmbito do plano anual de atividades**, garantindo ao docente os meios e condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os seus objetivos, como prevê o DR nº 2/2008, art.11º, nº 2 e a literatura, nomeadamente Stronge (2010; citando McLaughlin, 1990), ao defender que deve ser permitido a cada professor realizar atividades que respondam às suas necessidades de modo a ser-lhe possível prestar contas. **A satisfação das necessidades de formação, ao longo do processo de avaliação, por parte dos planos de formação da escola**, foi uma realidade para apenas 22,9%. Isto mostra que, na perceção dos professores, a sua escola descuroou a preocupação com a formação, que permitiria diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, de acordo com o disposto no DR nº 2/2010, art. 3º, nº 3. Neste sentido, Curado (2002), acompanhando a maioria dos autores, lembra que os centros de formação deveriam responder às necessidades de formação decorrentes do processo de avaliação do desempenho.

Relativamente aos propósitos formativos de cooperação, reflexividade e melhoria: 39,3% dos professores concorda **ter mantido com o seu avaliador uma interação permanente, o que potenciou a dimensão formativa da sua avaliação do desempenho**. Apesar de ser o maior grupo percentual, parece-nos não haver a consonância desejável com o previsto nos normativos legais que definem a necessidade de promoção de um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente (Decreto-lei nº 75/2010, art.40º, nº 3 h) e de manter com o relator, membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, uma interação permanente com

vista a potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho (DR nº 2/2010-preâmbulo e art.14º, nºs 1 e 2 a) e h)).

No que concerne à **promoção, pelo processo de ADD, da melhoria das práticas profissionais e do trabalho colaborativo e de cooperação entre os professores**, apenas 30,1% dos inquiridos concorda ter acontecido, nos dois casos. Isto contraria a ideia de que o processo de ADD, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica (DR nº 2/2010, art.3º, nº 2), deve disseminar as boas práticas (DR nº 14/2009-preâmbulo), promover a melhoria das práticas profissionais e o trabalho colaborativo e de cooperação entre os professores, de modo a melhorar o seu desempenho (DR nº 2/2008, art.3º, nº 2 e Decreto-lei nº 75/2010, art.40º, nº 3 a) e g)).

Relativamente aos pressupostos subjacentes a estas três questões, a perspetiva da literatura vai na mesma linha dos normativos legais. Caetano defende que, ao longo do período em avaliação, deve haver *feedbacks* frequentes, estando a *validade social* da avaliação dependente, sobretudo, da quantidade e qualidade da comunicação entre avaliador e avaliado (2008: 18-19); Stronge (2010) propõe uma comunicação contínua, entre avaliadores e avaliados, de modo a facilitar a informação, promover a motivação dos avaliados e permitir a melhor documentação possível sobre o seu desempenho; Fernandes refere que *a avaliação deve, antes do mais, incentivar e estimular o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contribuindo para melhorar o ensino e, muito particularmente, as aprendizagens.* (2006: 21).

A maioria dos professores, 69,3%, refere que **foi avaliado por colega do mesmo grupo de recrutamento**, o que está previsto no DR nº 2/2010, art.13º, nºs 1 e 3 a) que aponta como critério de escolha do relator pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, considerando Fernandes (2008) que os pares são quem está em melhores condições de se pronunciar sobre o trabalho dos professores, por serem profissionais da mesma área.

43,8% dos professores concorda que **o seu avaliador considerou, na sua avaliação, o grau com que contribuiu para os objetivos e metas do PE** e 45,1% concorda que **foi tido em conta o seu desempenho em cargos de natureza pedagógica (diretor de turma, coordenador de departamento etc...)**. Isto mostra preocupação, por parte dos avaliadores, em respeitar os referentes internos da avaliação - os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (DR nº 2/2010, art.7º, b) e art.12º, nº 3 a)) e em documentar o desempenho das diferentes funções

da profissão docente como defendem a maioria dos autores, nomeadamente, Curado (2002), Fernandes (2008), Stronge (2010).

3.3 O modelo de ADD implementado no biénio 2009/2011

Quadro 5
Perceção dos professores sobre o Modelo de ADD

Questões	Respostas		CT		C		NCND		D		DT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12-O Modelo de Avaliação do Desempenho Docente implementado neste biénio permitiu distinguir e premiar o mérito e a qualidade do desempenho dos professores.	5	3,3	15	9,8	27	17,6	37	24,2	69	45,1		
13-Este Modelo de Avaliação teve um carácter muito burocrático.	63	41,2	48	31,4	28	18,3	8	5,2	6	3,9		
14-A emissão frequente de legislação durante o processo de avaliação foi um fator de perturbação no desenvolvimento do processo de avaliação.	76	49,6	46	30,1	22	14,4	7	4,6	2	1,3		
15-A formação especializada em supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente constitui condição fundamental para o bom exercício das funções de avaliador.	15	9,8	39	25,5	57	37,3	32	20,9	10	6,5		

Pela análise do quadro anterior, verifica-se que apenas 13,1% dos professores concorda que **o modelo de ADD implementado neste biénio tenha permitido distinguir e premiar o mérito e a qualidade do desempenho dos professores**, como defende o preâmbulo do DR n° 14/2009 e o do DR n° 2/2010, considerando 72,6% este **modelo de avaliação muito burocrático** e 79,7% que **a emissão frequente de legislação durante o processo de avaliação foi fator de perturbação do mesmo**. Estas perceções corroboram as preocupações dos especialistas em

educação, nomeadamente, Nóvoa (2007), Fernandes (2008) e Stronge (2010), ao apresentarem a burocraticidade das políticas de avaliação e sua implementação como um dos maiores fatores de insucesso, por colocarem à margem os seus destinatários, os professores. Pensamos que a publicação “a conta-gotas” da legislação que regulamenta o processo de avaliação pode invalidar procedimentos já implementados e, por outro lado, impede a sua testabilidade, considerada por Caetano (2008) um passo essencial para a qualidade do processo de avaliação, como foi o caso da publicação do Despacho nº 16034/2010 sobre os Padrões de Desempenho Docente, um dos referentes da ADD, em pleno ciclo avaliativo.

A opinião de que **a formação especializada em supervisão pedagógica e ADD constitui condição fundamental para o bom exercício das funções de avaliador**, é partilhada apenas por 35,3% dos professores. Esta opinião contraria o já referenciado por autores, nomeadamente Caetano (2008), que sublinham a importância fundamental da formação adequada para os intervenientes no processo de avaliação pela dimensão de justiça que pode conferir e pela eficácia que potencia. Da mesma forma, Reis (2011) defende a formação de professores observadores para fazer face aos constrangimentos decorrentes da falta de competências supervisivas, considerando-a Fernandes (2008) e Batista (2011) essencial para a credibilização do processo de avaliação.

3.4 Práticas que potenciarão um maior desenvolvimento profissional e institucional no processo de ADD

Verifica-se no Quadro 6 que 82,4% dos professores concorda que **o seu envolvimento na construção do PE é fator de desenvolvimento individual e da escola** e 74,6% considera que **o mesmo envolvimento na elaboração dos instrumentos de registo aumenta a confiança no processo de avaliação**. Estas perceções estão alinhadas com a literatura, nomeadamente, Curado (2002) que, evocando variados autores, defende o envolvimento, o sentimento de pertença, a partilha e a reflexividade como fatores de desenvolvimento profissional e institucional.

63,4% dos professores concorda que **a sua participação na avaliação do desempenho do diretor torna a sua liderança mais responsável**. Esta perceção está em sintonia com uma das características fundamentais das organizações aprendentes cujos diretores, com preocupação com as suas competências de liderança, recolhem o *feedback 360º* (Caetano, 2008: 99). Alarcão e Tavares (2010; citando Senge, 1994) consideram que a capacidade de se questionar, de deixar-se questionar e de deixar emergir

lideranças, por parte das mesmas, é própria de uma escola reflexiva, aprendente e inovadora.

Quadro 6

Perceção dos professores sobre práticas que potenciariam um maior desenvolvimento profissional e institucional

Respostas Questões	CT		C		NCND		D		DT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16-O envolvimento de todos os professores na construção do Projeto Educativo é fator de desenvolvimento individual e da escola.	56	36,6	70	45,8	14	9,2	4	2,6	9	5,9
17-O envolvimento de todos os professores na elaboração dos Instrumentos de Registo aumenta a confiança no processo de avaliação.	42	27,5	72	47,1	23	15,0	8	5,2	8	5,2
18-A participação dos professores na avaliação do desempenho do Diretor torna a sua liderança mais responsável.	43	28,1	54	35,3	37	24,2	10	6,5	9	5,9
19-A observação de aulas entre colegas, de modo informal, promove o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.	30	19,6	63	41,2	32	20,9	17	11,1	11	7,2

60,8% dos professores concorda que **a observação de aulas entre colegas, de modo informal promove o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional**. Esta é a opinião da maioria dos atuais especialistas em educação, nomeadamente Reis (2011: 11), ao considerar que a observação de aulas, apostada no seu carácter formativo e num *processo de interação profissional*, consubstancia *um forte catalisador de mudança na escola* que promove a melhoria das aprendizagens, traduzindo-se em desenvolvimento profissional e organizacional.

3.5 Análise inferencial

Numa perspectiva inferencial, foram estudadas todas as relações previstas entre os vários fatores, de acordo com os objetivos. No entanto, apenas evidenciou valores estatisticamente significativos a influência da formação especializada e do tempo de serviço dos professores na sua percepção sobre a ADD.

Quadro 7

Teste U de Mann-Whitney: correlação formação especializada dos professores/ percepção sobre ADD

Formação especializada	O.M.	U	P
Sim	93,03	794,500	0,040
Não	75,26		

As diferenças estatisticamente significativas ($p= 0,040$) entre as duas variáveis, conforme quadro 7, permitem concluir que a formação especializada dos professores influencia a percepção sobre a ADD, tornando-os mais críticos, uma vez que são os professores com essa formação que apresentam vozes mais discordantes sobre a forma como o processo tem sido desenvolvido ($M= 93,03$).

Quadro 8

Teste Kruskal-Wallis: correlação tempo de serviço/percepção sobre ADD

Tempo de Serviço	O.M	χ^2	P
< 20	64,36	4,385	0,012
21-30	78,46		
> 31	85,76		

Os dados apresentados no quadro 8 mostram as diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo ($p= 0,012$), evidenciando a influência do tempo de serviço na percepção que os professores têm sobre a ADD, dado que são os que possuem mais tempo de serviço que apresentam percepções menos favoráveis ($M= 85,76$).

CONCLUSÕES

1. Relativamente aos propósitos de desenvolvimento profissional e institucional, de cooperação, reflexividade e melhoria que um processo de ADD deve proporcionar, segundo os normativos legais e a literatura especializada, a perceção destes professores indiciou uma artificialidade dessas finalidades.

2. Relativamente ao modelo aplicado no biénio 2009/2011, os dados mostram uma perspetiva de burocraticidade e uma certa inversão dos objetivos de premiar o mérito e a qualidade do desempenho.

3. De salientar, no entanto, que as práticas que a literatura especializada sobre educação aponta como promotoras do desenvolvimento profissional e institucional são percecionadas por estes professores de forma positiva. Parece-nos que esta perspetiva sublinha a abertura dos professores à implementação de processos de ADD de qualidade.

Pelo exposto, parece-nos legítimo concluir que a perceção dos professores das escolas em que foi realizado o estudo, relativamente ao processo de ADD 2009/2011, vai no sentido da pouca utilidade do mesmo na perspetiva do desenvolvimento profissional e institucional.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010), *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e Aprendizagem*, (ed. 2), Coimbra: Edições Pedago, Lda.
- Batista, I. (2011), *Ética deontologia e avaliação do desempenho docente*, Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP), caderno 3.
- Caetano, A. (2008), *Avaliação do desempenho, o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*, Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Canário, R. (2007), Relatório Geral – formação e desenvolvimento profissional dos professores, *Atas da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 2007, 27 e 28 Setembro: conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, (133-149). Consultado em 15/4/2015.
- Correia, E. S. L. (2002), *Avaliação - gerações da avaliação, traços históricos*, *Textos pedagógicos, profissionalização em serviço*, Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, (5-39).

- Curado, A. P. (2002), *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (fundação para a ciência e tecnologia).
- Fernandes, D. (2008), *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*, Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2010), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional, sentidos e implicações*, Lisboa: Areal Editores, (6-20).
- Fortin, M. F. (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures: Lusodidata.
- Gil, J. (2009), *Em busca da identidade - o desnorte*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Graça, A. et. al. (2011), *Avaliação do desempenho docente, um guia para a ação*, Lisboa: Lisboa Editora.
- Martins, I; Candeias, I. e Costa, N. (2010), *Avaliação e regulação do desempenho docente*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mestre, M. J. (2002), *Avaliação num contexto de supervisão*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Murillo, F. J. (2007), Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América, *Atas da conferência internacional "Avaliação de professores. Visões e realidades"*, Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, (33-48). Consultado em 20/4/2015.
- Nóvoa, A. (2007), O regresso dos professores, *Atas da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 2007, 27 e 28 setembro: conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Consultado em 15/1/2016.
- Reis, P. (2011), *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*, Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). Caderno 2. Consultado em 5/12/2012
- http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Supervisao.pdf
- Snoek, M. (2007), O Envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes *Atas da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, 2007, 27 e 28 Setembro: conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, (68-81). Consultado em 20/10/2015.
- Stronge, J. H. (2010), O que funciona, de facto, na avaliação de professores - breves considerações, Flores, M. A. (Org.) *A avaliação de professores*

numa perspetiva internacional, sentidos e implicações, Lisboa: Areal Editores (22-44).

Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011), *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*, Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). Caderno 1. Consultado em 20/12/2012.
http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Legislação

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (sexta alteração ao Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril, que aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário)

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro (regulamenta o Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de agosto (prorroga a vigência Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro que regulamenta o Regime Transitório de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho (décima alteração ao Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril, que aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário)

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho (regulamenta o Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho e revoga: o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, o Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de maio, o Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro e Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de agosto)

Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro (Estabelece os Padrões de Desempenho Docente a Nível Nacional)