



Universidade de Aveiro 2005

Secção Autónoma de Ciências
Sociais, Jurídicas e Políticas

**João Fernando
Oliveira Pires**

**Avaliação de Desempenho – Procura de
um modelo para a profissão docente**



Universidade de Aveiro 2005

Secção Autónoma de Ciências
Sociais, Jurídicas e Políticas

**João Fernando
Oliveira Pires**

**Avaliação de Desempenho – Procura de
um modelo para a profissão docente**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luís Rocha Pinto, Professora Auxiliar da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

O Júri

Presidente

Doutor José Manuel Lopes da Silva Moreira
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Maria Amélia da Costa Lopes
Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Doutora Maria Luís Rocha Pinto
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Aos nossos pais, que desde a primeira hora nos encorajaram e apoiaram na concretização daquilo que para nós sonharam, um futuro melhor.

À Rosa e ao João Leandro pela compreensão e paciência.

A outro nível, à nossa orientadora, Professora Doutora Maria Luís Rocha Pinto, pelo apoio, pelas informações e comentários sempre oportunos, que tão importantes e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos elementos dos conselhos executivos e aos docentes das escolas onde realizámos o nosso trabalho de campo, pela sua imprescindível colaboração.

Resumo

O presente trabalho procura caracterizar um modelo de avaliação de desempenho docente para os professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que seja propiciador do seu desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional da escola. Enquadramos esta problemática, na escola enquanto organização, estudando as suas componentes organizacionais, o seu modo de se organizar e em que este se baseia, o modo de funcionar e como evoluiu. Fazemos ainda, o enquadramento da actividade docente na actualidade, comparando a escola, a educação e o ensino prescritos, com escola, educação e ensino reais, de forma a melhor visualizar como essa actividade se desenvolve. Propomo-nos revisitar no nosso estudo, as investigações sobre a avaliação de desempenho e em particular sobre a avaliação de desempenho docente, procurando descobrir dados que permitam a escolha mais adequada de a realizar. Ao mesmo tempo, provocamos o confronto dessas orientações na investigação prática realizada através de um inquérito por questionário junto dos actores atrás referidos. Conclui-se dos resultados obtidos, que a maioria dos professores da nossa amostra, ainda não estão receptivos a uma avaliação de desempenho franca e aberta, pois, entre outras coisas, recusam que se ponha em causa o seu desempenho na sala de aula e os resultados obtidos pelos seus alunos.

Abstract

The present assignment aims to characterize an evaluation model of teaching performance to middle and secondary school, as well as high school teachers, which will benefit their professional development and the school's organizational development. This issue fits in, school as organization, studying its organizational components, its way of organizing itself and in what it is based on, the way of functioning and how it developed. We also show the teaching activity in the present time, comparing school, education and the training given to the real school, education and training, in a way of visualizing better how that activity unrolls. We propose ourselves to review in the investigations on performance assessment in our study and, in particular, the teaching performance assessment, trying to find out clues that allow the most suitable choice. At the same time, we promote the comparison of those directions in the practical investigation carried out through an inquiry, questioning the mentioned performers. From the given results, we infer that most teachers from our sample, aren't willing to an honest and open-hearted performance assessment just yet, since, among other things, they refuse that their performance in the classroom and the results of their pupils can ever be questioned.

Índice Geral

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos	x
Índice de Tabelas.....	xi
INTRODUÇÃO	12
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	15
1.1 A escola como organização específica.....	15
1.2 Modelos de organização e modelos de escola.....	17
1.3 Retrospectiva e evolução da escola portuguesa.....	22
1.4 A escola de hoje	27
1.4.1 A filosofia da nossa educação.....	31
1.4.2 A escola real.....	32
1.5 A função docente na actualidade	34
1.5.1 O corpo docente das nossas escolas.....	35
1.5.2 Os alunos das nossas escolas	45
1.5.3 Ser professor na actualidade	50
2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	54
2.1 Definição	55
2.2 Objectivos	57
2.3 Constrangimentos	58
2.4 Características a observar nos sistemas de avaliação de desempenho	62
2.5 Métodos de avaliação de desempenho	67
3. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	71
3.1 A avaliação de desempenho docente em portugal: breve contextualização	71
3.2 Definição de avaliação de desempenho docente	74

3.3 Finalidades	76
3.4 Princípios orientadores	79
3.5 O que avaliar	83
3.6 Organização e gestão do sistema de avaliação.....	87
3.6.1 Avaliadores	88
3.6.2 Periodicidade	90
3.6.3 Fontes de recolha de dados.....	91
3.6.4 Divulgação e usos dos resultados.....	93
4. METODOLOGIA.....	95
4.1 Questionário.....	95
4.2 Forma e conteúdo do questionário	96
4.3 Análise dos dados	96
4.4 Aplicação do questionário.....	97
4.5 Características dos inquiridos.....	97
4.5.1 Idade.....	97
4.5.2 Sexo	98
4.5.3 Sector de ensino	99
4.5.4 Categoria profissional	100
4.5.5 Habilitação académica	101
4.5.6 Anos de serviço.....	102
4.5.7 Grupo de docência	104
4.5.8 Pertence ou já pertenceu a algum órgão de gestão da escola	105
4.5.9 Concelho da escola.....	106
5. RESULTADOS	107
5.1 Análise das respostas dos professores sobre o grau de importância atribuído a alguns aspectos da profissão docente	107
5.1.1 Variação da participação nos órgãos de gestão com a pertença ou não a algum órgão de gestão.....	108
5.2 Opinião dos professores sobre os princípios que devem presidir a um sistema de avaliação de desempenho docente	109
5.2.1 Variação do item “Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos” com a idade.....	112
5.2.2 Variação do item “Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos” com a categoria profissional.....	113
5.2.3 Variação do item “O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações” com a categoria profissional.....	114
5.3 Grau de concordância/discordância dos professores relativamente aos conteúdos do processo de avaliação	114
5.4 Opinião dos professores sobre os itens a incluir no relatório final de avaliação.....	116
5.5 Grau de concordância/discordância relativamente a aspectos da avaliação e dos avaliadores	117
5.5.1 Variação do item “Os avaliados podem escolher os avaliadores” com o sector de ensino.....	119
5.5.2 Variação do item “Devem ser superiores hierárquicos do avaliado” com o sexo	119
5.5.3 Variação do item “Deve ser feita por uma equipa externa nomeada para tal” com a idade	120

5.5.4	Variação do item “Deve ser feita por uma equipa externa nomeada para tal” com a categoria profissional.....	121
5.5.5	Variação do item “Deverá incluir um representante da comunidade educativa” com a idade.....	121
5.5.6	Variação do item “Deverá incluir um representante da comunidade educativa” com a categoria profissional.....	122
5.5.7	Variação do item “Deverá incluir um representante da comunidade educativa” com o concelho da escola.....	123
5.6	Opinião dos professores sobre o uso a dar aos resultados da avaliação.....	123
5.6.1	Variação do item “introdução de processos de selecção de pessoal docente” com a categoria profissional.....	125
5.6.2	Variação do item “introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola” com a categoria profissional.....	126
5.7	Análise dos resultados sobre quem deve ficar a conhecer os dados da avaliação.....	126
5.7.1	Variação da questão “Os dados de avaliação dem ser do conhecimento:” com o sexo.....	127
5.8	Análise dos resultados sobre quem deve utilizar os dados da avaliação.....	128
5.8.1	Variação da questão “A utilização dos dados de avaliação por docente devem pertencer ao próprio docente e” com a categoria profissional.....	129
5.9	Opinião dos professores sobre a periodicidade da avaliação	130
5.9.1	Variação do período da avaliação com a idade.....	131
5.9.2	Variação do período da avaliação com a categoria profissional.....	131
	CONCLUSÃO.....	134
	BIBLIOGRAFIA	138
	LEGISLAÇÃO	143
	ANEXOS	144

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo público segundo o grupo etário-----	35
Quadro 1.2 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário público segundo o grupo etário -----	36
Quadro 1.3 – Distribuição dos docentes do 2.º Ciclo segundo o sexo-----	37
Quadro 1.4 – Distribuição dos docentes do 3.º Ciclo e Ensino Secundário segundo o sexo -----	38
Quadro 1.5 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo segundo as funções -----	39
Quadro 1.6 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário segundo as funções-----	40
Quadro 1.7 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo segundo o grau académico-----	41
Quadro 1.8 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário segundo o grau académico -----	42
Quadro 1.9 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo público segundo situação profissional-----	43
Quadro 1.10 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário público segundo situação profissional-----	44
Quadro 1.11 – Distribuição dos alunos segundo o ano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico por localização -----	45
Quadro 1.12 – Distribuição dos alunos segundo a área e ano de estudo do Ensino Secundário por localização-----	46
Quadro 1.13 – Distribuição dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico segundo o sexo por idade/grupo etário-----	47
Quadro 1.14 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário segundo a área de estudo e sexo por idade/grupo etário-----	48
Quadro 4.1 – Idades agrupadas -----	98
Quadro 4.2 – Distribuição por sexo -----	99
Quadro 4.3 – Distribuição dos professores por sector de ensino-----	99
Quadro 4.4 – Distribuição dos professores por categoria profissional-----	100
Quadro 4.5 – Distribuição dos respondentes segundo a sua habilitação académica-----	101
Quadro 4.6 – Distribuição segundo os anos de serviço-----	102
Quadro 4.7 – Distribuição segundo o grupo de docência-----	104
Quadro 4.8 – Distribuição por pertença ou não a algum órgão de gestão-----	105
Quadro 4.9 – Distribuição segundo o concelho-----	106
Quadro 5.1 – Frequências do grau atribuído a alguns aspectos da profissão docente -----	107
Quadro 5.2– Frequências do grau de importância atribuído aos princípios propostos -----	110
Quadro 5.3 – Frequências do grau de concordância quanto aos conteúdos da avaliação-----	115
Quadro 5.4 – Frequências do grau de importância quanto aos itens a incluir no relatório final de avaliação -----	116
Quadro 5.5 – Frequências do grau de concordância relativo a aspectos da avaliação e dos avaliadores-----	117
Quadro 5.6 – Frequências do grau de importância relativo aos usos a dar aos resultados da avaliação-----	124
Quadro 5.7 – Distribuição dos respondentes segundo quem deve conhecer os dados da avaliação-----	127
Quadro 5.8 – Distribuição dos respondentes segundo quem deve utilizar os dados da avaliação -----	128
Quadro 5.9 – Distribuição dos respondentes segundo a periodicidade da avaliação -----	130

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes do 2º Ciclo por grau académico-----	41
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário por grau académico -----	43
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos dos 2º e 3º Ciclos segundo o sexo -----	48
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário segundo o sexo-----	49
Gráfico 5 – Histograma discriminativo de idades e número de professores -----	98
Gráfico 6 – Representação do sexo -----	99
Gráfico 7 – Representação dos professores por sector de ensino -----	100
Gráfico 8 – Representação dos professores por categoria profissional-----	101
Gráfico 9 – Representação dos professores segundo a habilitação académica-----	102
Gráfico 10 – Histograma discriminativo dos anos de serviço e número de professores -----	103
Gráfico 11 – Distribuição dos anos de serviço-----	103
Gráfico 12 – Distribuição segundo pertence ou pertenceu a algum órgão de gestão-----	105
Gráfico 13 – Distribuição segundo o concelho da escola-----	106

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Participação num órgão de gestão administrativa segundo pertence ou pertenceu a algum órgão de gestão das escolas	109
Tabela 2 – A avaliação deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos segundo a idade.....	112
Tabela 3 – A avaliação deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos segundo a categoria profissional..	113
Tabela 4 – A avaliação deverá ser claramente separado do sistema de penalizações segundo a categoria profissional.....	114
Tabela 5 – Os avaliados podem escolher os avaliadores segundo o sector de ensino.....	119
Tabela 6 – Devem ser superiores hierárquicos segundo o sexo	119
Tabela 7 – Avaliação realizada por uma equipa externa segundo a idade	120
Tabela 8 – Avaliação realizada por uma equipa externa segundo a categoria profissional.....	121
Tabela 9 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a idade.....	121
Tabela 10 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a categoria profissional.....	122
Tabela 11 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a idade.....	123
Tabela 12 – Introdução de processos de selecção de pessoal docente segundo a categoria profissional	125
Tabela 13 – Introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola segundo a categoria profissional	126
Tabela 14 – Conhecimento dos dados da avaliação segundo o sexo	127
Tabela 15 – Conhecimento dos dados da avaliação s egundo o sexo	129
Tabela 16 – Período da avaliação segundo a idade.....	131
Tabela 17 – Período da avaliação segundo a categoria profissional.....	131

INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação de desempenho profissional e organizacional constitui um tema muito actual, que tem sido nas últimas décadas objecto de investigação e de variadas publicações científicas. A avaliação de desempenho dos professores e da organização escola, não fugiu a esta regra, até porque que a sociedade actual exige cada vez mais uma educação e um ensino de qualidade.

Tal como os autores dessas investigações, decidimos aderir a esta problemática, porque também nos preocupamos com a qualidade da educação e do ensino, achando que esta está directamente relacionada com o desempenho docente e convictos que será mais facilmente atingida se este for sujeito a uma avaliação marcadamente formativa e potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares.

Assim, julga-se pertinente estudar a problemática da avaliação de desempenho docente, de forma a obter-se um conjunto de dados que permitam a escolha mais adequada de a realizar, tentando responder ao problema em investigação que foi equacionado da seguinte maneira: ***Segundo os professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que modelo de avaliação de desempenho docente implementar?***

Realizámos o nosso estudo, com o sentido de tentar responder às questões levantadas pelo nosso problema em investigação, tendo para isso auscultado a opinião dos professores da nossa amostra (docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de cinco escolas, do distrito de Aveiro, concelhos de Anadia e Mealhada e cinco do distrito de Coimbra, concelhos de Cantanhede, Coimbra e Mira), sobre as características a respeitar num sistema de avaliação de desempenho docente.

Este trabalho é assim resultado da investigação teórica sobre a temática em estudo e da análise e interpretação dos dados obtidos na auscultação da opinião dos professores, estando dividido em cinco partes.

A definição e implementação de um processo de avaliação de desempenho implica, necessariamente, uma reflexão sobre o contexto organizacional onde a mesma se realiza. Assim, como a maior parte do trabalho docente se passa na escola, na primeira parte, fazendo uma revisão da literatura que trata desta temática, analisamos a escola como organização, definindo-a como tal, identificando os traços organizacionais que nela

podemos encontrar e que baseiam o seu modo de se organizar, assim como, em que se baseia o seu modo de funcionar, como evoluiu e é a escola portuguesa actual. De seguida e sempre apoiados em autores que citamos, tentámos fazer o enquadramento na actualidade da actividade docente, comparando a escola prescrita e a escola real, caracterizando os alunos e os docentes portugueses e os constrangimentos a que estes estão sujeitos, com o objectivo de melhor visualizar como se desenvolve a profissão docente.

Na segunda parte, tratamos da temática da avaliação de desempenho, fazendo aqui também uma revisão da literatura sobre o assunto, tentando definir os conceitos de desempenho e avaliação, procurando verificar quais os objectivos que lhe presidem e os constrangimentos a que está sujeita. Tentamos ainda, analisar as características a ter em conta na implementação de qualquer sistema de avaliação de desempenho e quais os métodos mais utilizados para a realizar.

A terceira parte é dedicada à reflexão sobre a avaliação de desempenho docente, começando-se por fazer uma breve contextualização da mesma em Portugal. De seguida apoiados nos autores estudados e que citamos tentamos definir o conceito e debater as suas finalidades, para depois listarmos os princípios que a devem orientar e questionarmos o que se deve avaliar e como se organiza e gere um dispositivo de avaliação, discutindo-se quem, quando, os meios de avaliar e como utilizar e divulgar os resultados da avaliação.

Na quarta parte apresentamos a metodologia da investigação prática. Assim, como introdução recordamos o nosso problema, apresentamos as hipóteses de trabalho e as variáveis independentes. De seguida apresentamos o instrumento de análise por nós utilizado para a recolha dos dados, o questionário, quer quanto à sua forma, quer quanto ao seu conteúdo. Faz-se ainda referência ao modo como se analisam os dados recolhidos.

Depois, explicamos onde, quando e a quem aplicamos o nosso questionário.

Seguidamente, apresentamos as características dos inquiridos em quadros e gráficos, de forma a proporcionar uma melhor visualização.

A análise e interpretação dos resultados obtidos é realizada na quinta parte, apresentando-se os mesmos em quadros e tabelas para uma melhor compreensão, dando-se relevo aos resultados que apresentam variações significativas, consoante os agrupamentos e cruzamentos por nós efectuados, fazendo-se uma análise descritiva para as variações não significativas.

Terminamos com a conclusão deste capítulo e com uma apreciação final do nosso estudo.

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A educação é uma tarefa de toda a sociedade e a escola é o lugar preferencial de desenvolvimento da educação.

A escola é um tema frequente de discussão, todos se sentem aptos, preparados e disponíveis para falar dela, criticá-la e avançar com sugestões. No entanto, a escola é uma realidade muito complexa. É uma organização específica, complexa e difícil de gerir.

Ao estudá-la, deveremos fazê-lo enquanto organização que é, e às suas componentes organizacionais, assim como, em que se baseia o seu modo de se organizar, de funcionar e como evoluiu.

1.1 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA

A escola de hoje ainda é uma reprodução de modelos, que ao longo dos tempos foram sendo alterados por normativos emanados dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, mas que não modificaram tão profundamente, como se esperaria, as práticas diárias na realidade escola. Talvez por razões de natureza ideológica, a escola nunca foi objecto de investigação como deveria ter sido, pois “a escola é uma realidade muito complexa a exigir uma cuidadosa reflexão” (Teixeira, 1995: 4). A mesma autora defende mesmo que “a escola, sobretudo a escola como organização, não tem sido objecto de um estudo tão aprofundado quanto várias organizações” (ibidem).

A escola como organização, foi pois, pouco estudada, e, como organização que é, fazendo parte de uma sociedade constituída por organizações, das mais pequenas às maiores, terá que ser encarada como tal.

Uma organização é uma unidade social que procura atingir objectivos (cfr. Etzioni, (ed.), 1994: 3). Os objectivos servem para orientar uma organização e estabelecer o fio condutor da sua actividade. Sem eles não há legitimidade, justificação da sua actividade e razão da sua existência. A razão de ser é servir a esses objectivos (ibidem).

Considerando que uma organização quando se forma é para atingir determinados fins, e como diz Etzioni, um objectivo é “estado que procuramos, não um estado que possuímos” (ibid. p.4), justificando-se assim a existência da organização escola.

A escola tem os seus objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, os quais vão sendo actualizados pelos sucessivos governos, e em cada escola, através da concretização do plano de actividades, são definidos os reais objectivos.

De uma organização não faz parte só a componente dos objectivos. As pessoas, a estrutura, a tecnologia e o ambiente são também seus constituintes essenciais. Como diz Hall “as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectadas por muitos factores diversificados” definindo organização como “... uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos” (citado por Teixeira, 1995: 5).

Sendo assim, a escola também é constituída por diferentes elementos organizacionais. A escola é então uma entidade complexa, com os seus membros a interagir, socialmente construída através dessa interacção, estando relacionada permanentemente com alguns contextos e ambientes de funcionamento, tendo assim que gerir estruturas, papéis, normas, valores e redes de comunicação informais no seio da estrutura formal regulamentada institucionalmente com vista a alcançar adequadamente o sucesso escolar e educativo dos alunos. Deverá então ser considerada uma organização específica, uma vez que é constituída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes e como o seu trabalho visa a educação de jovens, torna singular os processos e os produtos; uma vez que dirigentes e professores têm o mesmo nível de formação e o mesmo estatuto, tornando o exercício do poder muito complexo. Nem todos os actores percebem os seus objectivos da mesma maneira havendo uma cultura de autonomia individual dos docentes e uma vez que a estrutura interna está debilmente articulada dificulta o exercício hierárquico de autoridade. Segundo António Nóvoa “as escolas são instituições de um tipo muito particular que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina” (1995: 16).

As organizações pretendem, em última análise, alcançar o êxito. A escola, como já foi referido, visa o sucesso escolar e educativo dos alunos, o que corresponderá ao seu êxito. Para que o alcance, é necessário compreendê-la e procurar processos que a tornem mais eficaz e para a compreender melhor deve-se conhecer as partes que a compõem, as

funções que desempenham, o modo como se ligam umas às outras: a sua estrutura. Não basta conhecer a estrutura formal, aquela que decorre do organigrama em uso, mas também a estrutura informal, isto é, as relações sociais que se desenvolvem entre as pessoas, para além do que é determinado pela estrutura formal, embora se reconheça que estabelecer a fronteira entre uma e outra é difícil. A propósito disto, Friedberg afirma que “às regras formais de uma organização nunca constituem mais do que descrição muito aproximada do seu funcionamento real: o trabalho real afasta-se do trabalho prescrito, as linhas hierárquicas são curto-circuitadas e contornadas, os processos de decisão só muito parcialmente seguem os esquemas teóricos e os percursos reais da resolução de problemas tomam configurações inesperadas e surpreendentes que não respeitam os limites formais de uma organização nem a repartição de prerrogativas operadas pelo organigrama” (citado por Teixeira, 1995: 47).

A análise desta duplicidade organizacional é aconselhável quando estamos perante a organização escola, pois se o organigrama descreve a organização formal nada nos diz da organização informal.

1.2 MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E MODELOS DE ESCOLA

A evolução da sociedade ao longo dos tempos impôs o desenvolvimento e diferenciação das organizações.

A escola não escapou a isto, tendo vários autores formulado várias teorias com vista ao aperfeiçoamento da sua eficácia (Cfr. Teixeira, 1995: 5–6).

Das várias teorias organizacionais pode-se identificar em cada uma delas alguns traços na vida da escola, apontando alguns autores para algumas como seus modelos de explicação.

Bidwel (1965), Crozier (1966), Alves Pinto (1983), Banks (1983), Formosinho (1987) e Sousa Fernandes (1992) consideram a burocracia como modelo explicativo da escola (Cfr. Ibid.: 6–7).

A teoria da Burocracia, enquanto teoria organizacional, foi criada por Merton nos anos 40, que se inspirou nos trabalhos de Max Weber. As características fundamentais desta teoria, podem sintetizar-se da seguinte maneira:

✍ Hierarquia de funções (pirâmide hierárquica);

- ✍ Sistema previamente definido de regras e procedimentos;
- ✍ A Conduta pessoal e informal não tem espaços nas burocracias;
- ✍ A Contratação e promoção são feitas com base na competência técnica e no desempenho;
- ✍ Especialização do trabalho e especificação de responsabilidades;
- ✍ Completa separação dos interesses da organização e os interesses dos empregados.

O carácter burocrático das escola verifica-se nas regras de avaliação dos alunos, no currículo uniforme para todas as escolas, para todas as turmas e para todo o país e no modo de recrutamento do pessoal docente (Cfr. Ibid.: p.14).

O carácter burocrático da escola está patente “no que é proposto como fim no acto escolar, nos métodos seguidos na avaliação da eficácia do acto de aprender na organização do sistema educativo” (Alves Pinto, citada por *ibid*: 7).

Da teoria de Taylor – teoria da administração científica do trabalho -, podemos encontrar algumas semelhanças. O autor desta teoria foi o engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor. A sua origem data dos inícios do século XX e assenta na ideia de que o homem é uma peça de engrenagem que trabalha em série - o homem mecânico -, e segundo ele existem cinco etapas fundamentais para a análise correcta do trabalho:

- 1-A análise das tarefas (identificação das tarefas e dos movimentos de cada tarefa);
- 2-O melhor caminho para desempenhar uma tarefa;
- 3-Seleccção dos trabalhadores (para cada tarefa deve-se escolher o trabalhador mais adequado);
- 4-Treino dos trabalhadores;
- 5-Incentivos salariais.

Esta teoria designada por Taylorismo caracteriza-se pela desumanização do homem e do trabalho, obsessão do cronómetro, observação e descrição dos movimentos do trabalhador e divisão do trabalho. Na observância do Taylorismo na escola podemos encontrar os toques da campanha que marcam o início e o fim de cada aula, o calendário escolar que estabelece rigidamente o tempo de trabalho e de descanso, os programas definidos minuciosamente, a organização das aulas com os seus múltiplos “instrutores”, a planificação das aulas, a constante preocupação de instruir e educar os alunos e a ligação íntima entre instrução e controlo (Cfr. *ibid*.: 18).

Elton Mayo foi o autor da teoria das Relações humanas, a partir de um trabalho de investigação levado a cabo com um grupo de colaboradores seus, entre 1927 e 1932, na fábrica da Western Electric Company, em Chicago. Investigação que ficou conhecida como experiência de Hawthorne.

A teoria das Relações Humanas, tal como é proposta por Elton Mayo, pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

- ✍ O operário é visto menos como um ser individual do que como um ser social integrado num grupo;
- ✍ A ênfase passa da tarefa para a pessoa já que se admite que o nível de produção depende da satisfação do pessoal e esta da integração social obtida na empresa e do enriquecimento do posto de trabalho;
- ✍ O operário move-se mais por necessidades de reconhecimento social do que por benefícios materiais;
- ✍ A administração não pode ignorar que dentro da organização existem vários subgrupos.

É de salientar que esta teoria veio introduzir, elementos novos e extremamente relevantes no estudo das organizações, em que alguns deles influenciam a organização escolar como mais adiante se verá.

Os traços da teoria de Elton Mayo que são identificáveis na escola portuguesa são:

- Na organização para além da estrutura formal existe uma outra estrutura, a informal (por vezes muito poderosa);
- Coexistência de vários subgrupos num mesmo grupo organizacional (exemplo: Conselho directivo integrou três subgrupos – professores, pessoal não docente e alunos -);
- O comportamento do indivíduo não é independente do comportamento do grupo a que pertence (turma/aluno);
- O reconhecimento social (quadros de honra) motiva os alunos;
- Ênfase na pessoa e não na tarefa – passagem do ensino centrado nos programas ao ensino centrado na aprendizagem dos alunos -. (Cfr. *ibid.*: 20–21).

A teoria da Contingência tem origem numa série de investigações, nas quais o objectivo era verificar quais os modelos de organização mais eficazes em diversas

indústrias, sendo de destacar os estudos realizados por Lawrence e Lorsch (cfr. Teixeira, 1995: 21).

Esta teoria recebeu contributos de todas as outras que a antecederam (ibid.: 23) e os estudos dos autores Lawrence e Lorsch (1989) permitiu-lhes concluir que tem de haver coerência entre estrutura e objectivos da organização com as variáveis ambientais e os objectivos dos indivíduos, para haver eficácia da mesma (ibidem). Concluem ainda que para tarefas e condições ambientais variáveis, são necessárias diferentes formas de organização para lhes fazer face eficazmente (ibidem).

A teoria da Contingência baseia-se no pressuposto de que as organizações são fortemente condicionadas pelas variáveis organizacionais e pelo ambiente que interagem de uma forma complexa.

Segundo Teixeira podemos assim sintetizar os pontos principais desta teoria:

- ✍ É a melhor forma de administrar uma organização;
- ✍ Existe “uma relação funcional entre variáveis administrativas (dependentes), do ambiente e da tecnologia (independentes)”;
- ✍ Os problemas da diferenciação (divisão de tarefas) e integração (coordenação das tarefas), são os problemas básicos de qualquer organização;
- ✍ Para que haja bons resultados organizacionais é extremamente importante uma eficaz resolução de conflitos (ibid.: 22).

Esta teoria, considera então, que as organizações são sistemas abertos, estando em contacto permanente com o exterior, aumentando a complexidade de relacionamento, que já por si, no seio da organização, é grande. Ora, a integração no órgão de direcção das escolas portuguesas, de representantes dos pais, da autarquia local, dos interesses económicos, científicos e culturais, torna-as mais permeáveis, aumentando a complexidade de relações.

Também prevê os problemas da diferenciação e integração como sendo básicos, estando bem patentes na diferenciação dos professores em grupos disciplinares coordenados a nível do Conselho Pedagógico e dos alunos em turmas, cada uma com o seu director de turma. Para que o sistema educacional produza sucesso educacional, todos os elementos organizacionais têm que ser perfeitamente integrados, isto é, tem de haver a integração de todos num todo que é a escola, tornando esta questão mais complexa.

A preocupação de que os professores deverão ter uma formação contínua será uma resposta eficaz aos desafios de um futuro incerto, é um bom exemplo da incerteza do futuro acentuada por esta teoria.

Finalmente, é de referir que os seus autores rejeitam princípios estandarizados de administração, sendo esta contingencial, isto é, consoante a situação apresentada, com habilidade os administradores apresentarão a solução mais adequada para a mesma.

A teoria Z é da autoria de William Ouchi e nasceu da confrontação do modo de gestão de empresas japonesas e norte-americanas.

OUCHI estuda a organização das empresas americanas e das empresas japonesas, procura traços de gestão japonesa que são transferíveis para empresas que funcionam num ambiente cultural diferente, designando empresas do tipo Z, àquelas que no mundo ocidental, são capazes de acolher esses traços, caracterizando-as do seguinte modo:

- ✍ O emprego é de longa duração;
- ✍ O processo de avaliação e promoção do pessoal é bastante lento;
- ✍ As carreiras são caracterizadas por uma certa "errância" nos diferentes serviços que permitem aos trabalhadores, um conhecimento mais aprofundado da empresa;
- ✍ A informação circula;
- ✍ Uma importância crucial é dada ao desenvolvimento de uma filosofia ou cultura de empresa;
- ✍ As decisões são tomadas através de processos participativos (citado por Teixeira, 1995: 26).

Convém referir que Ouchi baseia a sua teoria no pressuposto de que “trabalhadores felizes e implicados são a chave de produtividade acrescida” (ibidem).

Deste modelo de explicação das organizações, os elementos aplicados na organização escolar que podemos identificar são:

- ✍ Os professores e pessoal não docente, têm na sua maioria os empregos estabilizados - emprego de longa duração - ;
- ✍ A hetero-avaliação dos docentes e conseqüente promoção, são processos bastante lentos, pois só ao fim de muitos anos de carreira é que ocorrem;
- ✍ A definição de um projecto educativo de escola está de acordo com o desenvolvimento de uma cultura/filosofia de organização;

✍ A participação de toda a comunidade educativa, prevista no novo modelo de gestão das escolas, na resolução de tudo o que diz respeito à escola, é exemplo da dimensão das decisões tomadas através de processos participativos da teoria Z.

Pode-se concluir que o modelo de explicação da organização escola não se cinge a uma única teoria organizacional, mas sim a um conjunto de elementos de cada umas das teorias.

1.3 RETROSPECTIVA E EVOLUÇÃO DA ESCOLA PORTUGUESA

A República, implantada em 5 de Outubro de 1910, trazia consigo o propósito de reformar a mentalidade portuguesa, utilizando para isso a instrução e a educação. Falava-se então na “educação republicana” (João de Barros, citado por Carvalho, 1986: 651), como sendo uma “educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem forças, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara” (*ibidem*). Surgiu assim, em 15 de Outubro o primeiro diploma que aponta para o sistema escolar, que ainda não é da responsabilidade de um Ministério da Educação, mas sim do Ministério da Guerra, sendo só criado pela Lei de 17 Julho de 1913. No entanto este facto não impediu que em 29 de Março de 1911 fosse publicado o Decreto da reforma do ensino. O lema de então era “O homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros” (Abreu e Roldão, 1989: 45), só que os resultados não vieram corresponder às esperanças que os textos justificavam.

Houve, desde então, a produção de uma série de decretos, visando a reforma do ensino, desde o primário ao universitário, mas de uma forma fragmentária, dificultando uma visão global do sistema escolar que não chegou a ser esboçada. Só em 1923, em 21 de Junho, foi apresentada à Câmara de Deputados o Estatuto da Educação Pública, pelo seu principal mentor, o Ministro João José da Conceição Camoesas, que se singularizou pela preocupação de substituir uma teia de leis por um projecto que desse uma ordem coerente à

linha geral do ensino. Como o governo do Ministro Camoesas caiu em Novembro este documento não passou de um documento histórico.

Com o acabar da I República e o surgir do Estado Novo em 28 de Maio de 1926, verifica-se uma recessão no sistema educativo; manifestando-se isso não só em afirmações de destacadas personalidades da vida nacional como João Ameal que diz ‘Portugal não necessita de escolas’... ‘Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça’ (citado por Carvalho, o. c.: 727) e ‘Felizes aqueles que não sabem ler’ (Conde de Aurora, citado por ibidem), mas também na efectiva redução do tempo de escolaridade de 5 para 3 anos, bem como pelo aparecimento de regentes escolares a quem não se exigia qualquer habilitação, mas apenas idoneidade moral e intelectual. Os intelectuais da época acreditavam que a cultura prioritária e suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar, daí não ser preciso grande preparação científica e pedagógica dos professores primários.

Neste sentido o Estado preocupa-se apenas com o seu poder, centrando as suas directrizes ideológicas na escola primária, “com vista a formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados” (Abreu e Roldão, o.c.: 47), que seria o que mais convinha à ideologia política da época, que pretendia impor valores sociais baseados numa trilogia forte e impregnada de sentido patriótico e religioso, - Deus, a Pátria e a Família -.

Nos final dos anos 60, assiste-se ao relançamento da escolaridade obrigatória, alargando-se para seis anos. Isto coincidiu com a tentativa de saída do país do isolamento relativamente à Europa, devido ao período vivido – a 2ª guerra mundial -, devendo-se em parte às pressões externas de organizações tais como a OCDE (Organização de Cooperação e desenvolvimento Económico). Essas pressões tinham o objectivo de por em prática planos na área da educação que se adequassem aos respectivos contextos e necessidades dos países envolvidos que trazem benefícios económicos aos mesmos.

Alargaram-se os horizontes da escolaridade, abrangendo maior número de alunos, independentemente da sua proveniência social, embora o ensino de elites se mantivesse provocando desajustamentos. É o início de problemas para os quais ainda hoje se procuram soluções, pois na verdade ‘háda é tão desigual como tratamento igual para desiguais’ (Blanchard, 1986: 33).

Nesta altura, ao contrário do que se poderia pensar, a situação em nada melhorara, podendo mesmo considerar-se altamente carenciada em todos os aspectos relacionados

com o ensino – elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, e de tudo o mais que se possa imaginar, sem haver um único aspecto aceitável, tornando-se difícil alcançar num prazo relativamente curto os níveis europeus em matéria de ensino.

Esses níveis dificilmente seriam alcançados, uma vez que o país tinha limitados meios financeiros e humanos e ‘era movido por uma máquina burocrática emperrada e preguiçosa, por vontades moles e pouco persistentes, por temperamentos mais dados à palavra do que a acção’ (Carvalho, 1986: 807).

Para tentar repor o sistema em movimento foi convidado por Marcelo Caetano para a pasta da educação, Veiga Simão.

Veiga Simão apresentou ao país em 1971, dois projectos de reforma intitulados Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, mas a Lei que aprovou as bases a que deveria obedecer a reforma só foi publicada em 25 de Julho de 1973. Esta contemplava a institucionalização da educação pré-escolar, a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, a polivalência do ensino secundário e o acréscimo de um ano na sua duração, a expansão e a diversificação do ensino superior, a criação de cursos de pós-graduação, um novo enquadramento da formação profissional e a estruturação da educação permanente. Na sua globalidade consagrava o princípio da democratização do ensino.

De imediato começou a ser executada a transformação que se pode considerar vasta e profunda, se se pensar no caduco sistema escolar a vigorar até então. Só que também de imediato foram criados vários obstáculos que limitaram e impediram a concretização da reforma, pois os tradicionalistas e conservadores da Nação procuravam embargar ou dificultar o seu avanço.

Veiga Simão era então sujeito a pressões para que os seus projectos não avançassem, testemunhando isto os seus discursos públicos, como ‘históricos da vida nacional teimam em pôr pedregulhos em caminhos límpidos, tentando evitar a todo o custo que a bandeira da reforma possa flutuar na paz e tranquilidade...não deixem que a marcha iniciada possa ser travada por aqueles que têm pavor da educação de todos e para todos, da cultura que chegou a todos os lares, do progresso que reparta por todos e com mais justiça o rendimento nacional’ (Citado por *ibid.*: 811-812).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, é criada a escola dita “democrática”, pois a sociedade vive sob a democracia.

A palavra de ordem era democratizar e algumas reformas vão surgir à sua sombra.

Desde 1976, com a aprovação da nova Constituição, tem vigorado nas escolas preparatórias e secundárias do nosso país o modelo de gestão apelidado de “Gestão Democrática”, prevendo a Constituição “um modelo de democracia participativa descentralizada onde a sociedade civil tem papel de relevo” (Formosinho, 1994: 43).

De facto desde 1974, com a aprovação do Decreto-Lei nº735-A/74 de 21 de Dezembro e depois com Decreto-Lei nº796-A/76 de 23 de Outubro e com a Portaria 677/77, que estabeleceram o Conselho Directivo (substituindo o Reitor), o Conselho Pedagógico (substitui o Conselho de Escola) e o Conselho Administrativo (fica com as mesmas funções), o modelo de “Gestão Democrática” “foi uma das mais profundas, nomeadamente enquanto instrumento de recusa do controlo político-ideológico, administrativo e pedagógico do regime anterior e de afirmação do princípio da democratização do ensino” (Costa, 1992: 62).

Este modelo começou a ser criticado pelos professores e parceiros sociais na educação (associação de pais, associações de estudantes), uma vez que aos órgãos locais de gestão competia apenas cumprir os diplomas legais e regulamentos provenientes dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação.

Em 1979, Vítor Crespo tenta que o parlamento aprove uma Lei de Bases do Sistema Educativo, impulsionando a partir daí a análise e discussão de diversos projectos de Lei.

A reforma do sistema surge mais tarde, aquando da aprovação e publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86 de 14 de Outubro organizando o ensino em três ciclos sequenciais numa perspectiva de unidade global e apresentando três conceitos básicos: o de Administração, Gestão e Direcção das escolas.

A LBSE fez surgir a necessidade de definir um novo modelo de gestão das escolas que se adequasse à mesma, sendo criado em 22 de Janeiro de 1986, uma Comissão de Reforma que, entre outras coisas, estava encarregada de apresentar propostas nesse sentido, uma vez que, até então, a escola não era mais que um “Serviço Local do Estado” (Formosinho, 1994).

Na escola assim concebida, como um modelo centralizado, a direcção da escola está fora dela, nos serviços centrais do Ministério da Educação, que as dirigem através de despachos normativos, despachos curriculares e instruções directas que os órgãos locais se limitam a cumprir; a comunidade escolar é restrita aos professores, funcionários e alunos, não existindo autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa, financeira e administrativa, imperando a burocracia.

O modelo decorrente da LBSE, prevê a escola como comunidade educativa, passando o poder de decisão da administração central para a comunidade – pessoal docente, não docente, alunos, encarregados de educação, representantes autárquicos e das entidades económicas, culturais e científicas locais - , logo com uma democracia participativa e com alguma autonomia ao invés da democracia representativa e falta de autonomia a vigorar no modelo anterior.

A escola como serviço local de estado, é um serviço periférico do estado, onde o poder lhe pertence e as contas lhe são prestadas “que no domínio pedagógico, se baseia no ensino (o meio) ignorando a aprendizagem dos alunos (o fim)” (Formosinho, 1994: 43).

A escola concebida num modelo de administração pública descentralizado, como comunidade educativa é um serviço autónomo em que o poder está na comunidade e a ela se prestam as contas, não sendo esta restrita a professores, funcionários e alunos, mas sim alargada aos representantes dos pais, dos interesses económicos, científicos e culturais locais, e autárquicos. O professor, já não é um mero funcionário público, mas sim um profissional que toma parte nas decisões, que não apenas executa mas que também concebe e o seu primeiro dever “é para com os alunos e não para o estado e a orientação para o cliente sobrepõe-se ao dever de obediência como princípio deontológico genérico” (ibid.: p.45).

Na escola como serviço local de estado existe uma fronteira legal e também uma fronteira física, as quais são substituídas por fronteiras sociais na escola comunidade educativa, cumprindo-se assim o preceituado na LBSE que obriga a que haja uma interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação de todos que a constituem.

Os tipos de relações das pessoas com a escola, também variam consoante a concepção de escola.

Os utilizadores da escola comunidade educativa – alunos e pais –, e o seu público – comunidade profissional servida –, passam de meros beneficiários – sem qualquer influência na organização –, a participantes – influenciam a organização –, estando a comunidade escolar alargada para além dos que estão no seio da organização, seus membros – professores e funcionários –.

“Esta relação com a escola traduz-se na participação de todos os elementos na direcção da escola” (ibid.: 49), podendo assim todos os interessados participarem e influenciarem as decisões da escola, o que era incompatível com a concepção de serviço local de estado, sem autonomia, logo sem poder ter uma relação de clientela, sem poder decidir que serviços oferecer, sendo estes impostos.

O Decreto-Lei que estabeleceu o princípio da autonomia das escolas foi publicado em 3 de Fevereiro de 1989 com o nº43/89, não deixando porém de ser letra morta, pois a entrega de autonomia às escolas depende da definição da administração das mesmas.

A definição da administração das escolas ocorre só em 1991 com a publicação do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio, que cria as estruturas adequadas para uma estratégia que permite a construção de uma escola nova.

Desde então o novo modelo de gestão foi aplicado só em algumas escolas, surgindo um novo regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário em 1998 com o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio.

1.4 A ESCOLA DE HOJE

Os modelos de administração e gestão criados pelos Decretos-Lei 172/91 e 115-A/98 não diferem muito na sua estrutura, pois, esta assenta na diferença entre órgãos de direcção e órgãos de gestão, cabendo à direcção a concepção e as decisões políticas e à gestão a execução e as decisões técnicas, aparecendo no entanto algumas novidades com o novo regime, entre elas encontramos os agrupamentos de escolas, os contratos de autonomia, que mais tarde abordaremos e o Conselho Local/Municipal de Educação.

O Conselho Local de Educação é uma instância de participação e articulação, de intervenção na comunidade, competindo-lhe a análise, debate, concertação e a apresentação de propostas de solução nas diferentes áreas com reflexo na acção educativa.

Deste modo, nos termos do Artº 2º do novo diploma, o Conselho Local/Municipal de Educação envolve os diversos agentes e parceiros sociais, sendo constituído por iniciativa do município, com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente, em matéria de apoios sócio-educativos, de iniciativas escolares e extra-escolares, de planeamento da rede educativa e consequente compatibilização dos transportes e horários escolares.

Nos órgãos de direcção, o Conselho de Escola passa a chamar-se Assembleia, continuando a ser constituída por representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local, podendo ainda incluir, desde que relevantes para o projecto educativo da escola, representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área.

As competências da Assembleia diminuiram relativamente às do Conselho de Escola, enquanto este tinha em seu poder a escolha do director executivo, a sua destituição ou renovação, esta função passou para uma assembleia eleitoral mais alargada constituída pela totalidade do pessoal docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como, por representantes dos pais e encarregados de educação.

No entanto, e de acordo com o Artº 8º do novo diploma, a Assembleia é o órgão de participação e de representação da comunidade educativa, ao qual incumbe a definição das linhas orientadoras da actividade da escola ou agrupamento de escolas, cujo presidente é obrigatoriamente um docente, eleito de entre os representantes do pessoal docente.

O Director executivo que era uma das figuras da administração e gestão no modelo criado pelo Decreto-Lei 172/91, passa agora a Direcção executiva, podendo esta ser assegurada por um Conselho executivo (órgão colegial), ou por um Director, de acordo com a opção da escola ou agrupamento de escolas e a definir no regulamento interno. Quando existir agrupamento de escolas, um dos membros do Conselho executivo ou o Director ou um dos seus adjuntos terá que ser educador de infância ou professor do 1º ciclo.

Em termos de competências, cabe a este órgão, gerir, planificar, organizar, coordenar, informar, orçamentar e administrar o pessoal, uma vez que e de acordo com o Artº 15º do diploma, a direcção executiva é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

O Conselho administrativo continua a existir e com a mesma designação, sendo constituído à semelhança do anterior, pelo presidente do Conselho executivo ou Director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do Conselho executivo ou um dos adjuntos do Director, nomeado por este para o efeito.

A este órgão compete autorizar o pagamento de despesas e controlar a legalidade da gestão administrativa e financeira da escola, assim como a gestão patrimonial da mesma, mantendo actualizado o seu cadastro.

Com o novo modelo aparece a figura do coordenador de estabelecimento integrado num agrupamento de escolas, um pouco à semelhança do coordenador de núcleo, embora com algumas diferenças, pois o núcleo também é diferente do agrupamento de escolas. Ao coordenador compete representar a direcção executiva do agrupamento, cumprindo e fazendo cumprir as suas decisões, exercendo as competências por ela lhe conferidas, e coordenar as actividades educativas do estabelecimento.

Além dos órgãos de direcção e de gestão, estão previstos ainda o órgão e as estruturas de orientação educativa.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Em relação ao Conselho Pedagógico previsto no Decreto-Lei 172/91, foi introduzida pelo novo regime uma nova filosofia na sua composição, permitindo assim, uma maior adequação deste órgão às especificidades da comunidade educativa, tendo participação obrigatória dos representantes dos departamentos curriculares, coordenadores de ano, ciclo ou curso, dos serviços especializados de apoio educativo, dos alunos do ensino secundário, dos projectos em desenvolvimento na escola e do pessoal não docente.

Neste quadro, este órgão é um órgão mais do que consultivo e as suas funções ultrapassam a simples elaboração de propostas e emissão de pareceres.

As estruturas de orientação educativa e os serviços especializados de apoio educativo – Departamentos curriculares, Conselho de turma, Professor tutor, Conselho de Directores de turma, serviço de Psicologia e Orientação, Núcleo de Apoio Educativo e outros serviços organizados na escola -, em colaboração com a direcção executiva e com o conselho pedagógico visam assegurar no desenvolvimento do projecto educativo um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, assegurando também a articulação

curricular, a coordenação pedagógica e a realização do acompanhamento da avaliação das actividades desenvolvidas pelas turmas ou grupos de alunos.

As novidades, porventura com maior relevo, decorrentes do Decreto-Lei 115-A/98 referem-se ao agrupamento de escolas e aos contratos de autonomia.

No seu Artigo 5º agrupamento de escolas é definido como uma unidade organizacional, estabelecendo a possibilidade de associações de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Esta unidade pode ser organizada numa perspectiva horizontal, integrando estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e estabelecimentos da educação pré-escolar, ou numa perspectiva vertical, integrando além destes, escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

O agrupamento de escolas visa o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, a superação de situações de isolamento de escolas e a prevenção de exclusão social, utilizando para isso projectos pedagógicos comuns, sendo dotado de órgãos próprios de administração e gestão para garantir a aplicação da regra da autonomia, administração e gestão nos termos do decreto que assim o determina.

O nº1 do Artigo 48º do diploma legal em análise define contrato de autonomia como um acordo celebrado entre a escola ou agrupamento, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros interessados. Através dele se definem os objectivos e são fixadas as condições que viabilizarão o desenvolvimento do projecto educativo.

O contrato de autonomia é celebrado com o fim de desenvolver e aprofundar a autonomia das escolas, de um modo faseado em que serão conferidos à escola níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.

O estabelecimento e o aprofundamento da autonomia referido processa-se em duas fases, caracterizadas pelo reforço das responsabilidades e competências atribuídas à instituição escolar em vários domínios previstos no Artigo 49º, sendo a 2ª fase caracterizada por um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na primeira fase.

1.4.1 A FILOSOFIA DA NOSSA EDUCAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabeleceu as bases para uma nova educação, cujo objectivo principal é promover o desenvolvimento integral do aluno. Quando se fala em desenvolvimento integral do aluno, não nos devemos esquecer do significado deste conceito, isto é, o desenvolvimento não se refere só à dimensão cognitiva, mas também ao desenvolvimento pessoal, social e moral.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) concede um lugar central ao papel da escola no desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos, sendo isto notório nos artigos 2º, 3º, 7º e 47º. No artigo 2º, três dos cinco princípios enunciados referem a importância da educação para os valores e no artigo 3º, cinco dos onze princípios fazem referência à identidade nacional, exercício da cidadania, formação moral e cívica, prática da democracia e valorização dos diferentes saberes e culturas. “A LBSE rejeita inequivocamente, quer o neutralismo de valores, quer o endoutrinamento moral e cívico” (Marques, 1992: 27), sendo justificadas estas recusas pela democracia pluralista em que vivemos, com valores morais próprios e preocupada com o bem estar e justiça, e pela defesa do desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e pelo incentivo à formação de cidadãos livres. É de salientar que os valores defendidos na LBSE, não são mais nem menos do que os princípios que norteiam uma vivência democrática e nunca é demais lembrá-los - o respeito pelos outros, a abertura ao diálogo, a defesa da livre troca de opiniões, o espírito crítico, a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade -.

Quem com atenção ler a LBSE, verificará que esta não é uma mera declaração de princípios, pois no seu artigo 3º ao enunciar os princípios organizativos do sistema educativo, mais uma vez coloca a educação para os valores em lugar de destaque.

Da análise feita à LBSE, pode-se concluir que a nossa educação é sustentada por um conjunto de princípios que se cumpridos, atingir-se-ia o objectivo principal da educação. Mas, da teoria à prática existe ainda um grande fosso, tornando a realidade educacional portuguesa bastante diferente do que deveria ser. Assim, é de todo necessário que reflectamos sobre a prática educacional, isto é, analisar como efectivamente é a nossa educação.

1.4.2 A ESCOLA REAL

Na escola portuguesa é difícil cumprir, ou não se cumpre mesmo, o que está estabelecido na LBSE, devido à existência de um conjunto de factores que limitam fortemente a acção educativa. Segundo Formosinho (1988) “a escola está organizada para promover o insucesso educativo, tanto na componente académica como na componente socializadora” (citado por Marques, 1992: 7) . Esses factores, ou melhor, essas condicionantes que facilmente identificamos e enumeramos, como o currículo, o ensino compartimentado, a não fixação dos professores, o elevado número de alunos que cada professor tem, a preparação científica e pedagógica dos professores, directores de turma, delegados de grupo e conselhos executivos, a sobrelotação, a organização pedagógica, o centralismo burocrático da escola, o modelo de progressão dos alunos, o agrupamento dos alunos, as instalações escolares e o calendário escolar, se persistirem, continuar-se-à a promover o insucesso educativo e não o tão aspirado sucesso educativo.

O currículo, tal como é, promove o fracasso escolar e o insucesso educativo, pois, dificulta a integração escolar de grande parte dos alunos, em especial, os originários de famílias de nível cultural e social baixo, devido à sua componente “licealizante” e fortemente académica, sendo esta caracterizada pela uniformidade, não respeitando as diferenças sociais, culturais e linguísticas dos alunos e das famílias, além de se notar pressões cada vez maiores para o cumprimento dos programas a todo o custo, exigindo-se que em todo o País se aprenda ao mesmo tempo e a sua componente socializadora caracteriza-se pelo predomínio de um currículo oculto que inculca nos alunos, valores contrários à Constituição e à LBSE.

O ensino compartimentado, isto é, o modelo do processo de ensino é baseado na especialização dos professores orientados para um ensino por disciplinas - monodisciplinar, bidisciplinar ou área disciplinar. Com um professor por disciplina, par de disciplinas ou área disciplinar, cada um com um tipo diferenciado de instruções socializadoras e estimuladoras, os alunos vão sentir grandes dificuldades de se auto-organizarem para realizarem a integração das diversas aprendizagens.

A não fixação e instabilidade dos professores também dificulta a dimensão socializadora do currículo, fomentando relações impessoais e desumanizadas, não proporcionando o relacionamento devido com alunos, suas famílias e comunidade.

O número excessivo de alunos por turma e por ano que cada professor tem, implica também um relacionamento muito mais distante com eles, tornando ainda mais impessoais e desumanizadas as respectivas relações. A pouca disponibilidade de tempo por parte do director de turma para comunicar com alunos e pais, torna mais difícil a sua integração escolar.

A uma maior ou menor preparação científica e pedagógica dos professores em geral, directores de turma, delegados de grupo e conselhos executivos, corresponderá uma maior ou menor facilidade de estimular o desenvolvimento integral dos alunos.

A sobrelotação das escolas, faz com que elas se pareçam com armazéns de alunos, onde ninguém se preocupa com o bem estar dos outros.

A organização pedagógica da escola contraria as implicações educacionais da psicologia do desenvolvimento pessoal, social e moral, dificultando a dimensão estimuladora do currículo e da centralização pedagógica resulta que a maioria dos alunos não receba o devido apoio e ajuda de acordo com as suas necessidades, com os seus estilos de aprender, bem como impede até certa medida a valorização das suas raízes culturais.

O centralismo burocrático que impera nas nossas escolas impede-as de criarem programas educativos consoante as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O modelo de progressão dos alunos que deveria ser baseado numa apreciação global dos mesmos, na prática não passa de uma apreciação académica, redundando numa transição ou reprovação, além de que no fim de cada ano escolar não deveria haver reprovações, havendo no ano seguinte a prossecução dos objectivos pretendidos ao ritmo de cada um. Este modelo é muito mais realista, pois, cada aluno é um e um só, não havendo alunos iguais, quer psicológica e intelectualmente, quer no ritmo de aprendizagem.

O agrupamento dos alunos é feito segundo a sua área de residência, quer a nível do grupo escola, quer a nível do grupo turma. Só em raras situações é que o agrupamento não obedece ao critério referido, pois, após a entrada do aluno na escola da sua residência, a sua colocação numa determinada turma é condicionada pela rede de transportes existentes, o que vem confirmar a utilização do referido critério.

As instalações escolares na maioria das escolas portuguesas ou estão degradadas ou inadaptaadas às necessidades educativas. Estes factos condicionam a organização do espaço escolar, condicionando esta por sua vez o desenvolvimento integral dos alunos, o exercício

da função docente e todas as outras relacionadas com o ensino, pois, não existem ginásios, bibliotecas devidamente equipadas, as salas de aula são exíguas, não tendo mobiliário e material adequado, etc.. Sabendo nós quão importante é um espaço físico que proporcione um ambiente agradável e saudável para o desenrolar de qualquer actividade, o processo ensino-aprendizagem necessitará mais que qualquer outra actividade, de espaços com o maior grau de optimização possível, para que se desenvolva em pleno, uma vez que estamos a falar de locais, onde os alunos passam a maior parte do dia e onde se pretendem formar futuros cidadãos saudáveis fisicamente e mentalmente.

O calendário escolar não é muito flexível, não permitindo grandes ajustes, resultando daí alguns desfasamentos relacionados com as características regionais climáticas, socioculturais e socioeconómicas, perniciosos para o sucesso da educação.

Em conclusão, parece que podemos afirmar que o objectivo fundamental da educação está longe de ser alcançado, visto que o modelo da escola portuguesa se preocupa mais com a competição e o individualismo, do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação e em que a massificação da pedagogia gera o fracasso daqueles que não correspondem à norma.

A escola está organizada de forma a não poder concretizar a educação cívica prevista na LBSE que promova a compreensão de valores básicos como a tolerância, os direitos humanos e a liberdade, levando os alunos ao conformismo e à ausência de preocupação com o bem estar dos outros. Estamos perante uma educação de elite ao contrário do que se apregoa, de desigualdades e que gera o fracasso, a frustração e a indisciplina.

É imperioso que a escola assuma preocupações humanistas, éticas e estéticas, para que seja uma escola Humanista acessível a todos e não apenas a uma elite, de forma que a educação seja uma verdadeira educação e se cumpra a LBSE, mas para isso é necessário considerá-la um importante espaço de mobilidade social e o grande motor de desenvolvimento do País, só assim é que teremos uma verdadeira educação.

1.5 A FUNÇÃO DOCENTE NA ACTUALIDADE

Nas últimas décadas ocorreram alterações nas sociedades ditas industrializadas que muito têm contribuído para que o papel tradicional do professor e a profissão docente se

tenha também modificado, assim como, a exigência social sobre o papel do professor no processo educativo tenha também aumentado.

Assim, antes de se fazer qualquer análise às funções do professor, importa tentar caracterizar o corpo docente e os alunos das nossas escolas, partindo-se depois para a referida análise, tendo sempre em conta as modificações ocorridas na nossa sociedade nas últimas décadas.

1.5.1 O CORPO DOCENTE DAS NOSSAS ESCOLAS

No ano lectivo 1999/2000 em Portugal Continental os docentes do 2º Ciclo do eram 33.056 e do 3º Ciclo e Ensino Secundário eram 81.063. Nos quadros e gráficos que seguem podemos observar a distribuição destes docentes segundo o grupo etário, o sexo, as funções (lectivas e não lectivas), o grau académico e a situação profissional por localização geográfica, dando-se maior relevo às distribuições da zona Centro.

Quadro 1.1 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo público segundo o grupo etário

Localização Geográfica \ Grupo Etário	Total	Grupo Etário									
		≤ 24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-59 anos	60-64 anos	65 e + anos
Continente	21831	662	2320	2859	3149	3491	4046	2910	1572	615	207
Norte	7973	240	781	1034	1209	1347	1636	1025	479	167	55
Centro	3913	99	370	606	624	610	697	514	267	91	35
Baixo Vouga	951	24	96	132	152	149	182	122	60	23	11
Baixo Mondego	667	6	24	62	73	96	132	140	90	31	13
Pinhal Litoral	452	15	41	88	63	70	89	51	24	8	3
Pinhal Interior Norte	359	14	62	67	61	61	46	30	15	3	-
Dão Lafões	679	14	69	110	152	127	103	61	34	9	-
Pinhal Interior Sul	69	2	5	15	13	11	9	7	3	2	2
Serra da Estrela	111	4	14	17	21	14	16	15	8	2	-
Beira Interior Norte	264	9	28	40	43	29	59	38	10	7	1
Beira Interior Sul	162	7	18	30	16	24	28	22	10	4	3
Cova da Beira	199	4	13	45	30	29	33	28	13	2	2
Lisboa e Vale do Tejo	7798	221	833	846	990	1198	1389	1172	725	317	107
Alentejo	1152	54	179	194	176	193	182	103	50	15	6
Algarve	995	48	157	179	150	143	142	96	51	25	4

Da análise do quadro verifica-se que a distribuição segundo o grupo etário por localização é praticamente uniforme, sendo em maior número os docentes com a idade entre os 45 e os 49 anos, logo seguidos pelo grupo dos 40 aos 44 anos. No entanto no Alentejo e no Algarve o grupo mais numeroso é o dos 30 aos 34 anos, sendo mesmo de realçar que nesta última região os docentes mais numerosos têm idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos. Este facto poderá talvez explicar-se pela procura da sua integração no sistema, sendo provavelmente nestas regiões mais fácil efectivar.

Na região Centro a tendência mantém-se, mas talvez também pelas razões já apontadas, os grupos dos 30 aos 39 anos aparecem nos primeiros lugares no Pinhal Interior Norte, Pinhal Interior Sul, Dão Lafões e Cova da Beira.

Quadro 1.2 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário público segundo o grupo etário

Localização Geográfica	Grupo Etário										
	Total	≤ 24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-59 anos	60-64 anos	65 e + anos
Continente	73993	4067	12354	13601	13261	11727	8606	5844	2991	1167	375
Norte	25328	1645	4439	5010	4410	3747	2723	1940	953	351	110
Centro	14301	926	2480	2646	2574	2193	1597	1075	567	193	50
Baixo Vouga	3148	223	448	596	669	508	338	225	97	37	7
Baixo Mondego	3120	245	282	369	485	505	476	418	234	84	22
Pinhal Litoral	1697	85	329	386	283	245	181	112	56	13	7
Pinhal Interior Norte	1038	91	253	252	198	117	60	38	22	6	1
Dão Lafões	2433	136	540	471	460	364	239	120	70	27	6
Pinhal Interior Sul	261	17	86	57	35	27	20	14	3	1	1
Serra da Estrela	418	30	101	75	76	75	30	18	9	2	2
Beira Interior Norte	882	56	199	192	151	107	92	49	29	7	-
Beira Interior Sul	622	14	110	105	100	109	96	50	22	13	3
Cova da Beira	682	29	132	143	117	136	65	31	25	3	1
Lisboa e Vale do Tejo	27062	962	3819	4580	5034	4704	3544	2405	1272	552	190
Alentejo	4055	324	902	816	745	588	361	204	70	36	9
Algarve	3247	210	714	549	498	495	381	220	129	35	16

Os docentes mais numerosos são os de idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, sendo mesmo de destacar que relativamente aos docentes do 2º Ciclo, os do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário aparecem mais concentrados em grupos de idades mais baixas. No

Alentejo e no Algarve verifica-se a mesma tendência dos docentes do 2.º Ciclo, liderando o grupo dos 25 aos 29 anos.

Na região Centro as zonas mais interiores acompanham a tendência acabada de referir.

Quadro 1.3 – Distribuição dos docentes do 2.º Ciclo segundo o sexo

Localização Geográfica	Sexo		Total		Público		Privado	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Continente	33056	23665	30284	21831	2772	1834		
Norte	12321	8572	11424	7973	897	599		
Centro	6097	4310	5485	3913	612	397		
Baixo Vouga	1346	1031	1236	951	110	80		
Baixo Mondego	1091	784	917	667	174	117		
Pinhal Litoral	774	547	614	452	160	95		
Pinhal Interior Norte	508	369	498	359	10	10		
Dão Lafões	1066	706	1018	679	48	27		
Pinhal Interior Sul	134	83	110	69	24	14		
Serra da Estrela	188	128	164	111	24	17		
Beira Interior Norte	409	284	380	264	29	20		
Beira Interior Sul	253	162	253	162	-	-		
Cova da Beira	328	216	295	199	33	17		
Lisboa e Vale do Tejo	11405	8568	10268	7798	1137	770		
Alentejo	1769	1208	1679	1152	90	56		
Algarve	1464	1007	1428	995	36	12		

A grande maioria dos docentes do 2.º Ciclo é do sexo feminino, sendo maior essa tendência na região de Lisboa e Vale do Tejo, seguida pelo Centro, sendo ligeiramente menor no Alentejo, Algarve e Norte.

Na região Centro as zonas mais interiores apresentam uma maior percentagem de docentes do sexo masculino.

Este acréscimo de elementos do sexo masculino nas zonas referidas da região Centro, no Alentejo e no Algarve, poderá explicar-se em parte pela maior “facilidade” destes indivíduos se deslocarem para locais mais isolados relativamente aos seus pares do outro sexo.

Quadro 1.4 – Distribuição dos docentes do 3.º Ciclo e Ensino Secundário segundo o sexo

Sexo Localização Geográfica	Total		Público		Privado	
	HM	M	HM	M	HM	M
Continente	81063	55957	73993	52369	7070	3588
Norte	28079	19007	25328	17700	2751	1307
Centro	15767	10803	14301	9935	1466	868
Baixo Vouga	3443	2508	3148	2309	295	199
Baixo Mondego	3537	2470	3120	2257	417	213
Pinhal Litoral	2103	1488	1697	1240	406	248
Pinhal Interior Norte	1057	775	1038	763	19	12
Dão Lafões	2489	1520	2433	1484	56	36
Pinhal Interior Sul	329	209	261	168	68	41
Serra da Estrela	454	289	418	266	36	23
Beira Interior Norte	968	633	882	586	86	47
Beira Interior Sul	648	423	622	409	26	14
Cova da Beira	739	488	682	453	57	35
Lisboa e Vale do Tejo	29688	21160	27062	19804	2626	1356
Alentejo	4222	2840	4055	2807	167	33
Algarve	3307	2147	3247	2123	60	24

Nos docentes do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário a percentagem do sexo masculino sobe relativamente aos do 2.º Ciclo, mantendo-se no entanto, as características de distribuição observadas nesse Ciclo de ensino.

Quadro 1.5 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo segundo as funções

Função	Total			Com funções lectivas			Sem funções lectivas		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Localização Geográfica									
Continente	33056	30284	2772	31231	28525	2706	1825	1759	66
Norte	12321	11424	897	11740	10856	884	581	568	13
Centro	6097	5485	612	5766	5167	599	331	318	13
Baixo Vouga	1346	1236	110	1276	1167	109	70	69	1
Baixo Mondego	1091	917	174	1041	872	169	50	45	5
Pinhal Litoral	774	614	160	736	579	157	38	35	3
Pinhal Interior Norte	508	498	10	482	472	10	26	26	-
Dão Lafões	1066	1018	48	997	949	48	69	69	-
Pinhal Interior Sul	134	110	24	128	104	24	6	6	-
Serra da Estrela	188	164	24	176	152	24	12	12	-
Beira Interior Norte	409	380	29	384	358	26	25	22	3
Beira Interior Sul	253	253	-	239	239	-	14	14	-
Cova da Beira	328	295	33	307	275	32	21	20	1
Lisboa e Vale do Tejo	11405	10268	1137	10656	9555	1101	749	713	36
Alentejo	1769	1679	90	1692	1605	87	77	74	3
Algarve	1464	1428	36	1377	1342	35	87	86	1

A grande maioria como seria de esperar, concentra-se nas funções lectivas, sendo pelo menos curioso que a percentagem de docentes sem funções lectivas no ensino público é o dobro da dos do ensino privado.

Quadro 1.6 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário segundo as funções

Função Localização Geográfica	Total			Com funções lectivas			Sem funções lectivas		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Continente	81063	73993	7070	78484	71532	6952	2579	2461	118
Norte	28079	25328	2751	27298	24589	2709	781	739	42
Centro	15767	14301	1466	15272	13830	1442	495	471	24
Baixo Vouga	3443	3148	295	3349	3057	292	94	91	3
Baixo Mondego	3537	3120	417	3403	2995	408	134	125	9
Pinhal Litoral	2103	1697	406	2052	1654	398	51	43	8
Pinhal Interior Norte	1057	1038	19	1030	1011	19	27	27	-
Dão Lafões	2489	2433	56	2400	2344	56	89	89	-
Pinhal Interior Sul	329	261	68	322	254	68	7	7	-
Serra da Estrela	454	418	36	443	407	36	11	11	-
Beira Interior Norte	968	882	86	928	844	84	40	38	2
Beira Interior Sul	648	622	26	629	604	25	19	18	1
Cova da Beira	739	682	57	716	660	56	23	22	1
Lisboa e Vale do Tejo	29688	27062	2626	28613	26034	2579	1075	1028	47
Alentejo	4222	4055	167	4120	3958	162	102	97	5
Algarve	3307	3247	60	3181	3121	60	126	126	-

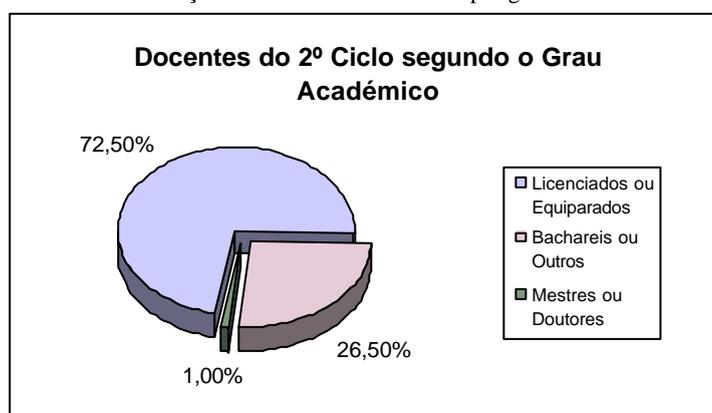
O quadro acima mostra que a estes docentes acontece exactamente o mesmo que aos do 2.º Ciclo, sendo de salientar que até a diferença verificada na percentagem nos docentes sem funções lectivas é a mesma.

Quadro 1.7 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo segundo o grau académico

Localização Geográfica \ Grau académico	Total	Público			Privado		
		Doutoram/ Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bachar./ Outras	Doutoram/ Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bachar./ Outras
Continente	33056	327	21930	8027	34	1984	754
Norte	12321	127	8171	3126	8	661	228
Centro	6097	57	3914	1514	4	444	164
Baixo Vouga	1346	21	855	360	-	83	27
Baixo Mondego	1091	7	675	235	2	134	38
Pinhal Litoral	774	3	447	164	1	113	46
Pinhal Interior Norte	508	3	386	109	-	7	3
Dão Lafões	1066	16	737	265	1	36	11
Pinhal Interior Sul	134	-	65	45	-	14	10
Serra da Estrela	188	-	115	49	-	24	-
Beira Interior Norte	409	3	254	123	-	15	14
Beira Interior Sul	253	1	180	72	-	-	-
Cova da Beira	328	3	200	92	-	18	15
Lisboa e Vale do Tejo	11405	119	7572	2577	20	786	331
Alentejo	1769	11	1240	428	2	67	21
Algarve	1464	13	1033	382	-	26	10

Dos docentes do 2.º Ciclo cerca de 72,5% são licenciados ou equiparados, 26,5% são bacharéis ou outros e 1% são mestres ou doutores como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes do 2º Ciclo por grau académico



É de salientar que no Alentejo é atingido o número máximo de licenciados e o menor número de mestres e doutores.

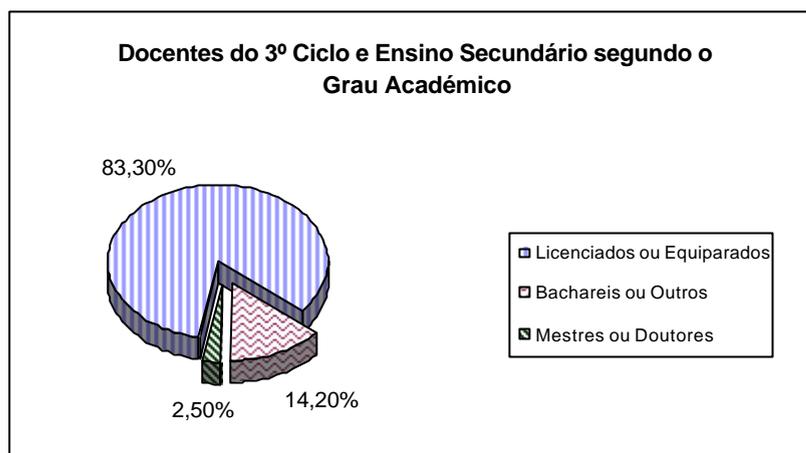
Na região Centro a zona em que mais licenciados há é no Pinhal Interior Norte e é no Pinhal Interior Sul onde o seu número é o menor. Os mestres e doutores aparecem em maior número na zona do Dão Lafões, não existindo nenhum no Pinhal Interior Sul e na Serra da Estrela.

Quadro 1.8 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário segundo o grau académico

Localização Geográfica	Grau académico	Total	Público			Privado		
			Doutoramento/ Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bachar./ Outras	Doutoramento/ Mestrado	Licenciatura ou Equiparado	Bachar. /Outras
Continente		81063	1876	61612	10505	160	5866	1044
Norte		28079	744	20721	3863	59	2352	340
Centro		15767	323	11873	2105	17	1227	222
Baixo Vouga		3443	74	2512	562	2	241	52
Baixo Mondego		3537	78	2604	438	10	360	47
Pinhal Litoral		2103	41	1423	233	2	348	56
Pinhal Interior Norte		1057	14	889	135	-	12	7
Dão Lafões		2489	58	2079	296	-	54	2
Pinhal Interior Sul		329	-	221	40	2	51	15
Serra da Estrela		454	5	351	62	-	23	13
Beira Interior Norte		968	16	747	119	1	69	16
Beira Interior Sul		648	24	489	109	-	16	10
Cova da Beira		739	13	558	111	-	53	4
Lisboa e Vale do Tejo		29688	717	22970	3375	75	2103	448
Alentejo		4222	53	3351	651	5	133	29
Algarve		3307	39	2697	511	4	51	5

Nos docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário relativamente aos do 2º Ciclo o número de licenciados aumenta, assim como o número de mestres e doutores, baixando o número de bacharéis como se pode ver gráfico seguinte.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário por grau académico



É de realçar que a região Norte apresenta o maior número mestres e doutores, sendo no Algarve que existem menos. Lisboa e Vale do Tejo apresenta o menor número de bacharéis e o maior número de licenciados.

Na região Centro a zona Dão Lafões regista o menor número de bacharéis e um número de mestres e doutores significativamente maior que a média, não sendo estes registados no Pinhal Interior Sul.

Quadro 1.9 – Distribuição dos Docentes do 2º Ciclo público segundo situação profissional

Situacão Profissional / Localizacão Geográfica	Total de docentes	Do quadro	Contratados		
			Total	Profissionalizados	Não Profissionalizados
Continente	30284	24336	5948	3593	2355
Norte	11424	9336	2088	1335	753
Centro	5485	4594	891	557	334
Baixo Vouga	1236	1032	204	134	70
Baixo Mondego	917	811	106	62	44
Pinhal Litoral	614	532	82	48	34
Pinhal Interior Norte	498	376	122	75	47
Dão Lafões	1018	837	181	107	74
Pinhal Interior Sul	110	87	23	16	7
Serra da Estrela	164	133	31	19	12
Beira Interior Norte	380	308	72	42	30
Beira Interior Sul	253	213	40	33	7
Cova da Beira	295	265	30	21	9
Lisboa e Vale do Tejo	10268	8140	2128	1193	935
Alentejo	1679	1246	433	291	142
Algarve	1428	1020	408	217	191

Os professores do quadro são a maioria, havendo uma pequena minoria de contratados. Destes, cerca de 40% são não profissionalizados, uma percentagem ainda bastante elevada.

O Algarve é a região onde a percentagem de docentes do quadro é menor, sendo a região Centro a que apresenta a maior percentagem nacional. Nesta região a Cova da Beira apresenta a maior percentagem, seguindo-se o Baixo Mondego, sendo o Pinhal Interior Norte que menor percentagem apresenta.

Relativamente aos professores contratados é no Alentejo que se verifica a maior percentagem de profissionalizados. Na região Centro é a zona da Beira Interior Norte que se observa a menor percentagem de profissionalizados e a maior é na Beira Interior Sul.

Quadro 1.10 – Distribuição dos Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário público segundo situação profissional

Situaco Profissional Localizao Geográfica	Total de docentes	Do quadro	Contratados		
			Total	Profissionalizados	Não Profissionalizados
Continente	73993	56028	17965	7860	10105
Norte	25328	19169	6159	2814	3345
Centro	14301	10695	3606	1499	2107
Baixo Vouga	3148	2394	754	305	449
Baixo Mondego	3120	2521	599	163	436
Pinhal Litoral	1697	1277	420	155	265
Pinhal Interior Norte	1038	688	350	154	196
Dão Lafões	2433	1784	649	294	355
Pinhal Interior Sul	261	149	112	64	48
Serra da Estrela	418	286	132	54	78
Beira Interior Norte	882	604	278	166	112
Beira Interior Sul	622	493	129	66	63
Cova da Beira	682	499	183	78	105
Lisboa e Vale do Tejo	27062	21277	5785	2306	3479
Alentejo	4055	2628	1427	772	655
Algarve	3247	2259	988	469	519

Dos docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário a maioria  do quadro, embora em menor percentagem que os do 2º Ciclo.

Dos contratados a maioria é não profissionalizada, ao contrário do que se verifica com os docentes do 2º Ciclo.

Lisboa e Vale do Tejo apresenta a maior percentagem de docentes do quadro, enquanto o Alentejo regista a menor, apresentando no entanto a maior percentagem de profissionalizados, sendo Lisboa e Vale do Tejo a registar a menor.

Na região Centro os docentes do quadro são em maior percentagem no Baixo Mondego e em menor no Pinhal Interior Sul. Quanto aos docentes contratados é no Baixo Mondego que se regista a menor percentagem de profissionalizados sendo a maior percentagem registada na Beira Interior Norte.

1.5.2 OS ALUNOS DAS NOSSAS ESCOLAS

O corpo discente no ano lectivo 1999/2000 era constituído por 631 588 e por 308.736 alunos dos 2º e 3º Ciclos Ensino Básico e do Ensino Secundário respectivamente. Nos quadros e gráficos seguintes podemos observar a sua distribuição segundo a localização geográfica, ano de escolaridade, sexo e grupo etário, sendo mais pormenorizados os dados referentes à região Centro.

Quadro 1.11 – Distribuição dos alunos segundo o ano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico por Localização

Ciclo de Estudo/Ano Localização Geográfica	Total	2º Ciclo			3º Ciclo			
		Total	5º ano	6º ano	Total	7º ano	8º ano	9º ano
Continente	631 588	256 792	128 927	127 865	374 796	134 113	123 351	117 332
Norte	257 154	106 637	53 454	53 183	150 517	55 198	49 398	45 921
Centro	112 997	43 335	21 544	21 791	69 662	23 717	23 333	22 612
Baixo Vouga	24 888	9 817	4 770	5 047	15 071	5 234	5 167	4 670
Baixo Mondego	19 466	7 198	3 583	3 615	12 268	4 029	4 044	4 195
Pinhal Litoral	16 039	6 178	3 068	3 110	9 861	3 308	3 306	3 247
Pinhal Interior Norte	8 651	3 429	1 745	1 684	5 222	1 814	1 774	1 634
Dão Lafões	20 085	7 747	3 826	3 921	12 338	4 284	4 075	3 979
Pinhal Interior Sul	2 496	932	469	463	1 564	507	531	526
Serra da Estrela	3 637	1 398	766	632	2 239	790	745	704
Beira Interior Norte	7 145	2 784	1 344	1 440	4 361	1 478	1 449	1 434
Beira Interior Sul	4 026	1 608	827	781	2 418	792	806	820
Cova da Beira	6 564	2 244	1 146	1 098	4 320	1 481	1 436	1 403

Lisboa e Vale do Tejo	204 925	84 424	42 667	41 757	120 501	42 836	39 484	38 181
Alentejo	31 575	12 511	6 324	6 187	19 064	6 796	6 347	5 921
Algarve	24 937	9 885	4 938	4 947	15 052	5 566	4 789	4 697

Dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico cerca de 40% são do 2º Ciclo e cerca de 60% são do 3º Ciclo, distribuindo-se praticamente de forma igual pelos 5 anos de escolaridade. No entanto nota-se um decréscimo do 7º ano para o 8º e deste para 9º ano.

As regiões onde a concentração dos alunos é maior são o Norte, seguindo-se Lisboa e Vale do Tejo e o Centro. No Alentejo e no Algarve comparativamente às outras regiões o número de alunos é bastante reduzido.

Na região Centro onde se verifica o maior número de alunos é no Baixo Vouga, seguido do Baixo Mondego, do Dão Lafões e Pinhal Litoral respectivamente. O Pinhal Interior Sul é a zona onde se regista o menor número de alunos desta região.

Quadro 1.12 – Distribuição dos alunos segundo a área e ano de estudo do Ensino Secundário por localização

Localização Geográfica	Total	Cursos Gerais				Cursos Tecnológicos			
		Total	10º ano	11º ano	12º ano	Total	10º ano	11º ano	12º ano
Continente	308736	241800	89305	68236	84259	66936	28443	18368	20125
Norte	104429	81522	31232	23018	27272	22907	9688	6202	7017
Centro	60248	47818	17255	13679	16884	12430	5112	3511	3807
Baixo Vouga	12885	9535	3403	2780	3352	3350	1374	958	1018
Baixo Mondego	13295	10662	3593	3046	4023	2633	1087	734	812
Pinhal Litoral	8594	6584	2385	1827	2372	2010	861	572	577
Pinhal Interior Norte	3049	2591	1063	741	787	458	202	117	139
Dão Lafões	9639	7937	3015	2327	2595	1702	706	463	533
Pinhal Interior Sul	1165	892	331	227	334	273	90	100	83
Serra da Estrela	1726	1266	481	385	400	460	223	118	119
Beira Interior Norte	3875	3584	1297	1003	1284	291	101	78	112
Beira Interior Sul	2728	2099	725	567	807	629	228	196	205
Cova da Beira	3292	2668	962	776	930	624	240	175	209
Lisboa e Vale do Tejo	114787	89403	32144	24869	32390	25384	10963	6946	7475
Alentejo	15859	13359	5068	3840	4451	2500	1047	732	721
Algarve	13413	9698	3606	2830	3262	3715	1633	977	1105

A maioria dos alunos do ensino secundário, como seria de esperar, é dos cursos gerais, sendo os do 10º e 12º anos mais numerosos relativamente aos do 11º ano. Tal como acontece ao nível dos 2º e 3º ciclos os alunos concentram-se mais na região Norte seguida por Lisboa e Vale do Tejo e esta pela região Centro. No Alentejo e Algarve também há um número reduzido de alunos quando comparados com as outras regiões.

Na região Centro a maior concentração de alunos regista-se no Baixo Mondego, seguindo-se o Baixo Vouga, o Dão Lafões e o Pinhal Litoral. A zona onde o número de alunos é reduzido é o Pinhal Interior Sul.

Quadro 1.13 – Distribuição dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico segundo o sexo por idade/grupo etário

Ciclo de Estudo/Sexo Idade/Grupo Etário	Total			2º Ciclo			3º Ciclo		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Continente	615 753	318 251	297 502	251 161	132 852	118 309	364 592	185 399	179 193
9 anos	7 158	3 452	3 706	7 158	3 452	3 706			
10 anos	82 551	40 557	41 994	82 551	40 557	41 994			
11 anos	101 973	51 426	50 547	96 059	48 669	47 390	5 914	2 757	3 157
12 anos	110 666	56 234	54 432	34 338	20 136	14 202	76 328	36 098	40 230
13 anos	114 583	58 789	55 794	17 851	11 482	6 369	96 732	47 307	49 425
14 anos	112 104	57 698	54 406	9 405	6 138	3 267	102 699	51 560	51 139
15 anos	53 316	30 360	22 956	3 083	1 982	1 101	50 233	28 378	21 855
16 anos	23 291	13 713	9 578	541	332	209	22 750	13 381	9 369
17 anos	8 045	4 865	3 180	111	73	38	7 934	4 792	3 142
18 anos	1 764	984	780	26	15	11	1 738	969	769
≥ 19 anos	302	173	129	38	16	22	264	157	107
Continente	100,0								
9 anos	1,08%	1,1%	1,2%	2,8%	2,6%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%
10 anos	13,4%	12,7%	14,1%	32,9%	30,5%	35,5%	0,0%	0,0%	0,0%
11 anos	16,6%	16,2%	17,0%	38,2%	36,6%	40,1%	1,6%	1,5%	1,8%
12 anos	18,0%	17,7%	18,3%	13,7%	15,2%	12,0%	20,9%	19,5%	22,5%
13 anos	18,6%	18,5%	18,8%	7,1%	8,6%	5,4%	26,5%	25,5%	27,6%
14 anos	18,2%	18,1%	18,3%	3,7%	4,6%	2,8%	28,2%	27,8%	28,5%
15 anos	8,7%	9,5%	7,7%	1,2%	1,5%	0,9%	13,8%	15,3%	12,2%
16 anos	3,8%	4,3%	3,2%	0,2%	0,2%	0,2%	6,2%	7,2%	5,2%
17 anos	1,31%	1,5%	1,1%	0,04%	0,1%	0,03%	2,2%	2,6%	1,8%
18 anos	0,29%	0,3%	0,3%	0,01%	0,01%	0,01%	0,5%	0,5%	0,4%
≥ 19 anos	0,05%	0,1%	0,04%	0,02%	0,01%	0,02%	0,1%	0,1%	0,1%

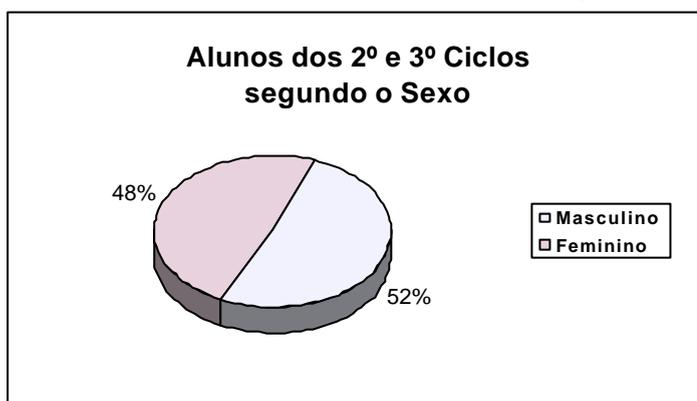
Na distribuição total dos alunos segundo o sexo verifica-se um maior número de indivíduos do sexo masculino. O mesmo se verifica nos 2º e 3º ciclos.

No 2º Ciclo o grupo etário mais numeroso é o dos 11 anos, seguindo-se os grupos dos 10, dos 12 e dos 13 anos respectivamente. No grupo dos 10 anos a tendência da superioridade numérica do sexo masculino é contrariada, sendo o feminino o predominante neste grupo.

É de salientar os milhares de alunos que existem com idades iguais ou superiores a 14 anos, havendo mesmo 38 alunos com mais de 19 anos.

No 3º Ciclo o grupo mais numeroso é o dos 14 anos, seguindo-se respectivamente o dos 13, o dos 12 e o dos 15 anos, continuando-se a verificar a tendência para a superioridade numérica do sexo masculino, sendo apenas contrariada nos grupos dos 11 e dos 12 anos.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos dos 2º e 3º Ciclos segundo o sexo



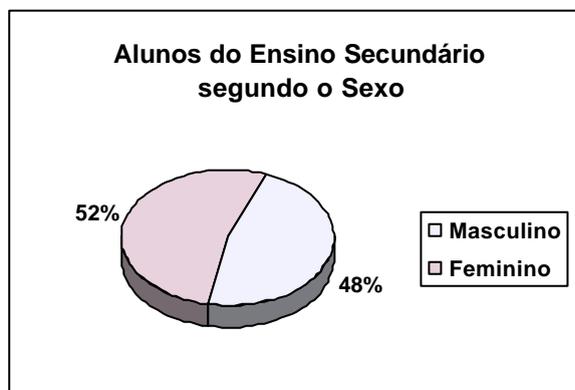
Quadro 1.14 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário segundo a área de estudo e sexo por idade/grupo etário

Idade / Grupo Etário	Total			Geral			Tecnológico		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Continente	308736	147040	161696	241800	108455	133345	66936	38585	28351
14 anos	5047	2187	2860	4319	1760	2559	728	427	301
15 anos	58174	28175	29999	48836	22580	26256	9338	5595	3743
16 anos	74925	34125	40800	60376	25966	34410	14549	8159	6390
17 anos	77484	34961	42523	60344	25366	34978	17140	9595	7545
18 anos	46872	23132	23740	34768	16326	18442	12104	6806	5298
19 anos	25506	13276	12230	18370	9093	9277	7136	4183	2953
20 anos	12326	6537	5789	8833	4438	4395	3493	2099	1394
21 anos	6007	3466	2541	4265	2108	2157	1742	1358	384
22 anos	1650	854	796	1182	597	585	468	257	211
23 anos	515	230	285	351	156	195	164	74	90

24 anos	138	61	77	98	44	54	40	17	23
≥ 25 anos	92	36	56	58	21	37	34	15	19
Continente	100,0								
14 anos	1,6	1,5	1,8	1,8	1,6	1,9	1,1	1,1	1,1
15 anos	18,8	19,2	18,6	20,2	20,8	19,7	14,0	14,5	13,2
16 anos	24,3	23,2	25,2	25,0	23,9	25,8	21,7	21,1	22,5
17 anos	25,1	23,8	26,3	25,0	23,4	26,2	25,6	24,9	26,6
18 anos	15,2	15,7	14,7	14,4	15,1	13,8	18,1	17,6	18,7
19 anos	8,3	9,0	7,6	7,6	8,4	7,0	10,7	10,8	10,4
20 anos	4,0	4,4	3,6	3,7	4,1	3,3	5,2	5,4	4,9
21 anos	1,9	2,4	1,6	1,8	1,9	1,6	2,6	3,5	1,4
22 anos	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,7	0,7	0,7
23 anos	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,3
24 anos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
≥ 25 anos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1

O sexo mais representativo dos alunos do ensino secundário é o feminino ao contrário do que acontece nos 2º e 3º ciclos.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário segundo o sexo



O grupo etário mais numeroso é o dos 17 anos, seguindo-se os dos 16, o dos 15, o dos 18 e o dos 19 anos respectivamente. Nestes grupos o sexo feminino domina à excepção do grupo dos 19 anos.

É de salientar que existem ainda uns milhares de alunos com idades iguais ou superiores a 20 anos, havendo mesmo 92 com mais de 25 anos.

1.5.3 SER PROFESSOR NA ACTUALIDADE

Na actualidade ser professor é bastante complicado, pois a sociedade não sabe ou não quer saber qual é exactamente a sua função e o que pretende dele (e da escola), uma vez que entre o que lhe pede, o que lhe é exigido e o que é sua obrigação existem grandes diferenças.

As funções dos professores decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, estão orientadas no sentido de Educar, Instruir e Exercer uma Actividade de Intervenção Educativa do Meio, como nos diz Teixeira (1995: 90) ‘o professor é, assim, de acordo com os preceitos da Lei de Bases, mandatado não apenas para instruir, mas também para educar, não apenas para exercer as suas funções dentro das paredes da escola, mas ainda para alargar a sua acção à própria comunidade’.

Para concretizar o estabelecido no preceituado legal, cabe-lhes várias funções, “as de relação – professor como pessoa”; “a de promoção - interacção com os alunos”; a de “cooperar” com os seus pares; “a de complementariedade com os pais”; “a de descoberta devido ao lugar que oferece aos outros trabalhadores da educação”; e a “de extensão pela sua relação com o meio em que a escola se insere” (ibid.: 125).

Pelo que acabou de ser referido a função do professor não se restringe apenas a instruir, tendo outras vertentes, que terão sido previstas, provavelmente para acompanhar o desenvolvimento e alterações ocorridas na sociedade nas últimas décadas, correspondendo a isto “novas exigências para o professor”, “alargando-se as suas funções” e “tornando-se progressivamente mais complexas” (ibid.: 89-90).

No momento presente não será fácil então desempenhar a actividade docente, devido às muitas e complexas funções do professor. Vejamos como alguns autores tratam esta problemática.

Jesus (1997: 19) considera que “as alterações ocorridas nas sociedades ditas industrializadas durante as últimas décadas” terão sido em parte as responsáveis pela “desvalorização do papel tradicional do professor” e pelo “aumento da exigência social sobre o papel do professor no processo educativo”.

O mesmo autor refere que “uma das principais alterações ocorreu no plano dos próprios objectivos da educação escolar, isto é, a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas” (ibidem). Devido a este facto muita coisa muda no sistema educativo,

falando Esteve (1991: 103) mesmo, numa “mudança de expectativas em relação ao sistema educativo”. Verificou-se um aumento brusco de alunos, de escolas e de professores, passando a escola a funcionar como um “dever”, uma “imposição” (Jesus, o.c.:19), tornando-se “incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno” (Esteve, o.c.: 103) descendo desta forma “à motivação do aluno para estudar e valorização do sistema educativo” (ibidem), e uma vez que, anteriormente, a escolarização garantia uma melhoria quer a nível social quer a nível económico, hoje em dia nada assegura, contribuindo tudo isto para “situações de desinteresse e de indisciplina” (Jesus, o.c.:19-20). A propósito disto Esteve (o.c.: 107) diz “o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade a diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas” dizendo-nos Teixeira (1993: 307) que o “medo dos alunos” aparece, aliás, como um “motivo forte de mal-estar”.

Aliado a tudo isto e também originado pela alteração referida, segundo a O.C.D.E. não se deu a alteração necessária nos programas curriculares, de forma a corresponder à nova realidade social (citada por Jesus, o.c.: 20), podendo-se acrescentar ainda, que muitos professores só o passaram a ser por falta de outro emprego e não por vocação.

Para prosseguirmos esta reflexão continuamos a apoiar-nos em Jesus (ibidem) que salienta ainda outras duas influentes alterações na nossa sociedade, “o predomínio dos valores economicistas” em detrimento dos “valores ditos intelectuais e humanistas” e a facilidade de “acesso à informação”. A primeira das quais contribui para uma “menor valorização social do professor” pois “nos tempos actuais o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos” (Esteve, o.c.: 105); a segunda “obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos” e a “integrar no seu trabalho o potencial informativo dessas novas fontes, modificando o seu papel tradicional” (ibid.: 101).

Jesus (1989) afirma “este conjunto de alterações ocorridas na nossa sociedade requer um novo sentido para escola e para o trabalho do professor” (citado por Jesus, 1997: 21).

Assim sendo, o papel tradicional do professor tem que ser alterado, exigindo-se ao mesmo “o domínio de novos métodos e técnicas de ensino” (ibidem) , exigindo-se ainda “que assumam um número cada vez maior de responsabilidades... para além de saber a matéria que lecciona, pede-se que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz,

organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (Esteve, o.c.: 100); que substitua outros “agentes de socialização” (ibidem) como a família; que desempenhe “tarefas de administração, reserve tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas” (ibid.: 108).

Por um lado exige-se que os professores cumpram “novas tarefas”, mas por outro há falta de formação adequada; que assuma um maior número de responsabilidades, no entanto “a contradição entre algumas das funções” que tem a desempenhar, como por exemplo, simultaneamente manter a disciplina e ser “amigo” dos alunos dificulta a sua concretização; que substitua a família na educação dos seus filhos, gerando-se uma certa confusão entre ensino e educação; que fragmente o seu trabalho, quando a especialização é que é valorizada, contribuindo assim para imagem de quem exerce um trabalho que qualquer um poderia executar (Jesus, o.c.: 21-23).

O mesmo autor refere que “para além da falta de formação adequada, da sobrecarga e da indefinição das suas funções profissionais, ocorre habitualmente uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, pois concentra-se a realização do processo educativo na pessoa do professor” (ibid.: 22).

A necessidade de mudança do professor no novo contexto sócio-educacional não foi acompanhada por uma “melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho” ficando a qualidade desejada para o processo ensino-aprendizagem por implementar, talvez por “falta de investimento na educação escolar” (ibid.: 23). Cavaco (1993: 29) por seu lado refere que “a educação é um investimento social de que se pretende a rentabilidade em termos de aproveitamento escolar; à questão insucesso/sucesso associa-se de forma reducionista a eficiência do professor, minimizando-se a importância dos meios materiais de produção que alicerçam a sua actividade, assim como a natureza, funções e funcionamento da instituição em que se inscreve a sua acção”.

Do que ficou dito, parece-nos haver efectivamente situações no actual contexto sócio-educativo geradoras de constrangimentos ao desempenho da função docente.

2. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A temática da avaliação de desempenho tem sido nas últimas décadas objecto de investigação e de variadas publicações científicas. Essas investigações incidiram essencialmente sobre o sector privado, aparecendo mais recentemente alguns estudos aplicados ao sector público.

Tal como os autores dessas investigações, decidimos aderir a esta problemática, porque além de nos preocuparmos com os níveis de qualidade dos serviços prestados, concordamos com o que nos diz Amado (citado por Peretti, 2001: 250). Segundo o autor “a avaliação do desempenho representa uma necessidade no plano económico”, porque é preciso exercer controlo sobre a produção, sendo a qualidade desta, a pressão do mercado e a dos clientes factores que tornam a avaliação de desempenho inevitável; “a avaliação de desempenho representa uma necessidade no plano organizacional” pois, “permite julgar o nível de adaptação dos homens às suas funções, assim como a qualidade das estruturas da organização” e “a avaliação de desempenho responde a uma necessidade humana” porque “todo o indivíduo tem necessidade de se avaliar dentro do contexto do seu trabalho, de medir a sua própria eficácia”.

Assim, julga-se pertinente estudar a problemática da avaliação de desempenho, de forma a obter-se um conjunto de dados que permitam a escolha mais adequada para cada realidade organizacional, podendo-se contribuir desta maneira para a promoção da eficiência e da eficácia organizacional.

Para isso, começamos por tentar definir os conceitos de desempenho e avaliação de desempenho, baseados em alguns autores por nós estudados e que citamos, procurando também, verificar quais os objectivos que presidem a avaliação de desempenho e os constrangimentos a que está sujeita.

De seguida, tentamos analisar as características a observar na implementação de qualquer sistema de avaliação de desempenho e quais os métodos de avaliação mais utilizados, sempre apoiados em autores por nós estudados e que citamos.

2.1 DEFINIÇÃO

O conceito de desempenho confunde-se e está normalmente associado com a avaliação de desempenho, o que acaba por ser uma redundância, “uma vez que o próprio termo suscita já a obrigatoriedade de um julgamento e como tal de uma avaliação” (Madureira, 2001: 229). Schneier e Betty (citados por ibidem) definem o desempenho “como um comportamento que foi avaliado”. Chiavenato (1999: 188) define desempenho como “o comportamento ou meios instrumentais que se pretende pôr em prática”. Parece-nos então, que desempenho será um conjunto de comportamentos/actividades que os indivíduos adoptam para atingirem determinados fins.

Assim, no seguimento das definições anteriores, podemos avançar que a avaliação de desempenho “é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento” (ibid: 187). O mesmo autor (ibid: 189) refere ainda que “avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações” e como nos diz Caetano (1991: 1) usando uma definição proposta por Latham e Wexley (1981), “a avaliação do desempenho profissional, enquanto sistema formal e sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização, emergiu como uma componente da gestão de recursos humanos praticamente desde que a gestão das organizações começou a ser teoricamente elaborada e sistematizada”, explicando ainda que, centrando-se esta na componente humana do funcionamento das organizações, interfere duplamente na produtividade do trabalho, quer directamente enquanto processo de medição e controlo do desempenho, quer indirectamente nas relações mantidas com outras vertentes da gestão de recursos humanos, como a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração.

A avaliação de desempenho não se reduz então à “simples” mensuração do trabalho desenvolvido, sendo sim uma combinação complexa de componentes organizacionais e uma importante vertente da gestão de recursos humanos, tornando-se sem dúvida uma das variáveis a ter em conta no desempenho organizacional.

Embora seja uma área difícil e contenciosa tem que ter cada vez mais a atenção dos gestores, uma vez que há um crescendo de pressões para a transparência, responsabilidade, eficácia e eficiência dos serviços prestados pelas organizações em geral e em particular

pelas públicas. A avaliação de desempenho, conforme já foi referido anteriormente também é uma necessidade. A propósito disto Bouckaert (1998: 57) refere "... a medição e gestão da performance no sector público é uma necessidade e uma ideia perfeitamente útil e realizável no contexto da governação moderna" e, segundo Marques (1998: 258) "a avaliação de desempenho é um processo que deveria ocorrer naturalmente no dia a dia de quem trabalha, de forma calma e organizada, como momento de reflexão acerca de um conjunto de comportamentos que tinham determinados objectivos e através dos quais se obtiveram determinados resultados".

A avaliação de desempenho organizacional geral será então mais que só a avaliação economicista de uma organização, podendo originar algumas mudanças ou correcções adequadas em função dos desvios encontrados entre os objectivos previstos e os realizados, tendo em conta as causas dessas variações. Carvalho (1998: 191) diz-nos que "a avaliação pode entender-se como um processo contínuo sistemático e estruturado de análise dos recursos utilizados e dos resultados obtidos que tendo sempre presente os objectivos fixados e utilizando critérios objectivos, deverá contribuir para a efectivação das mudanças e ou correcções adequadas, tendo em conta as insuficiências detectadas".

A instituição de um sistema de avaliação de desempenho tem em vista a introdução de princípios de eficácia e eficiência organizacional. Romero (1998: 87-88) afirma "... a avaliação de desempenho...constitui um processo participativo", dizendo também "procura-se através dele conhecer os desempenhos locais das unidades sob avaliação, aumentar a motivação do respectivo pessoal, oferecer apoio à gestão, comparar o desempenho de unidades homogéneas e proceder à detecção de problemas organizacionais."

A avaliação de desempenho terá sucesso quando se consegue através dela comunicar as intenções da organização e implementar a estratégia para as atingir, motivar os empregados influenciando-os positivamente, pois poderão ser promovidos, controlar os parâmetros estabelecidos de forma a verificar se o plano está a ser cumprido, fazendo acompanhamento e impondo acções correctivas se for caso disso, e, proporcionar uma melhoria do desempenho, uma vez que possui meios poderosos para impulsionar uma melhoria contínua.

Então em qualquer processo de avaliação deve-se confrontar os fins estabelecidos, os meios utilizados e os resultados obtidos, assim como, a identificação dos pontos críticos (fortes e fracos) e das mudanças ou acções a empreender (Cfr. Carvalho, o.c.: 191).

Assim, poderemos concluir que “a avaliação de desempenho é um processo complexo que combina a definição, comunicação, e negociação de objectivos de desempenho, sua orientação e revisão, *feedback* aos colaboradores acerca dos seu trabalho, reconhecimento da sua contribuição para os resultados da organização e análise dos desvios ou dificuldades para se atingirem os níveis de desempenho desejados” (Bogalho e outros, 2000: 98).

2.2 OBJECTIVOS

A avaliação de desempenho, como vimos, foi referida como sendo uma necessidade, uma exigência e que deveria ocorrer naturalmente no dia a dia de quem trabalha. Então, pode-se afirmar que a sua existência é de extrema importância para qualquer organização. Revestindo-se esta de tão grande importância, leva-nos a questionar que objectivos lhe presidem.

Um objectivo é “uma definição de resultados a serem atingidos” e “os objectivos devem ser desafios, mas atingíveis e estabelecidos com a participação dos responsáveis por atingi-los” (Maddux, 1991: 23). Aclarado que está o conceito de objectivo, vamos então saber o que nos dizem alguns autores sobre os resultados a serem atingidos pela avaliação de desempenho.

Bogalho e outros (2000: 99) defendem que o “processo de avaliação de desempenho ajuda a discriminar os níveis de desempenho entre os diferentes trabalhadores, e a sua ligação com a remuneração poderá para ajustar o sistema de recompensas. Também Chiavenato (1999: 190) refere que “a avaliação de desempenho proporciona um julgamento sistemático para fundamentar aumentos salariais, promoções, transferências e muitas vezes, demissões de funcionários. No entanto a avaliação de desempenho não se fica só por esses propósitos, pois Moura (2000: 106) diz que “o objectivo central da avaliação de desempenho é o de avaliar o trabalho dos empregados de forma correcta e completa” e que de acordo com Amstrong (1989) é um “processo de

guiar, avaliar, desenvolver, motivar e remunerar as pessoas de forma a que estas melhorem os seus resultados e os da organização” (ibid: 58).

Os objectivos da avaliação de desempenho vão mais além do que simplesmente medir o desempenho, considerando Caetano (1991: 97) que estes se dividem em três categorias gerais, “objectivos que visam a manutenção e o desenvolvimento da organização, objectivos que visam o desenvolvimento individual e objectivos centrados na gestão das recompensas”.

A avaliação de desempenho ao proporcionar um acompanhamento sistemático da actuação dos profissionais, permite uma melhoria das relações interpessoais e de comunicação, o *feedback* dos resultados da avaliação que proporciona o auto-desenvolvimento pessoal e profissional, estimular uma maior produtividade, a fundamentação para aumentos salariais, promoções, transferências e mesmo demissões, a localização de problemas de ordem pessoal (conduta, atrasos, ausências, indisciplina, baixa produtividade, etc.) e a identificação de necessidades de formação e reciclagem. Ao atingir-se estes resultados atinge-se a melhoria do desempenho humano, objectivo maior da avaliação de desempenho, e conseqüentemente a melhoria do desempenho organizacional alcançando-se assim os objectivos organizacionais e o progresso, que como nos diz Watling (1995: 95) “o objectivo de avaliar e medir o desempenho é progresso ou evolução”.

2.3 CONSTRANGIMENTOS

Na implementação de um sistema de avaliação de desempenho há factores que, se não forem tidos em linha de conta, podem-no pôr em causa e levar a interpretações desajustadas do desempenho. Factores esses, que em qualquer organização comprometem o sucesso do processo de avaliação de desempenho. A sua associação com as especificidades de algumas organizações, em particular as dos serviços públicos, compromete seriamente qualquer sistema de avaliação de desempenho que se pretenda por em prática.

Chiavenato (1999: 190) aponta como pontos fracos do processo de avaliação de desempenho: a percepção por parte das pessoas envolvidas na avaliação de desempenho como uma “situação de recompensa ou de punição pelo desempenho passado”; ênfase do

processo colocada no preenchimento de formulários em detrimento da “avaliação crítica e objectiva do desempenho”; percepção do processo como “injusto ou tendencioso”; “comentários desfavoráveis do avaliador” que “conduzem a uma reacção negativa do avaliado; “avaliação inócua, isto é, quando está baseada em factores de avaliação que não conduzem a nada e não agregam valor a ninguém”.

As consequências práticas da emissão de julgamentos sobre o desempenho são também apontadas por Caetano (1991) como uma das dificuldades do processo.

Madureira (2001: 224) refere que “as principais críticas à avaliação de desempenho apontam para uma excessiva importância atribuída aos instrumentos de notação, para a indiferença relativa aos quadros organizacionais nos quais se pode efectuar a avaliação e para a desconsideração de factores como as motivações individuais, as capacidades e o tipo de relacionamento (através da organização formal e informal) existente entre avaliador e avaliado”. Refere ainda que as opiniões quer a nível académico, quer a nível empresarial dividem-se quanto à validade e importância, assim como ao peso nos resultados e na produtividade dos sistemas de avaliação. Segundo Napier e Lathan (citados por *ibidem*), a indulgência na avaliação e a ausência de medidas objectivas de avaliação eram apontadas como razões para a falta de utilidade prática da avaliação de desempenho.

Também referidas pelo mesmo autor (*ibid.*: 225) como questões problemáticas no funcionamento dos sistemas de avaliação de desempenho, são “as lacunas na concepção dos instrumentos de avaliação e nas práticas”, verificando a partir dos estudos efectuados sobre esta matéria que “prevalece uma ideia recorrente de que os avaliadores são pouco seriamente implicados nos processos de avaliação, não sendo formados para a utilização dos instrumentos de diagnóstico (grelhas de notação, entrevistas e outros) e não sendo responsabilizados nem pela condução do processo nem pelos resultados decorrentes da avaliação”.

A subjectividade na avaliação também é apontada pelo autor referido como factor a minimizar ou a neutralizar de preferência. Dificilmente deixará de haver subjectividade na avaliação, pois como nos diz Marques (1998: 266) nas conclusões do seu estudo exploratório, existe aparentemente um conflito entre o que são os funcionários públicos portugueses, o que fazem, o que pensam deles os dirigentes e os utentes.

Outro problema da avaliação de desempenho salientado por Madureira (*o.c.*: 225) é “o facto de não raras vezes medir e avaliar desempenhos sem que se preocupe em perceber o

que os motiva e determina. Estudam-se consequências sem uma efectiva preocupação na determinação das suas causas. Analisam-se resultados sem se recorrer ao estudo da sua génese”.

Smith (1993: 200) aponta também alguns problemas que podem surgir nas administrações com a implementação de um sistema de avaliação de desempenho. Segundo o autor os gestores poderão ficar com uma “visão túnel”, isto é, concentram-se só em algumas áreas descurando outras importantes; há suboptimização, pois a perseguição de objectivos muito próprios tem custos na coordenação estratégica; instala-se a miopia, concentrando-se em assuntos de curto prazo excluindo os de longo prazo; tentam a convergência para que não sejam vistos como marginais; “fossilizam” não tendo a tendência para experimentar novos e inovadores métodos; fazem jogo, alterando o comportamento conforme a sua conveniência; usam falsidade podendo usar contabilidade criativa e mesmo fraude.

Os órgãos de gestão deverão estar altamente comprometidos na implementação de um sistema de avaliação, não podendo acontecer o referido por Smith. No entanto, terão que ter a formação adequada e os meios necessários e suficientes para o fazer. Uma liderança empenhada e modelar, impulsiona a organização a desenvolver, as atitudes e acções exigidas e a atingir objectivos desafiantes.

Além dos factores descritos, que podemos considerar como respeitantes ao próprio processo de avaliação, existem especificidades das organizações públicas encontradas por alguns autores citados a seguir, que por si só poderão ser suficientes para fazer perigar qualquer tentativa de implementação de um sistema de avaliação de desempenho nestas organizações. Vejamos então o que os vários autores citados a seguir nos dizem sobre o assunto.

MacAdam e Donaghy (1999: 33-34) ao realizarem um estudo sobre o processo empresarial recriado no sector público, numa grande organização do sector público do Reino Unido, identificaram vários factores críticos para o sucesso do mesmo. Concluíram que muitos deles são igualmente pertinentes em ambos os sectores. No entanto, identificaram algumas características específicas (únicas) das organizações públicas que se deve ter em conta em qualquer estudo de mudança. Segundo estes autores essas características são: hierarquias rígidas, uma cultura resistente à mudança, não virada para o cliente e para o valor do dinheiro, os mesmos processos nas mãos de muita gente, limites

cruzados (as mesmas competências em diferentes serviços), mudanças súbitas e dramáticas nas orientações políticas, sobreposição de iniciativas, largo âmbito de actividades e o pessoal como crucial nestas organizações.

A especificidade dos serviços públicos, também é referida por Carvalho (1998: 192) no que diz respeito “ao sistema de finalidades e valores, à envolvente externa, à estrutura interna e modo de funcionamento, aos recursos que utilizam, à natureza da actividade que desenvolvem, ao processo de avaliar a qualidade, à medição dos resultados”.

Os serviços públicos apresentam efectivamente alguns aspectos que os diferenciam de outros serviços e que vale a pena ter presentes quando se tratar de planear uma melhoria de qualidade.

Nas organizações públicas prima-se habitualmente por alcançar resultados em harmonia com os objectivos e opções políticas de um governo eleito (nacional, regional ou local). As políticas e estratégias definidas para atingir os objectivos pretendidos, orientam a cultura interna da organização, a estrutura e actividades a desenvolver, respeitando as prioridades definidas pelo poder político.

A sociedade mede/avalia diariamente a actuação dos organismos públicos.

As políticas públicas de pessoal e salariais, impõem restrições à liberdade de acção na gestão de recursos humanos.

No que diz respeito à gestão de recursos financeiros, os serviços públicos debatem-se muitas vezes, com restrições e constrangimentos legais mais apertados do que nas actividades privadas e a capacidade de gerarem receitas suplementares é limitada ou até inexistente, sendo igualmente limitada a sua liberdade de reafectação de verbas.

A relação dos organismos públicos com o público é complexa, podendo por vezes caracterizar-se como uma relação de clientela e noutros casos deve ser descrita como uma relação com utentes (utilizadores de serviços), nem sempre coincidindo os primeiros (os clientes – os que pagam), com os segundos.

O regime em que frequentemente são prestados os serviços, é de não concorrência, estando subjacente a essa prestação a qualquer utente/cliente, a igualdade/equidade e tratamento personalizado.

A natureza de processos na Administração Pública pode variar muito, abrangendo actividades relativamente abstractas como as que suportam as políticas de desenvolvimento

ou regulação de actividades económicas, até actividades muito concretas relacionadas com a prestação de serviços públicos, com a aplicação da lei, etc., isto é, heterogeneidade, sendo difícil a sua padronização.

Também Madureira (2001: 224 e 227) refere que “num quadro de múltiplas especificidades organizacionais e normativas, a Administração Pública apresenta dificuldades acrescidas no que concerne à implementação e funcionamento de um sistema de avaliação de desempenho”, acrescentado mais adiante que “...os sistemas de avaliação de desempenho devem-se não só adequar a diferentes contextos mas também aos modelos e estilos de gestão/organização, assim como à cultura organizacional”. A propósito disto Marques (1998: 266) conclui que “há necessidade de particularizar situações e serviços. A Administração Pública é demasiado grande e diversificada para se ter a pretensão de encontrar formas de organização e gestão que sirvam para todas as situações”.

Das palavras dos autores atrás citados poderemos deduzir que há necessidade de adaptar dentro de uma mesma realidade, a Administração Pública portuguesa, a avaliação de desempenho, com a adaptação de processos e instrumentos, não ficando esta tão amarrada a normas feitas, que devido a realidades específicas, não servirão a todos os sistemas de avaliação.

Para que a avaliação de desempenho seja o mais correcta possível deverá assumir características que minimizem ou neutralizem os problemas enunciados, de forma a se obter interpretações de desempenho o mais fidedignas possível.

2.4 CARACTERÍSTICAS A OBSERVAR NOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Qualquer processo de avaliação deve observar certas regras para que tenha sucesso. Deve-se precisar que tipo de avaliação se pretende, qual o objecto de avaliação e qual o contexto em que se insere. Se assim não for, o processo a que se submete a organização tornar-se-á inútil e pior que isso, pode mesmo ser-lhe prejudicial, como nos dizem Wisniewski e Dickson (2001: 1057) “um sistema de medição de desempenho impróprio ou inadequado pode ter consequências adversas para qualquer organização”, pois segundo eles, se se partir da premissa que “o que é medido é o que é feito” e dependendo da visão

que se tenha das medidas de desempenho, o comportamento de quem trabalha tanto pode ser positivo como negativo, conduzindo a níveis de desempenho diferentes.

O desempenho das organizações depende, de entre outras variáveis, do desempenho individual de cada um dos seus membros. Sendo assim, a avaliação de desempenho individual, é uma componente da gestão de recursos humanos, que em qualquer sistema de avaliação se deve dar a maior atenção. Como a avaliação de desempenho individual parece ter um papel relevante no trabalho das pessoas, vamos debruçarmo-nos um pouco sobre factores que podem interferir no desempenho das pessoas. Importa então conhecer as inúmeras variáveis que podem influenciar o desempenho e o peso de cada uma na determinação do mesmo. “A selecção, a formação, os sistemas de remuneração, o contexto organizacional, os modelos de organização/gestão, assim como a definição de sistemas de descrição e análise de cargos e a definição objectivos organizacionais/individuais são pois fundamentais na determinação dos desempenhos. Um diagnóstico sobre a forma como cada um destes factores pode influenciar o desempenho deverá ser encarado como complementar e não como nefasto e/ou enviesador para a avaliação de desempenho” (Madureira, 2001: 226). Há pois que tomar atenção aos variados factores que podem influenciar a forma de estar das pessoas nos seus serviços, salientando Fuller (2001: 38) que “a questão do desempenho é muito complexa, e à medida que observamos as barreiras que se colocam a um bom desempenho, torna-se claro que o indivíduo trabalha dentro de um sistema de desempenho, afectado por inúmeros factores externos”.

Na gestão de desempenho das pessoas há que ter em conta pelo menos três aspectos considerados básicos em qualquer sistema de avaliação do desempenho individual. O primeiro refere-se à questão do empregado saber ou não o que se espera como resultado do seu trabalho, isto é, é importante delimitar o seu desempenho, é importante identificar o que se quer avaliar e melhorar, “devemos ir primeiro à descrição dos objectivos da função a desempenhar, identificá-los, determinar as competências necessárias para assegurar o seu cumprimento com sucesso e depois acordar quais dessas competências avaliaremos” (Watling, 1995: 93-94). Ainda relacionado com este aspecto está o *feedback* que lhe é dado sobre o seu desempenho, pois se não souber como se está a comportar não será possível reorientar o seu desempenho. De acordo com Fuller (o.c.: 42) verifica-se com frequência que a barreira ao desempenho é a existência de consequências erradas, como “desempenhos errados ignorados”, “punição de desempenhos adequados” “desempenhos

incorrectos ignorados” e “recompensa de desempenhos incorrectos”. O mesmo autor refere também que “os indivíduos, ao receberem *feedback* regular sobre o seu desempenho e as consequências deste, acabam por modificar o seu próprio comportamento, por forma a optimizarem o seu desempenho e as consequências que lhes estão associadas” e que o *feedback* necessita de ser contingente a um dado desempenho” (ibid.: 42-43) e não algum tempo depois, pois o seu efeito poderá ser menor ou mesmo nulo. O segundo aspecto refere-se ao poder (competência e recursos) para realizar as tarefas atribuídas, uma vez que se der pouca informação e ferramentas inadequadas dificilmente atingem um desempenho óptimo. O terceiro aspecto diz respeito ao querer ou não realizar as tarefas atribuídas, podendo espelhar esta situação conflitos entre objectivos pessoais e organizacionais, a existência de conflitos éticos ou reflectir um sistema de punições e recompensas não adequado. É importante então, que o empregado saiba o que se espera dele, como se está a sair e se o seu desempenho está a corresponder às expectativas.

As pessoas trabalham então melhor se compreenderem objectivamente o seu papel, o que se espera delas e como são avaliadas, não podendo existir então nem conflito nem ambiguidades de papéis. A maior descrição, o empoderamento, a formação e o apoio que lhes é dado são factores que contribuem para um melhor desempenho (Cfr. Johnston e Clark, 2000: 216 – 223).

A avaliação de desempenho é defendida por Romero (1998: 101-102) como avaliação de desempenho de uma equipa, pois segundo o autor a avaliação do desempenho individual “que seria tecnicamente mais complexo, se não impossível, utilizando parâmetros objectivos, não é tão recomendável como a de uma equipa, pois fomenta a cooperação interna e favorece a eficácia do conjunto”.

As pessoas devem ser envolvidas e concordarem em serem avaliadas pois “o benefício de conseguir concordância, para além da participação, reflecte-se na aceitação do indivíduo em ser avaliado. Avaliar o seu desempenho já não será encarado como uma atitude de controlo (no pior sentido do termo), mas como um contributo para o desenvolvimento pessoal” (Watling, 1995: 96), de forma a motivá-las a atingir as metas pretendidas. Metas essas que serão ligadas a recompensas suficientes para justificar o seu esforço, percebido como equitativo e acompanhadas de mecanismos apropriados de *feedback*. Convém aqui referir que as metas ou objectivos a atingir devem ser “claros, específicos, desafiantes em termos de dificuldade (isto é, nem muito fáceis de atingir, nem

muito difíceis), verificáveis, mensuráveis, relevantes para o cargo que o indivíduo ocupa e coordenados com os objectivos dos outros” (Caetano, 1991: 74). No entanto, devem ser avaliadas com base na sua actuação sobre factores que controlem e que representem contribuição efectiva para a melhoria do desempenho estratégico da sua organização, nunca podendo esquecer que as medidas de desempenho para além de objectivos financeiros, operacionais e de desenvolvimento, visam também a satisfação do cliente.

Se o empregado se sentir satisfeito com o trabalho, trabalhará provavelmente mais e melhor. Só que poucas organizações se preocupam com a satisfação dos seus colaboradores, o que é evidenciado por Drucker (2000: 11) ao dizer que “Todas as organizações dizem agora de forma rotineira “as pessoas são o nosso maior bem”. Entretanto, poucas praticam o que pregam, e muito menos acreditam verdadeiramente nisso....elas têm que atrair pessoas, mantê-las, reconhecer os seus serviços e recompensá-las, motivá-las, e servir e satisfazê-las”. No entanto é importante que os indivíduos se sintam satisfeitos na organização onde trabalham, pois só assim haverá maior probabilidade de se identificarem com os seus objectivos e de se manterem ao seu serviço durante mais tempo, que como nos dizem Caetano e Tavares (2000: 303) “para manter uma distintividade sustentada face aos concorrentes, uma organização necessita que os seus empregados não sejam demasiado transitórios, mas que permaneçam no seu seio pelo menos por um determinado período de tempo, e que se identifiquem, no mínimo com o valores nucleares da organização”.

Uma multiplicidade de factores contribui para a satisfação no trabalho. O reconhecimento e recompensa por um serviço bem feito, programas de rotação de postos de trabalho, de turnos e de tarefas, liberdade de comunicação, expectativas e medidas claras e razoáveis de desempenho para redução de stress, remuneração justa, boas condições de trabalho, oportunidade de carreira e trabalho desafiante são os ingredientes necessários para a satisfação no trabalho e logo para bons desempenhos. Um empregado satisfeito facilmente prestará um serviço satisfatório ao cliente, pelo contrário, um empregado insatisfeito dificilmente prestará um serviço satisfatório ao cliente. A satisfação do cliente dependerá então da satisfação do empregado.

A medição de desempenho pode ser uma mais valia para as organizações. Deverá, no entanto, ser de âmbito alargado e integrado, contemplando além da avaliação do desempenho das pessoas nas organizações, outros tipos de medida.

Ela “não pode acontecer isoladamente, precisando de ser ligada a estratégias e planos de organização dando origem a uma visão global e uma direcção bem estabelecida “ (Winniewski e Dickson, 2001: 1057).

Não basta ter muitos indicadores de desempenho – valores e metas a atingir -, é necessário que estejam interligados, para que as organizações foquem o que é necessário medir, para que não seja uma perda de tempo e não redunde em níveis de desempenho baixos (Cfr. *ibidem*). As organizações devem desenvolver um sistema de avaliação de desempenho adequado às suas características, uma vez que é susceptível de influenciar o desempenho total das mesmas.

Romero (1998: 102) refere que avaliação tem que ser objectiva. “Só é possível obter eficiência medindo a produtividade de acordo com a sua conhecida definição, a relação entre o que se produz (“*outputs*”) e o que se utiliza para produzir (“*inputs*”). Consequentemente, é preciso analisar os custos da unidade a avaliar (“*inputs*”) e a quantidade e a qualidade do trabalho realizado reportado a um ano concreto (“*outputs*”)” .

O mesmo autor (*ibidem*) referindo-se ainda à objectividade da avaliação diz que é necessário medir o grau de cumprimento dos objectivos, reportados também a um ano, isto é, analisar a eficácia.

Uma ferramenta que é muito usada na medição de desempenho designa-se “*Balanced Scorecard*” e foi desenvolvida por Kaplan e Norton (1992), para colmatar os lapsos de uma medição não integrada estrategicamente e na sua implementação - ausência de integração entre a direcção global, acções e actividades de curto prazo e a medição de desempenho. Segundo Wisniewski e Dickson (o.c.:1058) “a medição era frequentemente “trancada” em processos planeados e estratégicos em que as medidas de desempenho eram tendencialmente financeiras e diziam o que a organização tinha feito mas não diziam o que devia fazer no futuro. Associado a isto acresce ainda a ausência de qualquer integração rigorosa entre uma direcção global, acções de curto prazo, actividades e medição de desempenho”.

Kaplan e Norton (2000a: 117) afirmam que “o “*Balanced Scorecard*” inclui indicadores financeiros, que mostram o resultado das acções do passado, e os complementa com três conjuntos de indicadores operacionais, relacionados com a satisfação dos clientes, comos processos internos e com a capacidade de organização de aprender e melhorar actividades que impulsionam o desempenho financeiro futuro”. Os autores introduziram

mais três perspectivas na medição de desempenho: satisfação do cliente, processos internos, saber e inovação, uma vez que apenas a dimensão financeira não seria o suficiente para uma adequada monitorização do desempenho e dos resultados a serem atingidos, especialmente a longo prazo, dizendo-nos que “muito mais do que mero exercício de mensuração, o *“Balanced Scorecard”* é um sistema gerencial capaz de motivar melhorias drásticas em áreas críticas como produtos, processos clientes e mercados” (2000b: 138).

O *“Balanced Scorecard”* tem sido muito aplicado nos últimos anos, de forma a ser utilizado um conjunto de medidas equilibradas, tendo sido adoptado também na gestão pública e como nos dizem Wisniewski e Dickson (o.c.: 1058) “no sector público as quatro perspectivas do *“Scorecard”* relacionam aspectos chave para a mais valia: foco no cliente/cidadão, bom desempenho financeiro, bom desempenho operacional (processos internos) e a exigência de uma melhoria ininterrupta (saber e inovação)”.

2.5 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Os métodos de avaliação de desempenho que têm surgido ultimamente, caracterizam-se pela auto-avaliação e auto-desenvolvimento, pela maior participação do colaborador no próprio planeamento de desenvolvimento pessoal, por se focarem no futuro e na melhoria contínua do desempenho. No entanto há sistemas de avaliação que ainda não se enquadram nesta perspectiva.

Na maior parte das organizações, quem tem a responsabilidade de avaliar os funcionários é o seu superior hierárquico, sendo este o responsável pelo seu desempenho e pela comunicação dos resultados, sempre com a supervisão e orientação do departamento dos recursos humanos que estabelece os meios e os critérios para que a avaliação possa acontecer.

Uma variante a este método, por ventura mais interessante, é o envolvimento entre o indivíduo e o seu superior, que neste caso funciona como guia, orientador e o indivíduo avalia o seu desempenho em função da retroacção dada pelo superior, como nos diz Chiavenato (1999: 193) “o gerente fornece todos os recursos aos funcionários – orientação, treinamento, aconselhamento, informação, equipamento, metas e objectivos a alcançar – e cobra resultados, enquanto o funcionário fornece o desempenho e resultados e cobra

recursos do gerente. Um intercâmbio no qual cada um contribui com algo para obtenção de resultados”.

Nestas duas últimas variantes, como há um único avaliador o critério de avaliação é mais homogéneo e a avaliação é mais objectiva e rigorosa, mas os avaliados não intervêm o que pode provocar um sentimento de injustiça e os desentendimentos pessoais podem interferir incorrectamente na avaliação.

Em algumas organizações a avaliação de desempenho é atribuída a uma comissão especializada e designada para o efeito, constituída por pessoas pertencentes a diversos órgãos ou unidades organizacionais. Esta alternativa é bastante criticada pelo seu aspecto centralizador, pelo seu espírito de julgamento do passado e também porque a comissão é um elemento externo e estranho ao relacionamento entre superior e funcionários, sentindo-se estes inferiorizados, porque parece que o seu desempenho depende dela que a todos julga, aprova ou desaprova, além de ser onerosa, trabalhosa e demorada.

Nas organizações mais conservadoras, é o departamento de recursos humanos que assume totalmente a responsabilidade pela avaliação do desempenho de todas as pessoas, mas que está a ser abandonada pelo seu carácter centralizador, monopolizador e burocrático, trabalhando o genérico, não tendo em conta o desempenho individualizado e provoca uma forte tendência para a padronização do desempenho das pessoas.

A avaliação também pode ser feita pela equipa de trabalho, que avalia o desempenho de cada um dos seus membros e programa com cada um deles as medidas necessárias para a sua melhoria. É a equipa que define seus objectivos e metas a alcançar.

A auto-avaliação do desempenho – cada pessoa tem a responsabilidade de auto-avaliar livremente o seu desempenho – baseada em alguns critérios fornecidos pelos superiores ou pelas tarefas para evitar a subjectividade implícita no processo, é proporcionada por organizações mais abertas, mais democráticas e participativas, o que segundo Chiavenato (ibid.: 192) seria o ideal. Não é de estranhar que o autor tenha essa opinião pois, os avaliados superam as deficiências e o descontentamento com as práticas de avaliação; definem os seus pontos fracos e fortes, tornando-se elementos activos; além desta incidir mais sobre o desempenho ou acções relacionadas com os objectivos, diminuindo a tendência para se apreciar a personalidade do indivíduo e de estimular o seu empenho e o desenvolvimento. No entanto tem as desvantagens de poder acontecer o efeito de halo – tendência para avaliar todos os factores segundo a classificação atribuída a cada

um deles -; uma maior inconsistência nos resultados devido a critérios de avaliação diferentes, condicionados pelos pontos de vista individuais de cada avaliado; uma tendência de inflacionar as avaliações.

Um método de avaliação, mais sofisticado, que surgiu há poucos anos, é a designada avaliação 360°. É feita de um modo circular, todos são simultaneamente avaliados e avaliadores, num regime de anonimato, não havendo interacção entre eles, competindo ao departamento de recursos humanos ou a uma equipa de especialistas contratada para o efeito, analisar e comunicar a cada um dos avaliados os resultados. Os subordinados como têm oportunidade de avaliar o desempenho dos chefes, sentem-se mais motivados com o processo de avaliação em que são parte activa. Ao contrário dos subordinados, a auto-estima e a motivação das pessoas de graus mais elevados da hierarquia, podem ser afectadas, considerando-se bastante arriscado. A falta de empatia com os chefes pode levar os subordinados a centrarem-se em questões pessoais e não no seu profissionalismo, atribuindo-lhes classificações mais baixas do que as merecidas. Os critérios de avaliação são muito variados e subjectivos, não havendo também interacção entre avaliadores e avaliados depois de conhecidos os resultados.

A avaliação de desempenho pode partir de diversas bases, mas a mais utilizada é a que se baseia na gestão participativa por objectivos, um conceito lançado por Peter Drucker em 1954, que “procura orientar o desempenho para fins e objectivos previamente negociados e fixados, procura cercá-los de todos os recursos necessários para a sua adequada consecução, procura medi-lo com medições adequadas e comparativas e, sobretudo, procura dar-lhe consistência através de constante retroacção e avaliação contínua. Tudo para assegurar um desempenho conforme as necessidades da organização e os objectivos de carreira do avaliado” (Chiavenato, *ibid.*: 205). O seu ciclo consiste “em definir objectivos e responsabilidades, desenvolver padrões de desempenho, avaliar o desempenho e novamente redefinir objectivos e assim por diante” (*ibid.*: 204).

Os instrumentos ou métodos de avaliação devem estar de acordo com os fins visados com a avaliação, caso não aconteça “a discrepância entre objectivos e instrumentos poderá traduzir-se numa perda de eficácia do sistema de avaliação” (Caetano, 1991: 97). A este propósito o autor diz “sabemos que alguns instrumentos ou métodos de avaliação, como os que estão centrados nos comportamentos e os que se baseiam em resultados, se mostram mais adequados que outros, por exemplo, para dar *feedback* ao avaliado, com

vista ao seu desenvolvimento profissional, e para elaborar programas de formação, sendo pois, coerentes com objectivos de desenvolvimento individual e de manutenção e desenvolvimento da organização. Por sua vez, os instrumentos que estão centrados na personalidade e os que se baseiam na comparação com outros colaboradores, não permitem de modo algum dar informação específica ao avaliado acerca do seu desempenho, e nesse sentido, serão inconsistentes com objectivos de desenvolvimento profissional individual. Contudo, este último método de avaliação poderá ser consistente com objectivos de gestão de remunerações, o que, aliás, também pode suceder com avaliação baseada em resultados” (ibidem).

Sendo assim, os objectivos pretendidos com a avaliação de desempenho, determinam o método de avaliação, concluindo-se que a sua aplicação não é universal, tendo-se que escolher o que melhor se coadune com os objectivos definidos.

3. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

A sociedade actual está cada vez mais a exigir uma educação e um ensino de qualidade. Esta qualidade será mais facilmente atingida se os docentes forem sujeitos a uma avaliação de desempenho, marcadamente formativa, e potenciadora de desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares. Ao potenciar o desenvolvimento profissional e organizacional, potenciará consequentemente a melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Assim, neste capítulo começamos por fazer uma breve contextualização da avaliação de desempenho docente em Portugal, tentando de seguida definir o conceito baseados em alguns autores por nós estudados e que citamos.

Como todo o restante processo de avaliação não pode ser desligado das suas finalidades, condicionando-o mesmo, passamos a debater as finalidades da avaliação de desempenho docente, para depois listarmos os princípios orientadores que lhes devem presidir, questionando-se de seguida o que avaliar e como se organiza e gere um dispositivo de avaliação docente sempre apoiados em autores por nós estudados e que citamos.

Na parte respeitante à organização e gestão do sistema de avaliação é discutido quem, quando e os meios de avaliar e ainda como divulgar e utilizar os resultados da avaliação.

3.1 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, no nº 2 do Artigo 36º - Princípios Gerais das Carreiras do pessoal Docente e de outros Profissionais da Educação – refere: “ A progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na Instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade...”.

É a partir da publicação da LBSE que a avaliação de desempenho dos professores passou a estar enquadrada, no entanto e como se pode deduzir da redacção anterior, numa perspectiva de progressão na carreira, isto é, para prestação de contas.

O Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de Novembro que estabeleceu a estrutura da carreira docente e o seu estatuto remuneratório, no seu artigo 9º estipulava que a progressão nos escalões da carreira se fazia por avaliação de desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

É com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, Decreto – Lei 139-A/90 de 28 de Abril, que surge alguma inovação, que podemos afirmar, profunda, pois no seu preâmbulo é realçada a exigência de profissionalismo no exercício da função, aparece a exigência de um período probatório para professores principiantes a fim de ser verificada a sua adequação profissional às funções a desempenhar. Outra inovação de fundo, por ventura a mais significativa, foi a da “consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão da carreira”. No seu artigo 39º era especificado que avaliação de desempenho visava a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, de forma a contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional, para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, para a inventariação das necessidades de formação e reconversão e para facultar indicadores de gestão de pessoal docente.

O Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, veio regulamentar o processo de avaliação do pessoal docente, que para os docentes na carreira se inicia com apresentação ao órgão de gestão da escola onde exercem funções, até 60 dias antes de completar o tempo de serviço necessário à mudança de escalão, um relatório crítico elaborado pelo próprio docente, sobre a actividade desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação de desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação contínua concluídas. Do relatório deve constar, como indicadores e elementos de avaliação, o serviço distribuído, a relação pedagógica com os alunos, o cumprimento dos programas curriculares, o desempenho de cargos directivos ou pedagógicos, a participação em projectos e actividades no âmbito da comunidade educativa, as acções de formação frequentadas e respectivas unidades de crédito, os contributos inovadores prestados ao processo ensino-aprendizagem, os estudos realizados e os trabalhos publicados, os níveis de assiduidade e as sanções, louvores ou distinções recebidos. À avaliação é atribuída pelo

órgão de gestão a menção de satisfaz ou não satisfaz, para posterior comunicação à respectiva Direcção Regional.

O docente poderá ainda candidatar-se à menção de Excelente, o que está regulamentado no Despacho 247/ME/93, de 24 de Dezembro, estipulando que o júri deveria ter em consideração, nomeadamente, a qualidade da acção pedagógica e a eficiência profissional do candidato, o seu grau de assiduidade, a sua dedicação exclusiva e contínua à actividade educativa, as acções frequentadas com vista ao aperfeiçoamento profissional e o carácter exemplar da sua conduta nas relações com o aluno, a turma, e a escola.

Para os docentes que ocupem cargos de direcção e gestão e administração das escolas a avaliação foi regulamentada pelo Decreto-Regulamentar nº 58/94, de 22 de Setembro, sendo da competência do Director Regional da Educação no que diz respeito ao director/presidente do conselho directivo.

O Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, veio alterar o Estatuto da Carreira Docente e no seu preâmbulo declara que se procura “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos educadores e professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”. A avaliação de desempenho é encarada como “estratégia integrada no modo como as escolas ... desenvolvem e procuram e procuram valorizar os seus recursos humanos”. A avaliação centra-se na escola e deve incorporar componentes internas e externas. Pretende-se submeter o processo a “parâmetros que salvaguardem os perfis mínimos de qualidade”, devendo assumir um carácter “eminente formativo”.

Finalmente, o Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio, veio revogar o 14/92 e o 58/94, introduzindo a novidade do relatório crítico ser objecto de apreciação do órgão de gestão, a possibilidade de uma avaliação extraordinária intercalar decorrido metade do período exigido para a progressão ao escalão seguinte, aos docentes a quem tenha sido atribuída pela primeira vez a menção de Não Satisfaz e os docentes que ocupem cargos de administração e gestão consideram-se automaticamente avaliados com a menção de satisfaz.

Pelo que foi dito, pode-se concluir que avaliação de desempenho docente tem como objectivo primordial a prestação de contas para progressão na carreira, não se visualizando

a avaliação de desempenho enquadrada num processo de desenvolvimento organizacional, nem num processo de desenvolvimento profissional.

3.2 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

A avaliação de desempenho já definida anteriormente dá-nos uma contribuição importante para o entendimento da avaliação de desempenho dos professores. No entanto importa aqui, clarificar o que se entende pela conjugação dos conceitos de avaliação e desempenho docente, no contexto desta temática.

O conceito de avaliação tem evoluído ao longo dos tempos e Guba e Lincoln (1989) (citados por Simões, 2000: 9) ao realizarem essa sistematização concluíram haver quatro gerações de avaliação. A primeira, orientada para a medição, aparece associada à medida dos resultados escolares dos alunos. A segunda geração, em que avaliação é orientada para a descrição, visa determinar a correspondência entre os objectivos da educação e os programas de estudo, verificando-se desta forma a relação do desempenho dos aprendentes com os objectivos do programa. Na terceira geração é incluída a noção de julgamento, sendo o acto de avaliar, apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa, logo orientado para a formulação de juízos de valor. A quarta geração considera a avaliação uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. Há negociação e envolvimento dos avaliadores e avaliados, participando estes últimos na autoria da sua própria avaliação, quer no desenho, quer na implementação, quer na interpretação e nas decisões, sendo os primeiros os organizadores do processo de negociação e quem estimula os segundos, deixando de apenas descrever ou ajuizar.

Segundo Curado (1997: 389) passou-se “de uma abordagem sobretudo individual e centrada no avaliador para uma abordagem contextual – organizacional, social e política – das práticas de avaliação, com enfoque no avaliado e processo de construção social que representa a interacção avaliado-avaliador-desenvolvimento organizacional”.

A Joint Committee (1988) (citada por *ibid.*: 10) utilizando a noção de avaliação característica da terceira geração define avaliação dos professores como “a avaliação sistemática do desempenho do professor o e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar.

Neste seguimento, Nevo (1995) (citado por *ibid.*: 10) define avaliação dos professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados dos seu ensino”, tendo incluído a descrição e julgamento, realizados não só a partir de competências e desempenhos mas também da eficácia.

Para Hadji (1995, :27) avaliar é “um acto de julgamento”, “que implica um duplo trabalho de modelização”, que “se situa num contexto de tomada de uma decisão” e que “constitui um acto de comunicação social”. Para o autor avaliar é então mais do que descrever e julgar, pois é descrever e julgar num quadro de referentes, para tomar uma decisão e destiná-la a alguém. Não é possível dissociar a noção de avaliação das suas funções e a função da avaliação não pode ser dissociada do objecto a ser avaliado.

O “objecto” a avaliar a que aqui nos referimos é o professor, isto é, recolher informação e julgar o mérito e/ou valor do professor. A avaliação está condicionada pela concepção do que é ser professor, levantando este facto algumas dificuldades ao desenvolvimento e impacto da sua avaliação, afirmando Hadji a este propósito que “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizermos secundários”.

Simões (2000: 13) diz-nos que “a diversidade de concepções do que é ser professor e do que é ensinar, associada à respectiva ênfase numa destas vertentes, implica distintos objectos a avaliar e legitima enfoques diferenciados:

- ≈ uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência do professor – *teacher competency*);
- ≈ uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor – *teacher performance*);
- ≈ e uma terceira é avaliar o professor ou seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor – *teacher effectiveness*).”

O mesmo autor ao fazer a distinção entre estas três focagens, diz que competência do professor é algo específico que sabe, faz ou acredita, e não os efeitos disso nos outros. Refere que o desempenho do professor diz respeito ao seu comportamento no trabalho, isto é, ao que faz e não ao que pode fazer, dependendo este da sua competência, do contexto

em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento. A eficácia será o efeito que o desempenho do professor tem nos alunos (ibid. : 13-14).

Avaliar o desempenho dos professores parece-nos que não será uma avaliação isolada, mas sim uma conjugação das várias qualidades que se relacionam entre si, devidamente contextualizadas, justificando a tomada de decisões, de forma a melhorar a qualidade do ensino.

3.3 FINALIDADES

A avaliação de desempenho dos professores, como de qualquer outra profissão não se fará de forma gratuita, isto é, terá algumas funções. É então de questionar para que é que se avalia e porque é se avalia.

Simões (2000: 7) refere que até recentemente, à avaliação dos professores eram-lhe dedicados poucos recursos e pouca atenção, na medida em que não era considerada um meio importante para melhorar a qualidade de ensino, sendo esta, citando (Nevo,1994), “geralmente percebida como um meio de controlar os professores, de os motivar, de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afectar quando o seu desempenho é insatisfatório, a imagem que sobressai da avaliação de professores é que ela se apresenta como algo que foi inventada contra os professores, em vez de se encontrar ao seu serviço”. Começaram a surgir entretanto novas concepções de avaliação, em que os seus propósitos são mais diversificados e que incluem mais funções que só a de prestação de contas para progressão na carreira, como acontece ainda hoje no nosso país.

O mesmo autor (ibid.: 42) baseado em autores como Millman & Darling-Harmond (1990), Kuigowski et al. (1993), Iwanicki & Randone (1995), Shinkfield & Stufflebeam (1995) e Hadji (1995), sistematizou os propósitos da avaliação, constatando a sua diversidade.

Kuigowski et al. (1993) (citados por ibidem), ao realizarem um estudo em doze estados do sudeste americano “constataram que os propósitos da avaliação não só variavam de estado para estado como dentro do mesmo estado se verificavam critérios diferentes para professores principiantes e para professores permanentes/certificados”.

Iwanicki & Randone (1995) (citados por ibid: 43) “salientam o facto de a maior parte dos programas de avaliação de professores se centrar na prestação de contas e no

desenvolvimento profissional” e defendem que se se apostar “na selecção de professores altamente qualificados, no desenvolvimento profissional e na melhoria da escola, concluem que, se isso suceder, não será necessário prestar tanta atenção ao propósito tradicional de prestação de contas”.

Já Hadji (1995: 30) referencia três grandes usos possíveis da avaliação dos professores: “gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino (lugar, progressão na carreira, salário)”; “contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato)” e “aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização de recursos humanos”. Considerando o autor que, o tipo de avaliação e os avaliadores serão definidos consoante os destinatários da avaliação.

Darling-Harmond et al. (1986) (citados por ibidem) para além dos propósitos de avaliação para o desenvolvimento ou a melhoria e para a prestação de contas, distinguiram dois diferentes níveis de impacto: “o nível do professor e o nível da escola”, tendo vindo esta perspectiva “a merecer uma atenção cada vez mais frequente por parte de alguns investigadores, que defendem uma perspectiva holística da avaliação do professor e da organização escolar, considerando que não é possível dissociá-las” (ibidem).

Neste seguimento também Pinto e outros (1999: 8) consideram que a avaliação serve um duplo objectivo, o indivíduo e a instituição, salientado que “a avaliação deve ser concebida como uma força positiva em vez de uma intrusão negativa. Pode fazer-se com o objectivo duplo de ajudar o indivíduo e desenvolver a instituição, mas a atitude de comprometimento versus a de controlo deve ser a que fundamenta a acção”.

Pode-se então considerar que para além da prestação de contas para a progressão da carreira, a avaliação de desempenho docente deve servir para também promover o desenvolvimento profissional e organizacional.

Curado (2000, 19) relativamente às finalidades da avaliação dos professores afirma que “os três principais propósitos de avaliação dos professores são a prestação de contas (com vista à progressão na carreira), o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” acrescentando ainda que a segunda faceta é praticamente excluída, centrando-se os sistemas convencionais no primeiro aspecto.

Ora, estamos em presença de uma avaliação meramente sumativa, que incrementa por si só, resistências de natureza diversa e distanciamentos por parte dos professores. No

entanto, vem “emergindo a assumpção de que a avaliação de professores deve conter uma função marcadamente formativa, potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares e em última instância, da melhoria da qualidade da educação e do ensino”, que como referem Kertész e Lorenzoni (1991: 81) “em qualquer sistema de avaliação de desempenho de professores, o objectivo maior deve ser o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”.

Há modelos de avaliação em que só uma das funções impera, enquanto noutros a coexistência das duas funções, sumativa e formativa é um facto. No entanto, esta coexistência não é pacífica, uma vez que, de acordo com um estudo referido por Duke (1995) (citado por Simões, 2000: 45) e levado a cabo nos Estados Unidos, realizado junto de 1000 professores, “salienta que a maior parte dos inquiridos é favorável a propósitos formativos ou de desenvolvimento profissional, enquanto que uma pequena parcela apoia propósitos sumativos”.

Duke (1990) secundado por Hadji (1993) (citados por Curado, 2000: 19) afirmam mesmo que “o primeiro factor essencial para a criação de um sistema de avaliação dos professores que promova o seu crescimento, relacionado com objectivos próprios de desenvolvimento pessoal e profissional, é separá-lo claramente do sistema de prestação de contas, orientado por padrões de desempenho (competências mínimas) e relacionado com a progressão na carreira.”

Curado (2000), no seu estudo interactivo de Delphi, depois de depurados todos itens (questionários passados em 3 fases sucessivas à comunidade educativa alargada), aplicou um questionário só a professores, em que os resultados sobre as finalidades da avaliação de desempenho docente que obteve, sugerem que “os professores não vêm interesse, na avaliação do desempenho, recusando manifestamente tudo o que relacione com o reconhecimento do mérito (o enunciado que menos acordo recebeu) e mesmo com a criação de oportunidades de evolução e diversificação na carreira, de promoção do desenvolvimento organizacional das escolas e de clarificação de políticas de formação”. Das treze finalidades apresentadas, apenas três obtiveram mais de 75% do consenso: “1º - Promover o desenvolvimento profissional e a autoformação dos professores (88,5%); 2º - melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e os resultados da escola (85,7%); 3º - Valorizar e validar o trabalho realizado pelos professores (80,2%)”. Houve itens que obtiveram menos de 50%, o que reflecte um forte grau de desacordo, sendo eles:

“para promover reconhecimento do mérito” – 18%, “para clarificar as políticas internas de formação do pessoal docente”- 48% (ibid.: 99 – 101).

Do que foi dito parece-nos que a avaliação de desempenho docente deve servir os três propósitos indicados pelos vários autores citados, no entanto, os resultados obtidos e referidos leva-nos a pensar que os professores tem alguma relutância em aceitar que sejam avaliados.

3.4 PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A avaliação de desempenho docente segundo os autores atrás citados, deve tender para a promoção do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional. Para que se materialize esta tendência, a avaliação deve ser orientada para esse sentido, tendo logicamente que respeitar alguns princípios, princípios esses que promovam efectivamente os propósitos referidos.

Os resultados da avaliação dos professores vão depender então, do respeito ou não, da promoção do desenvolvimento profissional e organizacional, isto é, dependerá dos princípios de base da sua concepção, do seu planeamento e da sua concretização. A propósito disto Curado (o.c.: 48) afirma mesmo que “no caso dos professores, a sua avaliação poderá ser uma actividade rotineira e com pouca utilidade, prejudicial mesmo para o clima das escolas e o moral dos docentes ou poderá ser um veículo importante da comunicação e discussão dos objectivos organizacionais e profissionais e de estímulo do desenvolvimento pessoal e profissional e organizacional” e que “os seus resultados dependem da forma como foi concebida, planeada e concretizada”. Também Pinto e outros (1999: 39) entende que “a avaliação não se resume, nem é sobretudo, uma aplicação de técnicas em cascata, mas sim uma construção social” e que “deve ser feita para servir os seus actores e não ser encarada como um artefacto técnico/científico para revelar “verdades objectivas””.

A implementação de um processo de avaliação que promova o desenvolvimento profissional deve ter em conta aspectos como: “a clara definição de padrões de desempenho, padrões de desempenho bem explicitados e percebidos pelos professores, padrões de desempenho nas aulas dos avaliados adequados às condições existentes,

utilizações de observações formais e informais, análise dos resultados dos alunos e utilização de fontes diversificadas de dados” (Simões, 2000: 21).

Além destes aspectos, é necessário que o sistema de avaliação de professores proporcione um eficiente *feedback*, que ao verificar-se pode ser “um contributo decisivo para estimular o seu desenvolvimento profissional” (ibid.: 22).

Há um conjunto de características, considerado por alguns autores que facilita o processo de implementação de um sistema de avaliação que promova o desenvolvimento profissional dos professores. Simões, distingue como características ambientais facilitadoras “a clareza de intenções relacionadas com avaliação, em que medida é percebido por todos que o principal propósito de avaliação é o desenvolvimento profissional dos professores, o tempo disponível para avaliar, as relações de trabalho tranquilas e o tempo disponível para o desenvolvimento profissional durante os dias de aulas” (ibidem).

Kertész (1991: 81) diz que é preciso “que os professores participem na determinação dos aspectos a serem avaliados e da construção dos instrumentos de avaliação, ou seja, é imprescindível que os professores se sintam sujeitos e não apenas objectos da avaliação de desempenho”.

Curado, baseada em Duke (1990), Lee (1991), Hadji (1993) e Rodriguez (1993), enumera como factores facilitadores:

- “a separação entre este sistema e o sistema de avaliação para a prestação de contas. Duke (1990) sugere a organização de um sistema tripartido de avaliação, com um subsistema de prestação de contas realizado anualmente e tendo como objecto os professores não pertencentes ao quadro e com uma menor frequência (por exemplo, em intervalos de 3 ou 4 anos) para os professores do quadro; um subsistema de assistência para os professores do quadro que manifestam deficiências no desempenho das competências mínimas ; e um subsistema de desenvolvimento profissional impulsionado por objectivos de crescimento autopropostos e reservado para os professores competentes do quadro que não se encontram envolvidos no processo de prestação de contas”;

- “o envolvimento dos professores no processo – os professores deverão participar na planificação e implementação dos sistemas de avaliação orientados para o desenvolvimento”;

- “a explicitação sem ambiguidades das finalidades do processo (individuais e organizacionais) que, de preferência, deverão ser negociadas por todos os implicados”;
- “a atribuição de um período de tempo de preparação mais ou menos longo no início do processo para que os professores possam determinar os seus objectivos próprios de desenvolvimento (o que implica o seu trabalho com os avaliadores no sentido de examinar novas práticas, questionar as rotinas adquiridas e reflectir no seu projecto pessoal, negociar objectivos, procedimentos e enfoque da avaliação)”;
- “a inclusão de reuniões/entrevistas de análise do processo, que permitam o *“feedback”* por parte dos avaliadores. Sem esta colaboração, a capacidade de crescimento dos professores é limitada pelas suas próprias estruturas cognitivas”;
- “a garantia da inexistência de sanções se se quiser experimentar novas estratégias e procedimentos”;
- “a garantia de confidencialidade dos resultados”;
- “condições organizacionais, políticas facilitadoras e recursos adequados”;
- “a integração do processo de avaliação individual num processo global de análise do funcionamento e organização da escola”;
- “a organização de um processo sequencial que inclua as actividades de reorganização e desenvolvimento acordadas” (2000: 19-20).

Também Day (1992: 93) apoiado em Gane(1986) define cinco pontos a ter em conta em sistemas de avaliação que sirvam para valorizar a autonomia dos professores, tendo de 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.”

Uma outra questão levantada relativamente ao sistema de avaliação diz respeito ao seu quadro de referência, isto é, quadro nacional ou quadro centralizado na escola. Pinto e outros (1999: 40) acham que os modelos não devem ser nem centralizados nem totalmente abertos, ou seja, deverá ser “uma situação intermédia” que “corresponde àquela em que os órgãos da tutela definem linhas orientadoras ou criam condições de incentivo ao desenvolvimento de políticas de avaliação, cabendo a cada instituição contextualizá-las e

implementá-las”. Neste contexto e corroborando alguns princípios enunciados pelos autores atrás referidos, segundo eles, o dispositivo de avaliação deve ser:

- “Facultativo: a decisão final de implementar ou não cabe em última instância à instituição, contudo, devem ser desenvolvidos mecanismos de incentivo para adotarem um dispositivo de avaliação”;

- “Participado: o desenvolvimento e a aplicação de um dispositivo de avaliação deve resultar de um processo negociado entre os diversos actores implicados”;

- “Contextualizado: o dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objectivos e as especificidades de cada instituição”

- “Dinâmico: este dispositivo deve ser concebido como um sistema aberto, capaz de evoluir solidariamente com o desenvolvimento da instituição”;

- “Multidimensional – este dispositivo deve incidir em múltiplos aspectos da actividade docente, na função ensino”;

- “Diversificado – este dispositivo deve recorrer a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados”;

- “Éticamente explícito – este dispositivo de avaliação deve explicitar de uma forma clara os seus princípios, valores, objectivos, procedimentos e usos”.

Os mesmos autores referem que para além dos princípios enunciados, o dispositivo de avaliação deve garantir “a equidade de tratamento, a negociação, a orientação para a valorização profissional e a divulgação restrita dos dados pessoais” (ibidem).

Os sistemas de avaliação deverão respeitar os princípios orientadores estabelecidos pelos vários autores citados, para que sejam ultrapassados os problemas sistematizados por Peterson (1995) (citado por Simões, 2000: 23) aquando do seu diagnóstico da situação existente na altura neste domínio e que são:

- “os directores são considerados avaliadores pouco credíveis”;

- “os professores têm pouco controlo e envolvimento na sua própria avaliação”;

- “não se faz a distinção entre mérito e valor (*worth*)”;

- “não se tem em conta a qualidade das aprendizagens e dos resultados dos alunos, ou então baseia-se a avaliação somente no sucesso dos alunos”;

- “abusa-se dos questionários dos alunos”;

- “é muito reduzido o número de destinatários da avaliação”;

- “os relatórios dos administradores não aumentam a confiança dos bons professores nem tranquilizam o público sobre a qualidade de ensino”;
- “os professores não querem ser avaliados, não sentem que precisam da avaliação para melhorar ou não acreditam que isso possa ser feito”;
- “avaliam-se competências mínimas e não o seu uso apropriado”;
- “a avaliação não tem em consideração os casos excepcionais (quer sejam maus ou ótimos professores)”;
- “os professores exemplares não são recompensados”;
- “muitos sistemas são caracterizados pela sobrequantificação (pontos, médias, medidas dos resultados dos alunos)”;
- “simplificam-se demasiadamente as dificuldades da avaliação”.

Curado (2000: 96-98) no seu estudo interactivo Delphi, já referido, dos itens propostos aos professores como princípios gerais da avaliação, não obtiveram 75% de acordo (a bitola mínima estabelecida), “os que se referiam ao carácter organizacional do processo” e os relativos à “existência de um quadro de referências nacional, a centração do processo na escola, a integração no seu desenvolvimento organizacional e a adequação às necessidades e condições de cada contexto”, sobretudo por parte dos professores do 1º ciclo, uma vez que os do secundário apresentaram um maior índice de concordância.

Os comentários que mereceram estes itens por parte dos professores inquiridos, realçaram “a importância do nacional com o local, “de forma a caminhar para uma maior harmonização e maior equilíbrio (com respeito pela diferença)”, “uma maior justiça individual e organizacional”” e para que “a componente da avaliação “não sobrecarregue demais o horário normal do docente””.

A avaliação de desempenho docente e a sua implementação debate-se com problemas diversificados que podem comprometer a sua exequibilidade e o seu sucesso. No entanto parece que se se atender aos princípios enunciados pelos vários autores, eles serão ultrapassados e ela será exequível e terá sucesso.

3.5 O QUE AVALIAR

Em qualquer operação de avaliação existe um sistema interno ou externo de referentes em relação ao qual a avaliação se constrói. Trata-se pois, de construir um

referencial onde se definem as dimensões a avaliar, que no caso dos professores, deverá passar pela compreensão do que é a sua função e das suas competências profissionais.

Braskamp e Ory (1994) (citados por Pinto e outros, 1999: 5) classificaram o trabalho docente considerando quatro categorias: “o ensino, a investigação e a actividade criativa, a prática e o serviço profissional, a cidadania e a participação cívica.

Na categoria de ensino consideraram um conjunto de actividades que classificaram nas seguintes áreas:

- “o ensino dos alunos...; a gestão dos cursos (planeamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registo de resultados”;
- “a supervisão e orientação dos alunos”;
- “desenvolvimento de actividades de aprendizagem”;
- “actividades promotoras do desenvolvimento profissional enquanto professor”.

Na categoria de investigação e de actividade criativa, incluíram todas as formas de descoberta e de integração de conhecimentos, análises críticas e trabalhos críticos.

Relativamente à categoria de prática e serviço profissional incluem os trabalhos de resolução de problemas da sociedade utilizando conhecimentos, perícia e decisões profissionais.

No que diz respeito à categoria de cidadania e participação cívica, incluem o trabalho feito em prole da própria instituição, o trabalho realizado em associações e organizações profissionais e o trabalho em organizações comunitárias, políticas, cívicas, etc..

O Decreto-Lei N° 240/2001 de 30 de Agosto, estabelece o perfil geral dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, onde são evidenciadas as exigências para a sua formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes através das seguintes dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética - “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”;

- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica

de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;

- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade – “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”;

- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida – o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante análise da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Ao analisar-se cada uma destas dimensões somos remetidos para vários itens que poderão servir de indicadores para avaliar o desempenho docente, referindo-se a primeira refere-se ao profissional com a função específica de ensinar exercida pelo numa escola inclusiva, assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhes estão associadas. A segunda, diz respeito à prática do ensino propriamente dito, sendo na terceira feita a abordagem da participação do professor nas várias vertentes da vida da escola e da relação estabelecida com a comunidade educativa alargada. Na quarta, é referido que o desenvolvimento profissional faz parte da sua actividade profissional diária, a partir da reflexão sobre as suas práticas, sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, com ajuda dos outros profissionais, desenvolvendo competências pessoais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

A identificação das dimensões inerentes à profissão docente é necessária e importante, permitindo que numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, se possam avaliar e permite que os próprios professores analisem os seus procedimentos, reflectam sobre eles, ajudando-os a resolver os problemas com que se defrontam e passem de uma prática intuitiva para uma prática reflexiva de verdadeiro profissional.

Scriven (citado por Simões, 2000: 59) classificou os deveres dos professores em cinco categorias: “(1) conhecimento da matéria, (2) competência no ensino, (3)

competência na avaliação, (4) profissionalismo e (5) outros deveres para a com a escola e a comunidade”, o que nos parece também estar de acordo com as dimensões atrás referidas.

No que diz respeito ao ensino, Medley (1987) (citado por *ibid.*: 55) considera que a sua avaliação “se pode basear em três domínios distintos: os resultados do acto de ensinar; as aprendizagens comportamentais ou as experiências dos alunos que o acto de ensinar proporciona; o comportamento do professor enquanto ensina”.

Reynolds (1992) (citado por *ibid.*: 58) verificando que tendo sido utilizadas “estratégias diversas na especificação das tarefas de ensino (a partir da análise do trabalho docente, de descrições cognitivas ou dos deveres dos professores)”, fez “a sua própria síntese enquadrando as tarefas de ensino em quatro domínios: pré-activo, interactivo, pós-activo e administrativo”.

As tarefas pré-activas referem-se “às actividades de preparação das matérias a serem ensinadas aos alunos; as tarefas interactivas englobam “o ensino propriamente dito, isto é, o modo como se executa o que estava planeado”; as pós-activas “relacionam-se com as actividades que os professores desenvolvem para melhorar o seu próprio ensino”, e as administrativas “abarcam funções que os professores desempenham e que se situam para lá do processo de ensino” (*ibidem*).

No Reino Unido, Elton e Partington (1991) (citados por Pinto e outros, *o.c.*: 7) tentaram, relativamente à categoria de ensino, enunciar um conjunto de critérios para a caracterização do perfil do docente do ensino superior, que nos parece, que também se aplica aos docentes dos outros graus de ensino. Os critérios por eles enunciados relativos ao ensino na instituição foram assim agregados:

- “preparação para o ensino”;
- “qualidade do acto de ensinar”;
- “volume do ensino”;
- “inovação”;
- “comunicação geral com os alunos fora das aulas”;
- “procedimentos de avaliação”;
- “avaliação do próprio ensino”;
- “gestão do ensino”;
- “melhoria e investigação do próprio ensino”;
- “ensino e envolvimento com o mundo trabalho”.

Também no Reino Unido Aylett e Gregory (1996) (ibidem) consideraram que existem cinco componentes essenciais, que reunidas servirão para se constituir um perfil global caracterizando o ensino, sendo elas:

- “componente institucional e que descreve os factores externos condicionadores do ensino nessa instituição”;
- “a abordagem que é feita ao ensino e que inclui todo o processo de preparação e formas de contactos com os alunos”;
- “o ensino propriamente dito sob a forma do desempenho das aulas”;
- “processo de regulação e de avaliação dos resultados do ensino”;
- “reconhecimento externo, quer na própria instituição, quer fora dela”.

No seu trabalho de investigação, já referido, Curado (2000: 100-102) ao questionar os professores sobre os conteúdos do processo de avaliação, constatou a sua recusa da análise concreta da prática lectiva e o não reconhecimento do interesse de avaliar as actividades não lectivas. Ao questionar também os docentes relativamente às dimensões/componentes fundamentais do profissionalismo docente, quase todos os itens propostos pela autora obtiveram mais de 90% de acordo. O item “Capacidade de colaborar com os pais, integrando-os no trabalho da escola” foi o que obteve menos acordo “neste contexto de consenso quase total”, considerando a autora isto como um facto “interessante” e que “parece reflectir uma relação de afastamento, tradicional na cultura docente portuguesa – e também na cultura das famílias portuguesas.”

Em suma, podemos adiantar que, em qualquer sistema de avaliação de desempenho docente deverão ser englobadas as dimensões do ensino e as que lhe estão associadas em virtude de este não se realizar isoladamente mas sim dentro de um determinado contexto organizacional, social e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

3.6 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Na implementação de um sistema de avaliação de desempenho há um conjunto de aspectos normativos relevantes a ter em conta, que dizem respeito a quem avalia, à periodicidade, às fontes de recolha de dados e à divulgação e uso dos resultados da avaliação.

3.6.1 AVALIADORES

As pessoas que tem a incumbência de avaliar são uma parte muito importante do processo, sendo a aceitação do sistema de avaliação influenciado pelas percepções que os professores têm dos avaliadores. Curado afirma a este propósito que “a credibilização do sistema de avaliação de desempenho docente passa, em grande medida, pela credibilização dos respectivos avaliadores” (ibid.: 64). Simões (2000: 64) vai mais longe e diz que existe “uma correlação muita directa com as percepções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores” e a aceitação ou não do sistema de avaliação.

Relativamente a este aspecto, há que decidir entre as alternativas avaliação interna/avaliação externa, avaliação individual ou avaliação por equipa de avaliadores.

Tradicionalmente os administradores, os directores e os supervisores assumiam a liderança da avaliação. Como nos diz Simões “em muitos sistemas educativos com ênfase para os Estados Unidos da América, é ao director que cabe a tarefa de observar e/ou avaliar” (ibid.: 66). No entanto, afirma o mesmo autor que “a investigação tem demonstrado, que na maior parte das vezes os directores não desempenham essa tarefa de modo satisfatório” (ibidem). Essa observação e avaliação pode não ser exclusiva do director e tanto pode ser feita por ele, como por, supervisores, colegas e alunos, tendo-se métodos e resultados diferentes consoante os observadores/avaliadores. Em alguns casos o caminho seguido tem sido o recurso a avaliadores internos e externos. Esta última opção, além de ser onerosa, nem sempre é bem aceite pelos professores avaliados, embora se reconheça que estes são mais rígidos e consistentes nas suas avaliações (Cfr. ibidem).

Tem-se assistido a uma maior e melhor colaboração por parte dos professores, quer na sua avaliação, quer na avaliação dos seus pares.

Curado (o.c.: 64), seguindo Peterson (1995) refere que “as novas direcções preconizadas para a avaliação dos professores passam pela recomendação de que esta seja feita por equipas, ou painéis com vários tipos de interesses implicados. No entanto ao questionar os professores sobre quem deveriam ser os avaliadores, a avaliação realizada por uma equipa recebeu o desacordo dos professores do 2º ciclo (48% de concordância) e do 1º ciclo (51% de concordância), recusando todos os requisitos propostos como necessários para se ser avaliador, levando a autora a colocar a hipótese “de que será muito pouco provável a aceitação de qualquer tipo de critério, porque o que se recusa é o conceito e a prática de avaliação de desempenho docente.”

Num estudo sobre as “estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia” (Eurydice, 1991), levado a cabo em 1991, foi constatado que os professores eram alvo de avaliação externa e interna, correspondendo estas respectivamente a inspecção e a auto-avaliação da escola.

A avaliação externa era realizada por inspectores centrais, regionais ou locais, que receberam formação de professores, e nalguns casos, têm conhecimentos específicos de ordem financeira ou administrativa. Normalmente são seleccionados mediante processo de candidatura e, nalguns países, após exame prévio. No entanto, devido à inúmeras e complexas tarefas que têm que efectuar, as suas formações inicial e continua são notoriamente insuficientes, segundo o estudo referido.

Em Portugal, os inspectores pedagógicos do ensino pré-escolar têm que frequentar com êxito um curso de um ano e os das escolas secundárias têm que assistir a seminários teóricos e a sua prática é supervisionada por inspectores mais antigos, tendo um período probatório de um ano.

A avaliação externa está organizada de diferentes modos nos vários países, sendo de salientar que só na Dinamarca e na Grécia não existiam sistemas formais de inspecção, existindo nos demais Estados membros. Relativamente à avaliação do desempenho docente por parte dos inspectores também se verificam algumas diferenças. Na Alemanha o inspector assiste a aulas, analisa planos de lição e registos de trabalho efectuado, os exercícios dos alunos e o restante trabalho de estudo. Depois de tudo isto discutido elabora um relatório com atribuição de uma nota que o professor avaliado assina, comprovando assim que o leu e que teve oportunidade de demonstrar o seu eventual desacordo.

Em Itália a função dos inspectores passa essencialmente pelo aconselhamento dos professores, enquanto que nos Países Baixos é feita a observação da prática docente, a análise dos resultados dos exames e o controlo dos testes de avaliação, e na Inglaterra e País de Gales também é feita a observação dos docentes.

Em Portugal os inspectores analisam todo o material de planificação e de avaliação, podendo mesmo recorrer à observação de aulas.

A avaliação interna difere de um país para outro, mas na maioria dos casos como já foi referido, corresponde a auto-avaliação e eram escassos aqueles em que se encontravam prescritos os procedimentos formais da mesma.

Na generalidade dos Estados membros essa auto-avaliação é global, avaliando-se o desempenho geral da escola, exceptuando a Itália em que a única avaliação interna realizada de um modo formal é a dos professores. Neste caso, o chefe do estabelecimento de ensino faz um relatório em que refere “as aptidões intelectuais, culturais e profissionais dos professores, decorrentes do desempenho do professor na escola, bem como da sua diligência, dos resultados da prática docente, do relacionamento com os alunos e respectivas famílias, e por fim, da sua participação em experiências educativas e em eventuais publicações”, sendo “a notação escrita da avaliação efectuada ...comunicada ao professor” (*ibid.*: 165).

3.6.2 PERIODICIDADE

A periodicidade com que se efectua a avaliação de desempenho docente vai depender dos propósitos que lhe presidem. Como com a avaliação de desempenho dos docentes se pretende contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, deverá haver um *feedback* o qual, concebido para reforçar ou alterar comportamentos, é mais eficaz se for dado quando o comportamento ocorre. Nesta lógica o aconselhamento diário é mais válido que uma discussão uma vez por ano, levando Caetano (1991: 98) a formular a hipótese de que quando os objectivos se centram “no desenvolvimento individual dos colaboradores requerem que a avaliação se realize em períodos inferiores a um ano”.

Pinto e outros (1999: 41) dizem que “nas análises feitas quer a nível nacional quer internacional, estão presentes duas lógicas”, sendo “uma que cada docente é avaliado todos os anos” e a “outra em que a avaliação se reporta a um período de tempo mais alargado”.

Para os mesmos autores “avaliar cada docente todos os anos ou semestres torna o processo muito pesado e dispendioso”, além de se correr o risco de se tornar rotineiro e de se banalizar a avaliação, “podendo prejudicar a qualidade dos dados e limitar a capacidade potenciadora da retroacção”, acrescentando que “o efeito regulador e formador da avaliação pode, assim vir perder-se ou pelo menos esbater-se”. Segundo eles, isto acontece porque aquilo que emerge em períodos de tempo tão curtos são essencialmente os resultados imediatos da avaliação, que unicamente favorecem o desenvolvimento de uma prática de hierarquização e de controlo.

Assim, em função dos argumentos por si apresentados, esses autores defendem que cada docente seja avaliado de três em três anos e sempre que se justifique.

3.6.3 FONTES DE RECOLHA DE DADOS

Qualquer sistema de avaliação deve ter por base múltiplas e variadas fontes de recolha de informação, de forma a se poder compreender, confrontar e interpretar os dados. A propósito disto Pinto e outros (o.c.: 45) afirmam que “segundo o princípio da diversidade, qualquer dispositivo da avaliação deve ter por base fontes e meios diversificados, que permitam uma compreensão parcial dos dados, como também triangular e confrontar as diversas informações”.

Brandt (1995) (citado por Simões, 2000: 64) obteve em 11 distritos da Virgínia uma multiplicidade de fontes de dados, sendo a auto-avaliação usada em 3, as observações pelos administradores em 8, as observações por outros professores em 5, o desempenho dos alunos em 5/6 (opcional num), a classificação dos alunos em 1, as classificações dos pais em 1 e os registos do professor em 9.

Em relação as estas variadas fontes de recolha de informação as razões que as justificam foram sistematizadas por Helm (1995) (citado por ibidem) da seguinte maneira: “a maior parte das tarefas profissionais são em si mesmas multifacetadas; a utilização de múltiplas fontes aumenta a validade e a fidelidade da avaliação e reduz a subjectividade; aumenta o nível de conforto dos supervisores e dos avaliados; aumenta o perfil de desempenho; proporciona mais oportunidades para avaliar a qualidade e a quantidade das actividades”.

A auto-avaliação, isto é, o próprio professor avaliado é referido como fonte indispensável de recolha de informação. No entanto, como nos diz Simões embora se reconheça “que auto-avaliação é benéfica em avaliações formativas”, nas avaliações sumativas é questionada a sua utilidade “especialmente quando estão em causa decisões relacionadas com a promoção ou o pagamento por mérito”, debatendo-se o professor com um “conflito de interesses entre providenciar informações úteis e receber recompensas” (ibid.: 66).

Os outros professores são também particularmente importantes na recolha de informação, porque estes à partida estão bem qualificados para avaliar quer o tipo de

ensino ministrado quer os materiais usados para o efeito. Pinto e outros (o.c.: 46) refere que segundo Hélène Poissant (1996) “a avaliação feita pelos pares é essencial na determinação da qualidade do trabalho docente”.

A observação das aulas levanta alguma controvérsia, sendo apontados como alguns dos factores limitadores desta, uma amizade entre os pares e os candidato, uma competição com o candidato, um conhecimento insuficiente do domínio dos estudos do candidato e também a falta de anonimato dos pares.

As apreciações feitas pelos outros professores têm por base a observação directa das aulas, sendo referida por Simões (o.c.: 66) como “historicamente, a principal forma de recolha de dados na avaliação do desempenho docente” uma vez que a maior parte das coisas que o professor faz se passam na sala aula e “através dela é possível avaliar o desempenho do professor tendo como referência aquilo que o professor sabe e faz na interacção com os alunos

A entrevista é outra fonte de recolha de informação por excelência. A propósito disto e referindo-se ao modelo posto em prática na Inglaterra e no País de Gales, MacMahon (1995) (citado por *ibid.*: 65) descreve-o do seguinte modo: “a entrevista é uma discussão de um para um, entre o avaliador e o avaliado, tendo em vista analisar o trabalho do professor; identificar resultados e aspectos em que posteriores desenvolvimentos sejam desejáveis; identificar necessidades de treino e de desenvolvimento; acordar nos objectivos da acção futura”, produzindo-se no final da entrevista de avaliação “um memorando escrito que sumariza as conclusões obtidas e os objectivos acordados”. Este memorando é um documento confidencial “assinado pelas duas partes e arquivado pelo director”.

Como vimos as fontes de recolha de dados deverão e poderão ser múltiplas e diversificadas, não deixando no entanto de algumas de gerarem polémica. Mesmo assim podemos apoiar-nos em Shinkfield e Stoffebeam (1995) (citados por *ibidem*) que criaram um extenso formulário destinado a documentar um sistema de avaliação de professores e onde se podem encontrar fontes de recolha de informação como: “questionários a alunos, observações informais, gravações de vídeo das aulas, gravações vídeo do desempenho dos alunos, portfólio de desempenho docente, portfólio do desempenho dos alunos, observação das aulas, entrevistas ao professor, observação pelos pares, notas dos testes dos alunos e classificações dos pais”. Da lista proposta pelos autores não faz parte a auto-avaliação, que mesmo com os inconvenientes atrás referidos é pertinente incluir.

3.6.4 DIVULGAÇÃO E USOS DOS RESULTADOS

Na divulgação dos resultados há que ter em conta um princípio, o da confidencialidade, como também já foi referido a propósito do memorando produzido após a entrevista. Pinto e outros (o.c.: 50) ao apresentarem a sua proposta de dispositivo de avaliação escreve “de modo a garantir um dos valores enunciados e que sustenta esta proposta de dispositivo de avaliação, a confidencialidade, defendemos que os resultados da avaliação por docente deve ser do conhecimento de um grupo relativamente restrito de pessoas”. Ainda segundo estes autores “este grupo pode variar”, no entanto, tem que obedecer aos critérios seguintes: “representar um órgão institucional próximo do terreno; desempenhar um cargo estável na instituição; e ter a possibilidade de, em conjunto com próprio docente, definir medidas de acção a implementar no futuro com vista à melhoria do seu desempenho.

Uma das finalidades da avaliação de desempenho dos docentes é o de permitir a visibilidade e a qualidade do ensino ministrado. Para que ela seja respeitada os dados devem ser também do conhecimento público, só que de uma forma agregada.

Os usos a dar aos resultados estão directamente relacionados com os objectivos e são por estes estabelecidos. Quando isto não acontece, são os usos que definem, implicitamente, os objectivos reais do dispositivo.

Consoante os objectivos, sejam a melhoria da qualidade do ensino, a progressão da carreira ou a manutenção do posto de trabalho, consoante será o uso a dar aos resultados. Num sistema de avaliação que preconize o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, a avaliação de desempenho não deve estar ligada nem à progressão da carreira, nem à manutenção do posto de trabalho, podendo no entanto ser usada de uma forma indirecta, como mais um elemento a considerar por exemplo na progressão da carreira.

Da investigação teórica agora realizada, poderemos retirar que há muitos pontos da avaliação de desempenho em que não há divergências, no entanto há ainda alguns que suscitam dúvidas e mesmo contradições.

A implementação da avaliação de desempenho é reconhecida como uma necessidade e sendo mesmo vista como a alavanca de mudanças que promovam níveis de eficácia e eficiência e de qualidade elevados nas organizações, sejam elas públicas ou privadas.

No entanto, a sua implementação só motivará todos os intervenientes no processo a atingir os objectivos organizacionais propostos de uma forma eficiente, desde que se sintam envolvidos, que sejam chamados a participar na sua concepção, que controlem as variáveis que afectam o seu desempenho e que sejam recompensados.

Na concepção dos sistemas de avaliação a implementar há que eliminar alguns factores problemáticos e constrangedores da sua aplicação, além de se ter que respeitar as especificidades e características de cada tipo de organização.

Apesar dos constrangimentos e especificidades encontradas, a avaliação de desempenho além de ser possível, é desejável e necessária como já foi referido, constituindo um contributo para a melhoria contínua da qualidade e da satisfação dos clientes de qualquer organização.

Da revisão da literatura sobre esta temática e particularmente sobre a avaliação de desempenho docente, não restam dúvidas, como foi referido inicialmente, que se há pontos que não suscitam qualquer divergência, outros há que não são nem de longe nem de perto consensuais.

Segundo os autores estudados, a avaliação de desempenho docente deve servir para além de prestação de contas para promover o desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, no trabalho de campo realizado por alguns deles, algumas das respostas obtidas parecem revelar que os professores não vêem interesse na avaliação de desempenho, recusando mesmo o conceito e a sua prática.

O estudo realizado permite pensar que é possível estabelecer os princípios orientadores de um sistema de avaliação dos professores para o desenvolvimento profissional, mas também levantou uma série de questões e evidenciou um conjunto de contradições.

Assim, decidiu-se realizar uma investigação prática, na tentativa de compreender e analisar as questões levantadas, as contradições evidenciadas e de verificar se as tendências encontradas pelos autores estudados e citados se mantêm.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo pretendemos descrever os meios utilizados e as etapas percorridas, na tentativa de obter respostas para o nosso problema em investigação, que como se recorda aqui, foi equacionado da seguinte forma: *segundo os professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que modelo de avaliação de desempenho docente implementar?*

As variáveis consideradas foram: idade, sexo, sector de ensino, categoria profissional, habilitação académica, anos de serviço, grupo de docência, pertence ou já pertenceu a algum órgão de gestão das escolas e o concelho da escola onde leccionavam.

O instrumento de análise utilizado no nosso estudo foi o questionário, do qual se vai descrever a sua forma e conteúdo.

Os dados recolhidos dos questionários serão tratados estatisticamente posteriormente, fazendo-se desde já uma breve apresentação desse tratamento.

Damos indicação de quando, onde e a quem se passou o questionário, passando-se de seguida a apresentação da caracterização da amostra segundo o perfil dos respondentes, em quadros e gráficos com frequências, moda, e, quando possível, média e mediana.

4.1 QUESTIONÁRIO

O meio escolhido para angariar as opiniões dos professores, sobre as características a respeitar na avaliação de desempenho docente que podem influenciar o seu desempenho profissional foi o questionário, colocando-se uma série de questões de ordem individual, profissional e social e sobre a problemática em estudo.

Assim e com a finalidade de obter um conjunto de resultados representativos, construiu-se um questionário, tendo particular atenção à informação sobre a natureza, objectivos e preenchimento, pedido de colaboração e garantia de anonimato.

4.2 FORMA E CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO

O questionário é composto por 18 perguntas fechadas, sendo um primeiro bloco (questões 1 a 9) respeitante à caracterização dos respondentes, seguindo-se um outro conjunto (questões 10 a 18) que corresponde aos indicadores das dimensões do conceito em análise.

Nas perguntas 10 a 15 seguiu-se o modelo de Likert, numa gama de cinco possibilidades de resposta, pretendendo-se na questão 10 saber que dimensões/componentes do profissionalismo docente que os professores consideram como fundamentais. A questão 11 tinha como finalidade obter dos professores a sua opinião sobre os princípios que devem orientar um sistema de avaliação. Na questão 12 debruçava-se sobre os conteúdos do processo de avaliação. A questão 13 testava os professores sobre os itens a incluir num relatório final de avaliação. Na questão 14 o objectivo era saber por quem devia ser feita a avaliação segundo os professores inquiridos. A questão 15 confrontava os professores com as finalidades da avaliação.

Com as questões seguintes (16, 17 e 18) de escolha múltipla, pretendia-se obter a opinião dos professores inquiridos, sobre a divulgação dos resultados, sobre quem utiliza esses resultados e sobre a periodicidade da avaliação respectivamente.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi efectuado por computador, através dos programas *Statística 5 Inglês* e *Excel 2002 Português*.

Como as variáveis em questão são não paramétricas, o teste estatístico utilizado no cruzamento de duas variáveis foi o Qui-quadrado. Contudo, sabendo-se da limitação deste teste, que só é aplicável para um número igual ou superior a 5 em cada célula, teve que proceder-se a alguns agrupamentos para a aplicação do mesmo. Devido a este facto, estamos conscientes que o rigor das nossas conclusões muito provavelmente diminuiu.

Utilizou-se ainda, a estatística descritiva de forma a obter as percentagens, a Média, a Moda e a Mediana.

4.4 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Os sujeitos escolhidos para o nosso estudo foram professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de cinco escolas, do distrito de Aveiro, concelhos de Anadia e Mealhada e cinco do distrito de Coimbra, concelhos de Cantanhede, Coimbra e Mira.

Depois de termos pedido autorização e colaboração aos órgãos de direcção das escolas seleccionadas, entregámos pessoalmente aos mesmos os questionários, para que estes os pusessem à disposição dos colegas que connosco quisessem colaborar, iniciámos a sua distribuição no principio do 2º período do ano lectivo 2004/2005, mais propriamente no início de Janeiro, tendo-se concluído a operação no fim de Março do mesmo período lectivo com a recolha dos questionários preenchidos.

Foram distribuídos 1040 questionários, dos quais recolhemos 312 preenchidos, número que ficou sujeito ao tratamento estatístico e que constitui a nossa amostra.

4.5 CARACTERÍSTICAS DOS INQUIRIDOS

As características dos inquiridos, idade, sexo, sector de ensino, categoria profissional, habilitação académica, anos de serviço, grupo de docência, pertence ou já pertenceu a algum órgão de gestão e o concelho da escola onde leccionavam, são apresentadas em quadros e gráficos para uma melhor visualização das mesmas.

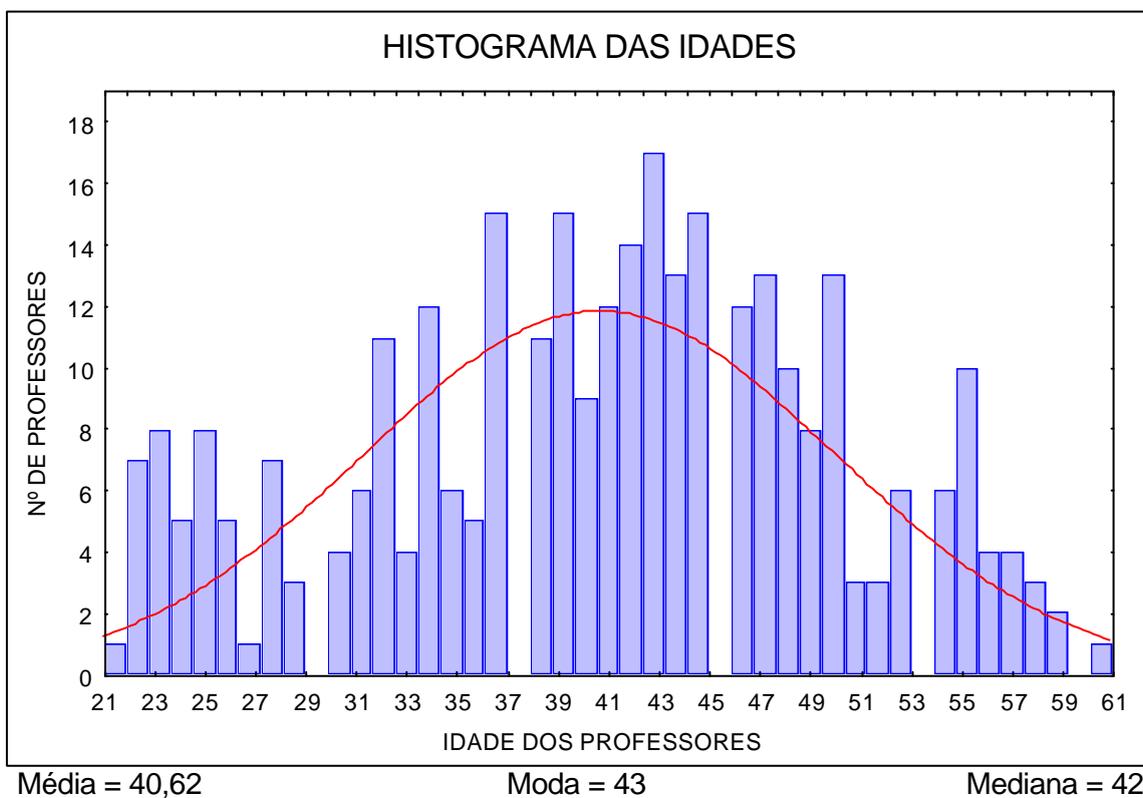
4.5.1 IDADE

As idades dos inquiridos foram agrupadas em três intervalos para facilitar o tratamento estatístico dos dados sendo a distribuição apresentada no quadro seguinte.

Quadro 4.1 – Idades agrupadas

<i>Idade</i>	<i>Frequências</i>	<i>%</i>
21 – 34 Anos	88	28,21%
35 – 44 Anos	126	40,38%
45 – 61 Anos	98	31,41%
Total	312	100,00%

Gráfico 5 – Histograma discriminativo de idades e número de professores



4.5.2 SEXO

Em termos de sexo a amostra dos professores respondentes é constituída da seguinte forma.

Quadro 4.2 – Distribuição por sexo

<i>Sexo</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Masculino	104	33,33%
Feminino	208	66,67%
Total	312	100,00%

Gráfico 6 – Representação do sexo



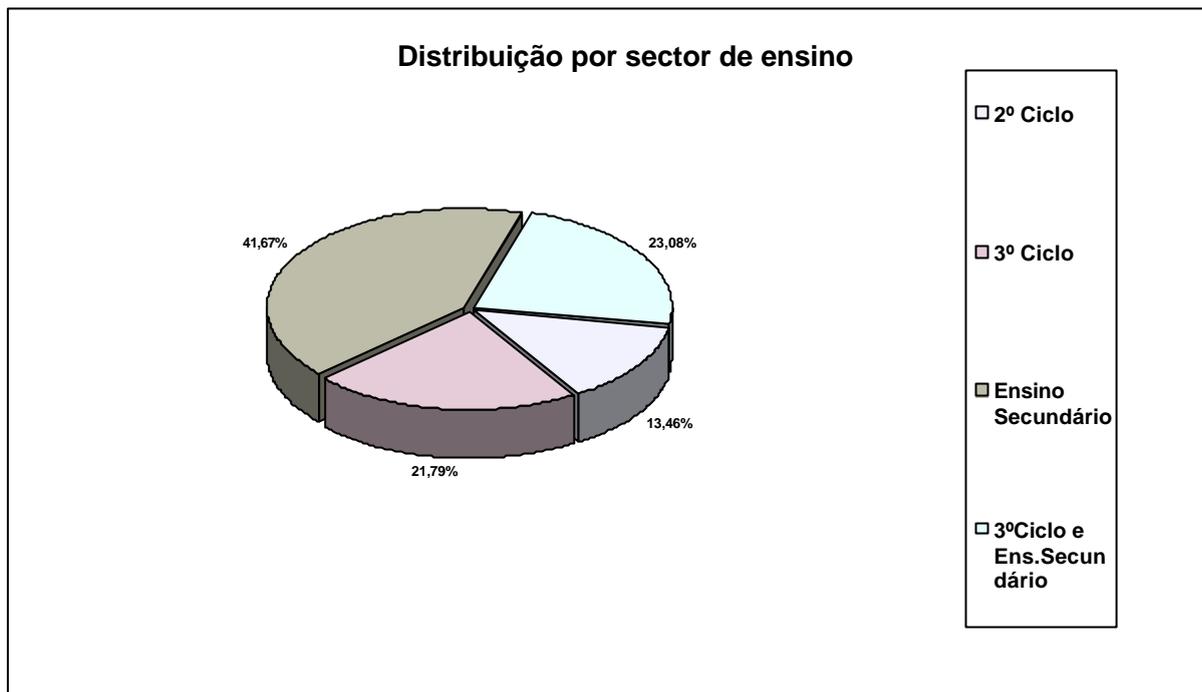
4.5.3 SECTOR DE ENSINO

No quadro que segue pode-se observar a distribuição dos inquiridos pelo sector de ensino em que trabalham.

Quadro 4.3 – Distribuição dos professores por sector de ensino

<i>Sector de Ensino</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
2º Ciclo e 3º Ciclo	42	13,46%
3º Ciclo	68	21,79%
Ensino Secundário	130	41,67%
3ºCiclo e Ens.Secundário	72	23,08%
Total	312	100,00%

Gráfico 7 – Representação dos professores por sector de ensino



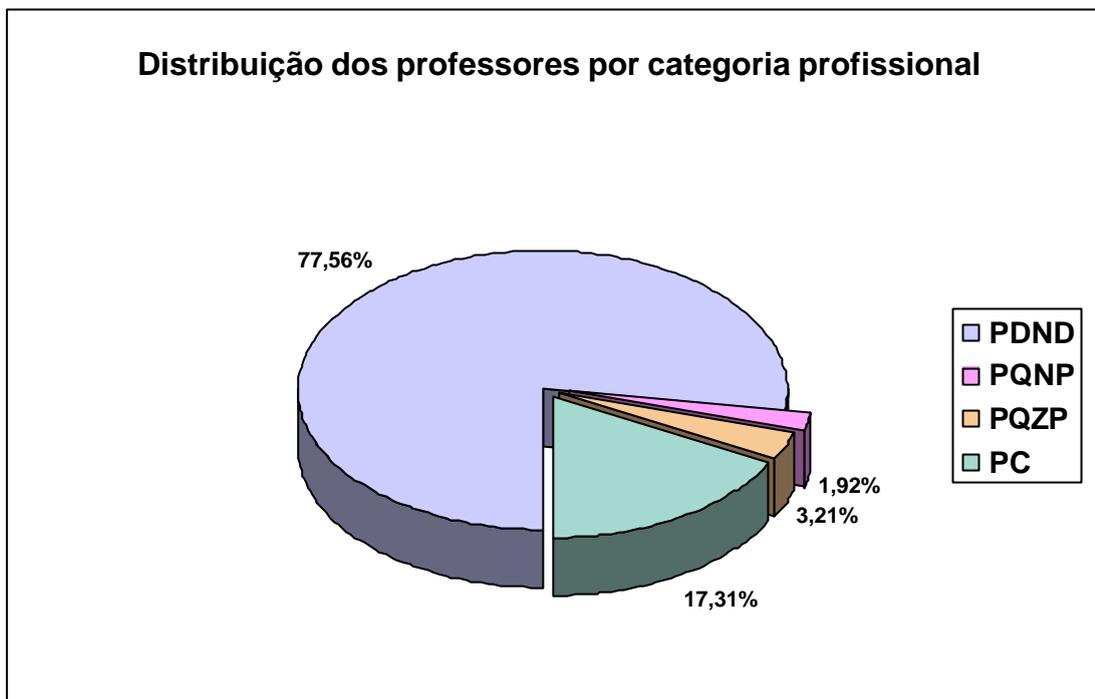
4.5.4 CATEGORIA PROFISSIONAL

A distribuição dos respondentes por categoria profissional é feita segundo quatro categorias: Professor do quadro de nomeação definitiva, Professor do quadro de nomeação provisória, Professor do quadro de zona pedagógica e Professor contratado. Para efeitos estatísticos foram agrupados em apenas duas categorias: Professor do quadro e Professor contratado.

Quadro 4.4 – Distribuição dos professores por categoria profissional

<i>Categoria Profissional</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Professor do quadro de nomeação definitiva	242	77,56%
Professor do quadro de nomeação provisória	6	1,92%
Professor do quadro de zona pedagógica	10	3,21%
Professor contratado	54	17,31%
Total	312	100,00%

Gráfico 8 – Representação dos professores por categoria profissional



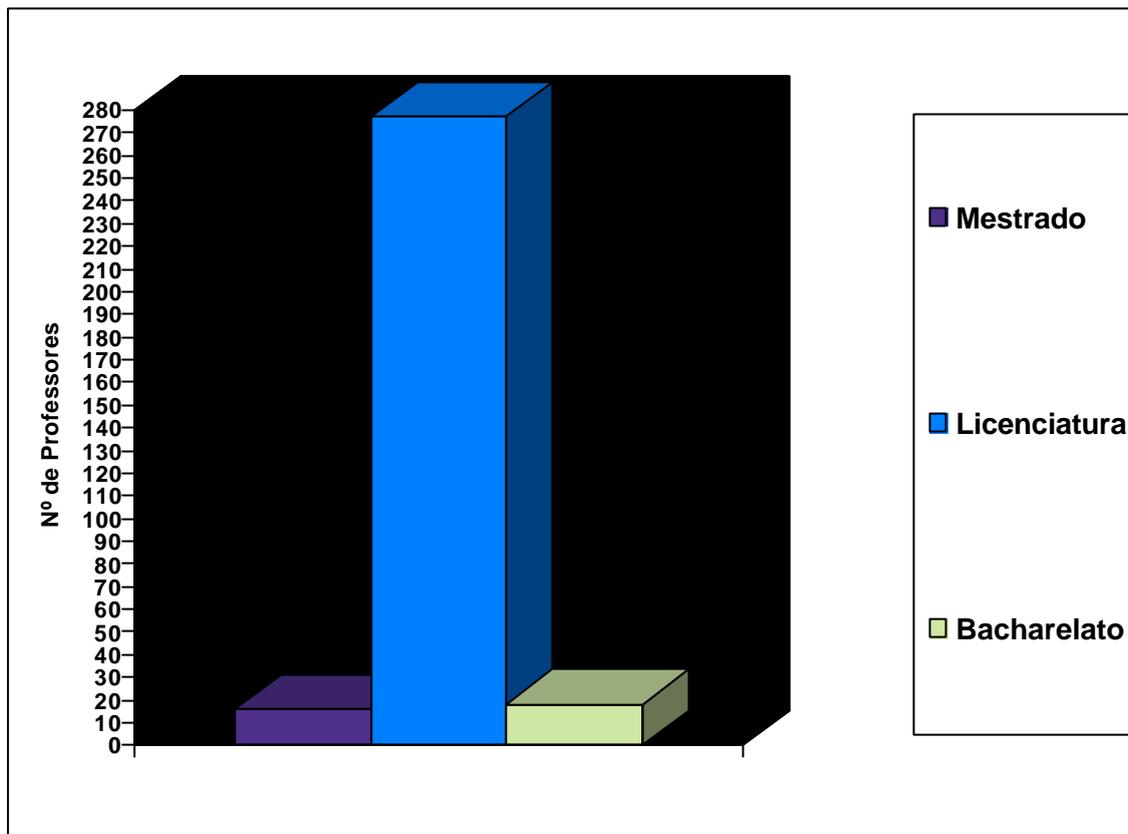
4.5.5 HABILITAÇÃO ACADÊMICA

Os professores segundo a sua habilitação acadêmica foram agrupados em três categorias: Os Mestres, os Licenciados e os Bacharéis.

Quadro 4.5 – Distribuição dos respondentes segundo a sua habilitação acadêmica

<i>Habilitação Acadêmica</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Mestrado	16	5,14%
Licenciatura	277	89,07%
Bacharelato	18	5,79%
Total	311	100,00%

Gráfico 9 – Representação dos professores segundo a habilitação académica



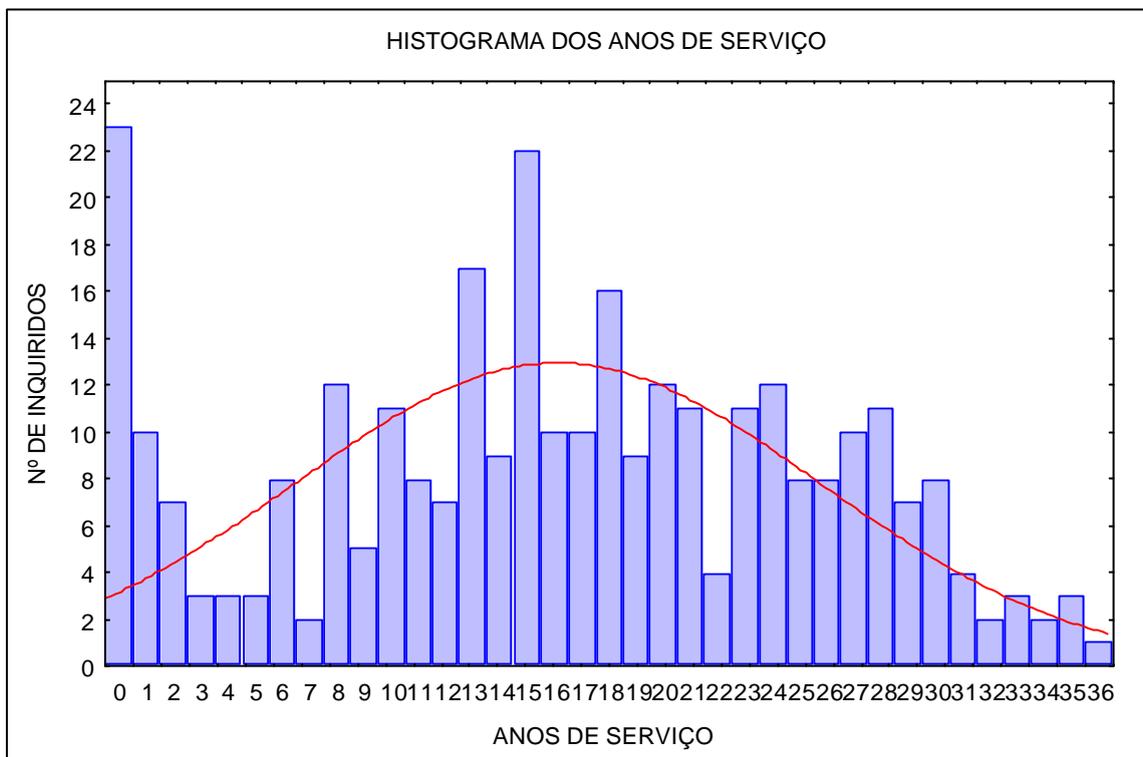
4.5.6 ANOS DE SERVIÇO

O anos de serviço dos inquiridos foram agrupadas em três intervalos para facilitar o tratamento estatístico dos dados sendo a distribuição apresentada no quadro seguinte.

Quadro 4.6 – Distribuição segundo os anos de serviço

<i>Anos de Serviço</i>	<i>Frequências</i>	<i>%</i>
<i>0 – 10 Anos</i>	<i>87</i>	<i>28,21%</i>
<i>11 – 20 Anos</i>	<i>120</i>	<i>40,38%</i>
<i>21 – 36 Anos</i>	<i>105</i>	<i>31,41%</i>
<i>Total</i>	<i>312</i>	<i>100,00%</i>

Gráfico 10 – Histograma discriminativo dos anos de serviço e número de professores

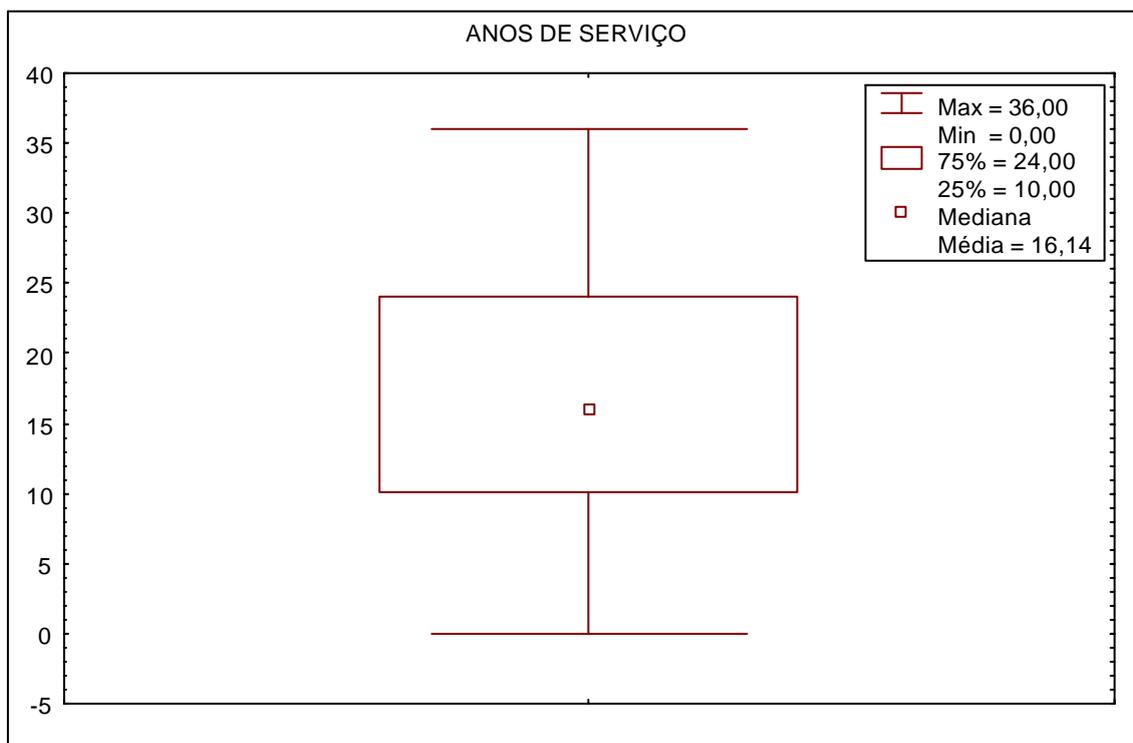


Média = 16,14

Moda = 0,00

Mediana = 16,00

Gráfico 11 – Distribuição dos anos de serviço



4.5.7 GRUPO DE DOCÊNCIA

Os professores inquiridos foram distribuídos pelos grupos de docência constantes do quadro seguinte.

Quadro 4.7 – Distribuição segundo o grupo de docência

<i>Grupo de Docência</i>	<i>Frequências</i>	<i>%</i>
Não Respondeu	1	0,32%
Português/História	6	1,92%
Português/Francês	8	2,56%
Português/Inglês/Alemão	4	1,28%
Matemática/C.Natureza	3	0,96%
E. Visual	7	2,24%
E. Musical	4	1,28%
T. Manuais	3	0,96%
E. Física	17	5,45%
E.M.R.C.	4	1,28%
Matemática	40	12,82%
Mecanotecnia	5	1,60%
Electrotecnia	7	2,24%
Físico-Química	33	10,58%
Artes Visuais	4	1,28%
Contabilidade	8	2,56%
Economia	5	1,60%
Português/Latim/Grego	24	7,69%
Francês/Português	17	5,45%
Inglês/Alemão	17	5,45%

História	24	7,69%
Filosofia	15	4,81%
Geografia	23	7,37%
Biologia/Geologia	23	7,37%
Secretariado	3	0,96%
Informática	7	2,24%
Total	312	100,00%

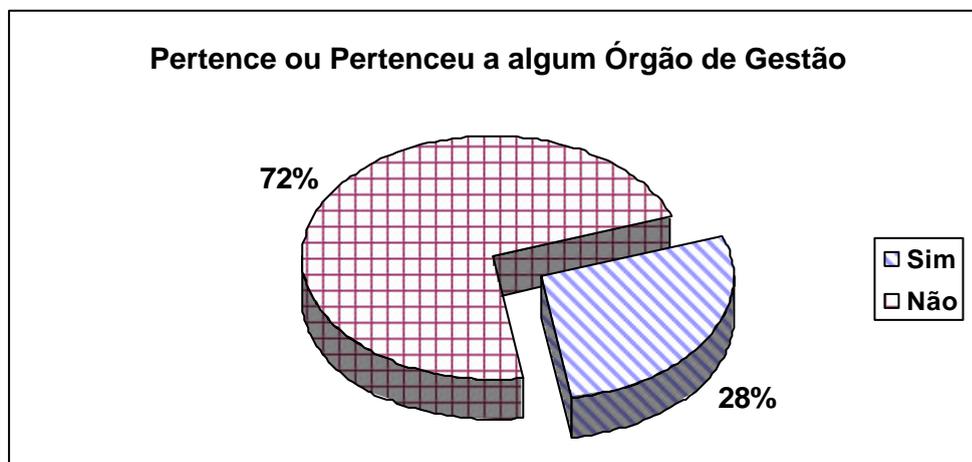
4.5.8 PERTENCE OU JÁ PERTENCEU A ALGUM ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA

A pertença actual ou anterior a algum órgão de gestão da escola foi distribuída como se mostra no quadro apresentado a baixo.

Quadro 4.8 – Distribuição por pertença ou não a algum órgão de gestão

<i>Pertence/Pertenceu</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Sim	87	27,97%
Não	224	72,03%
Total	311	100,00%

Gráfico 12 – Distribuição segundo pertence ou pertenceu a algum órgão de gestão



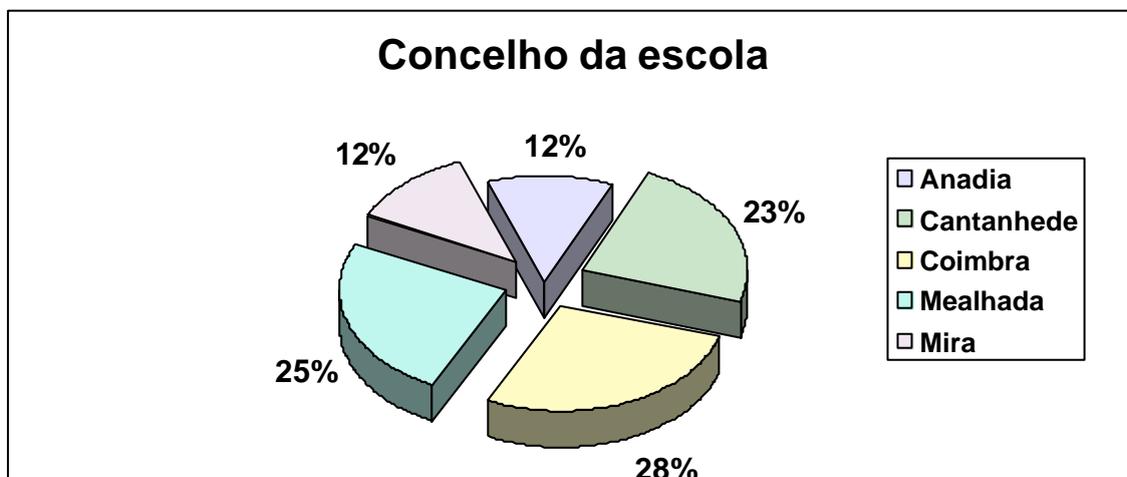
4.5.9 CONCELHO DA ESCOLA

A distribuição dos inquiridos da nossa amostra pelos concelhos da escola onde leccionavam é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 4.9 – Distribuição segundo o concelho

<i>Concelho</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Anadia	38	12,18%
Cantanhede	72	23,08%
Coimbra	86	27,56%
Mealhada	78	25,00%
Mira	38	12,18%
Total	312	100,00%

Gráfico 13 – Distribuição segundo o concelho da escola



5. RESULTADOS

Nesta parte do trabalho faz-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados da aplicação do questionário aos inquiridos, no que concerne às questões que relevam do conceito em estudo. À medida que vamos apresentando as frequências dos itens das dimensões, variações significativas segundo o perfil dos respondentes e resultantes de cruzamentos achados pertinentes entre perguntas relativas ao conceito e entre estas, em tabelas e quadros para uma melhor visualização, iremos analisando e interpretando os resultados, de forma a tirarmos as nossas conclusões.

5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE O GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO A ALGUNS ASPECTOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Os resultados obtidos são os que constam do quadro seguinte.

Quadro 5.1 – Frequências do grau atribuído a alguns aspectos da profissão docente

ITENS	<i>Nada Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Mais ou menos Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito Importante</i>	<i>Total</i>
a) Participar nos órgãos de Gestão	20 6,41%	73 23,40%	77 24,68%	115 36,86%	27 8,65%	312 100,00%
b) Participar nos órgãos de Direcção	3 0,96%	16 5,13%	35 11,22%	171 54,81%	87 27,88%	312 100,00%
c) Cooperar com outros profissionais na definição de políticas e projectos de desenvolvimento profissional	2 0,64%	11 3,53%	34 10,90%	179 57,37%	86 27,56%	312 100,00%
d) Iniciar planos e actividades de desenvolvimento profissional	1 0,32%	6 1,92%	49 15,71%	169 54,17%	87 27,88%	312 100,00%
e) Propor e colaborar em actividades científicas, pedagógicas ou culturais na escola	0 0,00%	2 0,64%	18 5,77%	151 48,40%	141 45,19%	312 100,00%
f) Participar nas actividades promovidas pela comunidade envolvente	0 0,00%	10 3,21%	59 18,91%	174 55,77%	69 22,12%	312 100,00%

g) Colaborar com os pais, integrando-os no trabalho da escola	1 0,32%	5 1,60%	45 14,42%	149 47,76%	112 35,90%	312 100,00%
h) Participar em acções de formação dirigidas à comunidade envolvente	1 0,32%	11 3,53%	81 25,96%	165 52,88%	54 17,31%	312 100,00%
i) Preparar aulas	0 0,00%	0 0,00%	2 0,64%	64 20,51%	246 78,85%	312 100,00%
j) Leccionar	0 0,00%	1 0,32%	2 0,64%	58 18,59%	251 80,45%	312 100,00%
k) Avaliar/corrigir testes	1 0,32%	2 0,64%	34 10,90%	136 43,59%	139 44,55%	312 100,00%
l) Desenvolver uma prática de reflexão/avaliação institucional	0 0,00%	3 0,96%	43 13,78%	165 52,88%	101 32,37%	312 100,00%
m) Colaborar no programa de desenvolvimento da escola	0 0,00%	3 0,96%	43 13,78%	165 52,88%	101 32,37%	312 100,00%

Nesta questão, pode-se verificar que o único item que obteve menos 50% de respostas plenamente favoráveis foi a de participar nos órgãos de gestão administrativa, não a considerando estes como um aspecto importante da profissão docente.

Como esta questão não obteve o grau de aceitação como outras, que além ultrapassarem os 50%, chegam mesmo a atingir graus de importância que variam de 70,19% a 93,59%, fomos verificar se os seus resultados eram influenciados por alguma das características dos inquiridos.

A variação da questão referida só se torna significativa com o facto dos professores pertencerem ou terem pertencido a algum órgão de gestão.

5.1.1 VARIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS ÓRGÃOS DE GESTÃO COM A PERTENÇA OU NÃO A ALGUM ÓRGÃO DE GESTÃO

Para facilitar o tratamento estatístico nesta questão foram consideradas três categorias, uma que reúne as respostas nada importante e pouco importante, outra a das respostas mais ou menos importante e uma terceira correspondente às respostas de importante e muito importante.

Tabela 1 – Participação num órgão de gestão administrativa segundo pertence ou pertenceu a algum órgão de gestão das escolas

<i>Pertence ou pertenceu</i>	Sim	Não	TOTAL
<i>Participação num órgão de gestão</i>			
Nada importante a pouco importante	14 16,1%	78 34,8%	92 29,6%
Mais ou menos importante	13 14,9%	64 28,6%	77 24,8%
Importante a muito importante	60 69,0%	82 36,6%	142 45,7%
TOTAL	87 100,0%	224 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

26,502

Probabilidade (observada)

0,000

Os professores que não pertencem ou não pertenceram a algum órgão de gestão são aqueles que de uma forma mais expressiva afirmam que participar num órgão de gestão é nada importante ou pouco importante e ao mais ou menos importante,, verificando-se o contrário relativamente ao ser importante ou muito importante participar.

5.2 OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS QUE DEVEM PRESIDIR A UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

Pedimos aos professores que assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um dos princípios propostos. No quadro seguinte pode-se verificar que dos vinte e sete princípios propostos só quatro é que obtiveram menos de 50% de aceitação, tendo os restantes obtido uma aceitação que variou entre os 66% e os 96,78%.

Os quatro itens referidos são: “Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos”, “O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema remuneratório”, “O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações” e “O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de promoção da carreira”.

É de salientar que só 37,18% dos respondentes acharam que é importante ou muito importante que na avaliação de desempenho docente sejam reflectidos os resultados obtidos pelos alunos; que 50,64%, 52,58%, e 60,97% dos inquiridos não consideram importante separar o sistema de avaliação do sistema remuneratório, do sistema de penalizações e do sistema de promoção de carreira respectivamente.

Nesses quatro itens, para tratamento estatístico, foram consideradas apenas três categorias, uma que reúne as respostas nada importante e pouco importante, outra a das respostas mais ou menos importante e uma terceira correspondente às respostas de importante e muito importante.

Do cruzamento de cada um quatro itens com as características dos respondentes resultaram significativos os cruzamentos do item “Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos” com a idade e com a categoria profissional e do item “O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações” com a categoria profissional.

Quadro 5.2- Frequências do grau de importância atribuído aos princípios propostos

ITENS	<i>Nada Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Mais ou menos Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito Importante</i>	<i>Total</i>
a) As finalidades do sistema de avaliação devem ser explícitas	1 0,32%	1 0,32%	16 5,13%	103 33,01%	191 61,22%	312 100,00%
b) Deve abranger todo o pessoal docente	1 0,32%	1 0,32%	8 2,57%	105 33,76%	196 63,02%	311 100,00%
c) Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	3 0,96%	10 3,21%	42 13,46%	121 38,78%	136 43,59%	312 100,00%
d) Funcionará de acordo com um quadro de referência nacional	10 3,23%	15 4,84%	68 21,94%	124 40,00%	93 30,00%	310 100,00%
e) Deverá ser centrado na escola	11 3,55%	14 4,52%	69 22,26%	124 40,00%	92 29,68%	310 100,00%
f) Integrar-se-á no processo de desenvolvimento organizacional da escola	4 1,29%	14 4,52%	74 23,87%	158 50,97%	60 19,35%	310 100,00%
g) Ocorrerá num quadro de avaliação global em termos curriculares e organizacionais	2 0,65%	8 2,58%	93 30,00%	159 51,29%	48 15,48%	310 100,00%
h) Adequar-se-á às necessidades e condições de cada contexto	18 5,83%	8 2,59%	48 15,53%	145 46,93%	90 29,13%	309 100,00%

i) Recorrerá a critérios que facilitem as metas de desenvolvimento individual	4 1,29%	8 2,58%	48 15,48%	162 52,26%	88 28,39%	310 100,00%
j) Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas	9 2,88%	3 0,96%	46 14,74%	147 47,12%	107 34,29%	312 100,00%
k) Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos	30 9,62%	58 18,59%	108 34,62%	80 25,64%	36 11,54%	312 100,00%
l) Do processo de avaliação decorrerá um processo de desenvolvimento e de reorganização	2 0,64%	13 4,18%	72 23,15%	169 54,34%	55 17,68%	311 100,00%
m) Deve servir para o desenvolvimento profissional e para o reconhecimento do mérito para progressão na carreira	5 1,60%	12 3,85%	59 18,91%	152 48,72%	84 26,92%	312 100,00%
n) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema remuneratório	38 12,26%	32 10,32%	87 28,06%	88 28,39%	65 20,97%	310 100,00%
o) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações	35 11,29%	36 11,61%	92 29,68%	82 26,45%	65 20,97%	310 100,00%
p) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de promoção da carreira	58 18,71%	39 12,58%	92 29,68%	73 23,55%	48 15,48%	310 100,00%
q) O sistema de avaliação de desempenho terá características formativas e de cooperação	6 1,94%	4 1,29%	53 17,15%	123 39,81%	123 39,81%	309 100,00%
r) Será contratualizado entre as partes envolvidas, visando a obtenção de consensos sobre finalidades, conteúdos e procedimentos	9 2,90%	21 6,77%	70 22,58%	132 42,58%	78 25,16%	310 100,00%
s) Será antecedido de uma fase de preparação, que promova o acordo e a participação dos professores	8 2,59%	12 3,88%	40 12,94%	133 43,04%	116 37,54%	309 100,00%
t) Na fase de preparação todos os intervenientes deverão estar presentes	7 2,26%	14 4,52%	44 14,19%	135 43,55%	110 35,48%	310 100,00%
u) Deverá proceder-se à caracterização da escola e do seu contexto	6 1,94%	13 4,19%	51 16,45%	114 36,77%	126 40,65%	310 100,00%
v) Deverá planificar-se a forma de obtenção dos recursos e apoios necessários	4 1,30%	11 3,57%	33 10,71%	162 52,60%	98 31,82%	308 100,00%
w) As regras e os critérios definidos a nível nacional deverão ser discutidos	2 0,65%	6 1,94%	27 8,71%	128 41,29%	147 47,42%	310 100,00%
x) Deverá haver formação para a avaliação	7 2,26%	9 2,90%	34 10,97%	131 42,26%	129 41,61%	310 100,00%
y) A formação para a avaliação incidirá sobre todos os aspectos relacionados com o processo	7 2,26%	7 2,26%	37 11,94%	155 50,00%	104 33,55%	310 100,00%
z) A formação para a avaliação será gratuita	4 1,29%	12 3,88%	19 6,15%	87 28,16%	187 60,52%	309 100,00%
aa) O processo deve ser avaliado periodicamente	5 1,61%	10 3,23%	34 10,97%	136 43,87%	125 40,32%	310 100,00%

5.2.1 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVERÁ REFLECTIR OS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS” COM A IDADE

Tabela 2 – A avaliação deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos segundo a idade

<i>Idade</i>	21-34 Anos	35-44 Anos	45-61 Anos	TOTAL
<i>Resultados dos alunos</i>				
Nada importante a pouco importante	14 17,1%	36 30,8%	38 33,6%	88 28,2%
Mais ou menos importante	27 32,9%	45 38,5%	36 31,9%	108 34,6%
Importante a muito importante	41 50,0%	36 30,8%	39 34,5%	116 37,2%
TOTAL	82 100,0%	117 100,0%	113 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

4

X² (observado)

11,004

Probabilidade (observada)

0,027

Enquanto os professores mais velhos acham em maior percentagem que não é nada importante ou pouco importante a inclusão da reflexão dos resultados obtidos pelos alunos, os de idade intermédia exprimem em maior percentagem como sendo mais ou menos importante e os mais novos são aqueles que por maioria consideram importante ou muito importante.

5.2.2 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVERÁ REFLECTIR OS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 3 – A avaliação deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos segundo a categoria profissional

<i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
<i>Resultados dos alunos</i>			
Nada importante a pouco importante	81 31,4%	7 13,0%	88 28,2%
Mais ou menos importante	93 36,0%	15 27,8%	108 34,6%
Importante a muito importante	84 32,6%	32 59,3%	116 37,2%
TOTAL	258 100,0%	54 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

14,824

Probabilidade (observada)

0,001

Os professores do quadro afirmam em maior percentagem que não é nada importante ou pouco importante a avaliação de desempenho reflectir os resultados dos alunos, sendo também aqueles que mais afirmam que é mais ou menos importante, achando em maioria os professores contratados que é importante ou muito importante.

5.2.3 VARIAÇÃO DO ITEM “O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DEVE SER CLARAMENTE SEPARADO DO SISTEMA DE PENALIZAÇÕES” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 4 – A avaliação deverá ser claramente separado do sistema de penalizações segundo a categoria profissional

<i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
<i>Sistema de penalizações separado</i>			
Nada importante a pouco importante	58 22,7%	13 24,1%	71 22,9%
Mais ou menos importante	69 27,0%	23 42,6%	92 29,7%
Importante a muito importante	129 50,4%	18 33,3%	147 47,4%
TOTAL	256 100,0%	54 100,0%	310 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

6,451

Probabilidade (observada)

0,040

São os professores contratados que mais afirmam que não é nada importante ou pouco importante separar o sistema de avaliação do de penalizações, sendo estes também que mais acham que mais ou menos importante, enquanto os do quadro exprimem maioritariamente que é importante ou muito importante.

5.3 GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AOS CONTEÚDOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Nesta questão pretendia-se que os inquiridos exprimissem o seu grau de concordância ou de discordância relativamente aos conteúdos a incluir num processo de avaliação de desempenho docente.

Os resultados obtidos constam do quadro abaixo. Estes resultados demonstram que os professores respondentes concordam largamente com todos os conteúdos, à excepção do

item da observação das aulas, que não obstante a concordância ser por maioria, só atinge 55,98%.

Quadro 5.3 – Frequências do grau de concordância quanto aos conteúdos da avaliação

ITENS	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo em parte</i>	<i>Nem discordo nem concordo</i>	<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Total</i>
a) Integrará a dimensão individual e organizacional	3 0,97%	13 4,19%	58 18,71%	135 43,55%	101 32,58%	310 100,00%
b) Será iniciado por uma fase prévia, que incluirá a autoavaliação diagnóstica e a negociação dos objectivos e processos	7 2,27%	17 5,52%	59 19,16%	123 39,94%	102 33,12%	308 100,00%
c) Incidirá sobre a prática lectiva e as actividades não lectivas	6 1,94%	16 5,16%	29 9,35%	107 34,52%	152 49,03%	310 100,00%
d) A análise da prática lectiva integrará:						
1- a observação das aulas	47 15,21%	34 11,00%	55 17,80%	100 32,36%	73 23,62%	309 100,00%
2- o relato das práticas	20 6,49%	24 7,79%	55 17,86%	121 39,29%	88 28,57%	308 100,00%
3- a planificação da avaliação e do ensino	14 4,53%	20 6,47%	36 11,65%	133 43,04%	106 34,30%	309 100,00%
e) A análise da prática lectiva incidirá sobre os processos e os produtos do ensino-aprendizagem	10 3,23%	21 6,77%	38 12,26%	148 47,74%	93 30,00%	310 100,00%
f) A análise das actividades não lectivas integrará todo o conjunto de actividades profissionais desenvolvidas pelo professor no período considerado	8 2,58%	16 5,16%	43 13,87%	136 43,87%	107 34,52%	310 100,00%
g) Os avaliadores deverão desempenhar um papel de acompanhamento na planificação de actividades propostas, ajudando a identificar prioridades	14 4,52%	21 6,77%	35 11,29%	112 36,13%	128 41,29%	310 100,00%
h) Será produzido um relatório final de avaliação	5 1,61%	11 3,55%	39 12,58%	114 36,77%	141 45,48%	310 100,00%

5.4 OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ITENS A INCLUIR NO RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

O quadro seguinte mostra-nos como os professores da nossa amostra responderam quanto aos aspectos que se devem incluir num eventual relatório final de avaliação.

Quadro 5.4 – Frequências do grau de importância quanto aos itens a incluir no relatório final de avaliação

ITENS	<i>Nada Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Mais ou menos Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito Importante</i>	<i>Total</i>
a) Apreciação do desempenho do professor na actividade lectiva	3 0,96%	9 2,88%	16 5,13%	126 40,38%	158 50,64%	312 100,00%
b) Apreciação do desempenho do professor na actividade não lectiva	6 1,92%	24 7,69%	46 14,74%	158 50,64%	78 25,00%	312 100,00%
c) Reflexão sobre os resultados obtidos pelos seus alunos	8 2,56%	36 11,54%	75 24,04%	139 44,55%	54 17,31%	312 100,00%
d) Os factores condicionantes/constrangimentos do processo de avaliação	1 0,32%	9 2,89%	43 13,83%	142 45,66%	116 37,30%	311 100,00%
e) Identificação e valorização dos aspectos considerados de qualidade	1 0,32%	7 2,24%	41 13,14%	155 49,68%	108 34,62%	312 100,00%
f) Relatório de auto-avaliação	6 1,92%	15 4,81%	48 15,38%	158 50,64%	85 27,24%	312 100,00%
g) Menção de avaliação específica expressa na escala previamente estabelecida	13 4,19%	18 5,81%	86 27,74%	135 43,55%	58 18,71%	310 100,00%

Como se pode observar o grau de importância plena em cada um dos itens a incluir é grande, variando dos 61,86% aos 91,02%, tendo uma minoria achado nada importante e pouco importante inclui-los. É de notar que embora a percentagem de respostas em relação à não inclusão da reflexão sobre os resultados obtidos pelos seus alunos e do relatório de auto-avaliação tenha aumentado um pouco relativamente aos outros itens, manteve-se uma larga concordância.

5.5 GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA RELATIVAMENTE A ASPECTOS DA AVALIAÇÃO E DOS AVALIADORES

Nesta questão pedimos ao professores inquiridos que se pronunciassem sobre alguns aspectos particulares da avaliação e sobre quem devia avaliar.

No quadro abaixo pode-se observar a distribuição das respostas.

Quadro 5.5 – Frequências do grau de concordância relativo a aspectos da avaliação e dos avaliadores

ITENS	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo em parte</i>	<i>Nem discordo nem concordo</i>	<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Total</i>
a) Os avaliados podem escolher os avaliadores	102 32,69%	40 12,82%	54 17,31%	66 21,15%	50 16,03%	312 100,00%
b) Os avaliados podem recusar os avaliadores	40 12,86%	44 14,15%	41 13,18%	89 28,62%	97 31,19%	311 100,00%
c) Os avaliadores devem ser professores profissionalizados da mesma área do avaliado	5 1,61%	12 3,86%	23 7,40%	95 30,55%	176 56,59%	311 100,00%
d) Devem ser superiores hierárquicos do avaliado	49 15,71%	51 16,35%	67 21,47%	83 26,60%	62 19,87%	312 100,00%
e) Devem ter reconhecida experiência e competência profissional	1 0,32%	5 1,60%	13 4,17%	58 18,59%	235 75,32%	312 100,00%
f) Devem ter uma formação acrescida em educação	8 2,57%	13 4,18%	55 17,68%	98 31,51%	137 44,05%	311 100,00%
g) A avaliação deve ser feita por equipa representante dos professores	15 4,81%	7 2,24%	39 12,50%	115 36,86%	136 43,59%	312 100,00%
h) Deve ser feita por uma equipa externa nomeada para tal	136 43,73%	40 12,86%	47 15,11%	54 17,36%	34 10,93%	311 100,00%
i) Deve ser feita por uma equipa mista de avaliadores internos e externos	66 21,22%	39 12,54%	69 22,19%	82 26,37%	55 17,68%	311 100,00%
j) Deverá incluir um representante da comunidade educativa	55 17,68%	39 12,54%	65 20,90%	74 23,79%	78 25,08%	311 100,00%
k) Deve basear-se na auto-avaliação	30 9,65%	29 9,32%	78 25,08%	108 34,73%	66 21,22%	311 100,00%
l) Os avaliadores como professores também devem ser avaliados	3 0,96%	6 1,93%	20 6,43%	54 17,36%	228 73,31%	311 100,00%
m) A avaliação de desempenho dos cargos de gestão pedagógica intermédia e de direcção basear-se-á em regras e critérios específicos do desempenho desses cargos	6 1,93%	7 2,25%	50 16,08%	107 34,41%	141 45,34%	311 100,00%

As respostas não foram uniformes em todos os itens, havendo alíneas que obtiveram elevadas percentagens de concordância (c)-87,14%, e)-93,91%, f)-75,56%, g) - 80,45%, l)-90,67%, m)-79,75%), enquanto que em duas alíneas as percentagens de concordância ultrapassaram os 50% mas não atingiram os 60% (b)-59,81%, k)-55,95%) e em cinco alíneas não foram atingidos os 50%, sendo em duas destas a percentagem de concordância muito baixa (a)-37,18%, d)-46,47%, h)-28,29%, i)-44,05%, j)-48,87%).

Nestes resultados é de realçar a recusa por parte dos professores de uma equipa externa para fazer a avaliação, desta poder ser constituída por avaliadores internos e externos e de incluir um representante da comunidade educativa.

Como a tendência dos resultados foram invertidos nas cinco alíneas atrás referidas, estas foram sujeitas ao cruzamento com as variáveis de caracterização dos inquiridos, de forma a verificar se estas foram determinantes na escolha dos inquiridos. Para isso as respostas foram agrupadas em três categorias, uma com discordo totalmente e discordo em parte, outra com nem concordo nem discordo e uma terceira com concordo em parte e concordo plenamente.

Dos cruzamentos efectuados obtiveram-se variações significativas nos resultados da alínea “Os avaliados podem escolher os avaliadores” com o sector de ensino, nos da alínea “Devem ser superiores hierárquicos do avaliado” com o sexo, nos da alínea “Deve ser feita por uma equipa externa nomeada para tal” com a idade e com a categoria profissional e nos da alínea “Deverá incluir um representante da comunidade educativa” com a idade, categoria profissional e o concelho da escola onde leccionavam.

5.5.1 VARIAÇÃO DO ITEM “OS AVALIADOS PODEM ESCOLHER OS AVALIADORES” COM O SECTOR DE ENSINO

Tabela 5 – Os avaliados podem escolher os avaliadores segundo o sector de ensino

<i>Sector de Ensino</i>	2º e 3º Ciclo	3º Ciclo e Ensino Secundário	Ensino Secundário	TOTAL
<i>Escolha dos avaliadores</i>				
Discordo totalmente a discordo em parte	18 42,9%	70 50,0%	54 41,5%	142 45,5%
Nem discordo nem concordo	4 9,5%	32 22,9%	18 13,8%	54 17,3%
Concordo em parte a Concordo plenamente	20 47,6%	38 27,1%	58 44,6%	116 37,2%
TOTAL	42 100,0%	140 100,0%	130 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

4

X² (observado)

12,955

Probabilidade (observada)

0,011

A maioria relativa discorda totalmente ou em parte, sendo os professores que leccionam simultaneamente no 3º ciclo e no ensino secundário que mais o afirmam, enquanto que nos que concordam em parte ou plenamente são os leccionam simultaneamente o 2º e o 3º ciclo que o exprimem mais fortemente.

5.5.2 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVEM SER SUPERIORES HIERÁRQUICOS DO AVALIADO” COM O SEXO

Tabela 6 – Devem ser superiores hierárquicos segundo o sexo

<i>Sexo</i>	Masculino	Feminino	TOTAL
<i>Devem ser superiores hierárquicos</i>			
Discordo totalmente a discordo em parte	32 30,8%	68 32,7%	100 32,1%
Nem discordo nem concordo	31 29,8%	36 17,3%	67 21,5%
Concordo em parte a Concordo plenamente	41 39,4%	104 50,0%	145 46,5%
TOTAL	104 100,0%	208 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade	2
X ² (observado)	6,794
Probabilidade (observada)	0,033

São os professores do sexo feminino que mais expressivamente dizem que devem ser superiores hierárquicos do avaliado a fazer a avaliação, assim como dos que discordam, e daqueles que nem concordam nem discordam são os do sexo masculino que mais o afirmam.

5.5.3 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVE SER FEITA POR UMA EQUIPA EXTERNA NOMEADA PARA TAL” COM A IDADE

Tabela 7 – Avaliação realizada por uma equipa externa segundo a idade

<i>Idade</i>	21-34 Anos	35-44 Anos	45-61 Anos	TOTAL
<i>Avaliação por uma equipa externa</i>				
Discordo totalmente a discordo em parte	33 40,2%	67 57,8%	76 67,3%	176 56,6%
Nem discordo nem concordo	14 17,1%	20 17,2%	13 11,5%	47 15,1%
Concordo em parte a Concordo plenamente	35 42,7%	29 25,0%	24 21,2%	88 28,3%
TOTAL	82 100,0%	116 100,0%	113 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade	4
X ² (observado)	16,134
Probabilidade (observada)	0,003

A maioria dos professores discorda e destes são os mais velhos que mais fortemente o exprimem, sendo de salientar que esta tendência aumenta com a idade, enquanto que naqueles que concordam são os mais novos que mais o afirmam, diminuindo esta tendência com o aumentar da idade.

5.5.4 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVE SER FEITA POR UMA EQUIPA EXTERNA NOMEADA PARA TAL” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 8 – Avaliação realizada por uma equipa externa segundo a categoria profissional

<i>Avaliação por uma equipa externa</i>	<i>Categoria profissional</i>		
	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
Discordo totalmente a discordo em parte	159 61,9%	17 31,5%	176 56,6%
Nem discordo nem concordo	36 14,0%	11 20,4%	47 15,1%
Concordo em parte a Concordo plenamente	62 24,1%	26 48,1%	88 28,3%
TOTAL	257 100,0%	54 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

17,5776

Probabilidade (observada)

0,0002

São os professores do quadro que mais expressivamente dizem que discordam, contudo, dos que concordam são os contratados que mais o exprimem.

5.5.5 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVERÁ INCLUIR UM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE EDUCATIVA” COM A IDADE

Tabela 9 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a idade

<i>Integração de um representante da comunidade</i>	<i>Idade</i>			
	21-34 Anos	35-44 Anos	45-61 Anos	TOTAL
Discordo totalmente a discordo em parte	9 11,0%	43 37,1%	42 37,2%	94 30,2%
Nem discordo nem concordo	20 24,4%	23 19,8%	22 19,5%	65 20,9%
Concordo em parte a Concordo plenamente	53 64,6%	50 43,1%	49 43,4%	152 48,9%
TOTAL	82 100,0%	116 100,0%	113 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:	
Graus de liberdade	4
X ² (observado)	19,9649
Probabilidade (observada)	0,0005

Uma maioria relativa concorda com a integração de um elemento da comunidade educativa na equipa de avaliação, sendo os mais novos que mais fortemente o exprimem, no entanto dentro daqueles que não concordam são os mais velhos que mais o afirmam.

5.5.6 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVERÁ INCLUIR UM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE EDUCATIVA” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 10 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a categoria profissional

<i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
<i>Integração de um representante da comunidade</i>			
Discordo totalmente a discordo em parte	90 35,0%	4 7,4%	94 30,2%
Nem discordo nem concordo	55 21,4%	10 18,5%	65 20,9%
Concordo em parte a Concordo plenamente	112 43,6%	40 74,1%	152 48,9%
TOTAL	257 100,0%	54 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:	
Graus de liberdade	2
X ² (observado)	19,9239
Probabilidade (observada)	0,0000

Dos professores que concordam são os contratados que em maior percentagem o dizem e dos que não concordam são os do quadro que de um modo mais expressivo o referem.

5.5.7 VARIAÇÃO DO ITEM “DEVERÁ INCLUIR UM REPRESENTANTE DA COMUNIDADE EDUCATIVA” COM O CONCELHO DA ESCOLA

Tabela 11 – Inclusão de um representante da comunidade educativa segundo a idade

<i>Integração de um representante da comunidade</i>	<i>Concelho</i> Coimbra	Cantanhede e Mira	Anadia e Mealhada	TOTAL
Discordo totalmente a discordo em parte	26 30,2%	29 25,0%	39 35,8%	94 30,2%
Nem discordo nem concordo	12 14,0%	23 19,8%	30 27,5%	65 20,9%
Concordo em parte a Concordo plenamente	48 55,8%	64 55,2%	40 36,7%	152 48,9%
TOTAL	86 100,0%	116 100,0%	109 100,0%	311 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade	4
X ² (observado)	11,5933
Probabilidade (observada)	0,0206

São os professores dos concelhos de Anadia e Mealhada que menos afirmam concordar, verificando-se o contrário nos que discordam.

5.6 OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO A DAR AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

No quadro seguinte são mostrados os resultados das respostas relativas aos itens que propusemos para questionarmos os professores sobre a utilização dos dados da avaliação.

Da análise do quadro pode-se constatar que à excepção dos itens “introdução de processos de selecção de pessoal docente” e “introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola”, aos quais os inquiridos atribuíram um grau de importância inferior a 50% e do item “prestação de contas para efeitos de progressão na carreira” cuja importância se cifrou em 57,42%, em todos os outros foram atribuídos graus de importância bastante acima da média e mesmo elevados.

Quadro 5.6 – Frequências do grau de importância relativo aos usos a dar aos resultados da avaliação

ITENS	<i>Nada Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Mais ou menos importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito Importante</i>	<i>Total</i>
a) Prestação de contas para efeitos de progressão na carreira	24 7,74%	39 12,58%	69 22,26%	131 42,26%	47 15,16%	310 100,00%
b) Introdução de processos para selecção de pessoal docente	60 19,23%	46 14,74%	92 29,49%	81 25,96%	33 10,58%	312 100,00%
c) Introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola	30 9,62%	29 9,29%	98 31,41%	113 36,22%	42 13,46%	312 100,00%
d) Promoção da auto-formação do professor	1 0,32%	9 2,89%	53 17,04%	136 43,73%	112 36,01%	311 100,00%
e) Reforço da identidade profissional dos professores	4 1,28%	17 5,45%	48 15,38%	140 44,87%	103 33,01%	312 100,00%
f) Valorização e validação do trabalho realizado pelo professor	1 0,32%	9 2,88%	32 10,26%	127 40,71%	143 45,83%	312 100,00%
g) Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e os resultados da escola	1 0,32%	10 3,21%	22 7,05%	105 33,65%	174 55,77%	312 100,00%
h) A auto-regulação permanente das necessidades de formação dos professores	3 0,97%	9 2,90%	60 19,35%	130 41,94%	108 34,84%	310 100,00%
i) Promover a interacção e a reflexão crítica sobre as práticas individuais e organizacionais	2 0,64%	14 4,50%	47 15,11%	147 47,27%	101 32,48%	311 100,00%
j) Valorizar a imagem pública dos professores, das escolas e do sistema educativo	7 2,25%	19 6,11%	45 14,47%	102 32,80%	138 44,37%	311 100,00%
k) Introdução de um instrumento regulador da actividade individual e organizacional, promovendo o desenvolvimento organizacional das escolas	4 1,29%	21 6,75%	76 24,44%	138 44,37%	72 23,15%	311 100,00%
l) Clarificar as políticas internas de formação do pessoal docente	3 0,97%	23 7,42%	70 22,58%	142 45,81%	72 23,23%	310 100,00%
m) Articular planos de formação individuais com planos de formação de escolas e de associações de escolas	3 0,96%	16 5,14%	85 27,33%	140 45,02%	67 21,54%	311 100,00%
n) Criar oportunidades de evolução e diversificação na carreira docente	7 2,25%	20 6,43%	49 15,76%	138 44,37%	97 31,19%	311 100,00%
o) Proporcionar melhor conhecimento das capacidades e interesses profissionais dos professores	6 1,93%	11 3,54%	44 14,15%	152 48,87%	98 31,51%	311 100,00%

Os itens que obtiveram menos de 50% de importância foram sujeitos ao cruzamento com as características dos inquiridos, para se tentar ver até que ponto é que estas podem influenciar os resultados.

Para efeitos estatísticos as respostas foram agrupadas em três categorias, uma que agregou os resultados nada importante e pouco importante, outra com os de mais ou menos importante e outra com os de importante e muito importante.

Dos cruzamentos efectuados obteve-se variações significativas dos dois itens com a categoria profissional.

5.6.1 VARIAÇÃO DO ITEM “INTRODUÇÃO DE PROCESSOS DE SELECÇÃO DE PESSOAL DOCENTE” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 12 – Introdução de processos de selecção de pessoal docente segundo a categoria profissional

<i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
<i>Processos de selecção de pessoal docente</i>			
Nada importante a pouco importante	94 36,4%	12 22,2%	106 34,0%
Mais ou menos importante	78 30,2%	14 25,9%	92 29,5%
Importante a muito importante	86 33,3%	28 51,9%	114 36,5%
TOTAL	258 100,0%	54 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

7,1266

Probabilidade (observada)

0,0283

A maioria relativa acha importante a muito importante este item, sendo os professores contratados que mais fortemente o exprimem. No entanto são os do quadro que mais dizem ser nada importante ou pouco importante.

5.6.2 VARIAÇÃO DO ITEM “INTRODUÇÃO DE CRITÉRIOS DE EFICIÊNCIA NA DISTRIBUIÇÃO DE PESSOAL DOCENTE DA ESCOLA” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 13 – Introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola segundo a categoria profissional

<i>Introdução de critérios na distribuição de pessoal docente na escola</i> \ <i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
Nada importante a pouco importante	53 20,5%	6 11,1%	59 18,9%
Mais ou menos importante	87 33,7%	11 20,4%	98 31,4%
Importante a muito importante	118 45,7%	37 68,5%	155 49,7%
TOTAL	258 100,0%	54 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

2

X² (observado)

9,300

Probabilidade (observada)

0,010

São os professores do quadro que mais consideram nada importante ou pouco importante este item e são os professores contratados que de um modo mais expressivo afirmam ser importante ou muito importante.

5.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE QUEM DEVE FICAR A CONHECER OS DADOS DA AVALIAÇÃO

Nesta questão quisemos saber o que os professores inquiridos achavam sobre quem deveria ficar a conhecer os resultados da avaliação.

No quadro seguinte pode-se observar que nenhuma das propostas obteve uma maioria, tendo no entanto a quarta proposta o maior número de escolhas, seguindo-se a primeira, depois a segunda e por último a terceira.

Nas respostas consideradas como “Outro” aparecem de um modo disperso e sem expressão numérica minimamente relevante entre outras: docente e órgãos de gestão, órgãos de gestão, os quatro citados e os órgãos de gestão.

Quadro 5.7 – Distribuição dos respondentes segundo quem deve conhecer os dados da avaliação

<i>Os dados da avaliação por docente devem ser:</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Públicos	82	26,37%
Só do conhecimento do próprio docente	75	24,12%
Do conhecimento do próprio docente e do responsável pelo seu grupo disciplinar	44	14,15%
Do conhecimento do próprio docente e de uma equipa criada especialmente para o efeito	103	33,12%
Outro	7	2,25%
Total	311	100,00%

Ao efectuarmos o cruzamento desta questão, tendo-se desprezado as respostas incluídas na categoria – outro, com as características dos respondentes apenas se obteve variação significativa com o sexo.

5.7.1 VARIAÇÃO DA QUESTÃO “OS DADOS DE AVALIAÇÃO DEM SER DO CONHECIMENTO:” COM O SEXO

Tabela 14 – Conhecimento dos dados da avaliação segundo o sexo

<i>Conhecimento dos dados da avaliação</i>	<i>Sexo</i>		
	Masculino	Feminino	TOTAL
Públicos	33 33,0%	49 24,0%	82 27,0%
Só do conhecimento do próprio docente	15 15,0%	60 29,4%	75 24,7%
Do conhecimento do próprio docente e do responsável pelo seu grupo disciplinar	13 13,0%	31 15,2%	44 14,5%
Do conhecimento do próprio docente e de uma equipa criada especialmente para o efeito	39 39,0%	64 31,4%	103 33,9%
TOTAL	100 100,0%	204 100,0%	304 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

3

X² (observado)

9,0316

Probabilidade (observada)

0,0289

Os professores do sexo masculino são aqueles que mais acham que os resultados da avaliação devem ser públicos, sendo no entanto os do sexo feminino que mais afirmam que eles devem ser só do conhecimento do próprio docente e do próprio docente e do responsável pelo grupo disciplinar, voltando a ser os do sexo masculino aqueles que mais fortemente exprimem a opinião que devem ser do conhecimento do próprio docente e de uma equipa criada especialmente criada para o efeito.

5.8 ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE QUEM DEVE UTILIZAR OS DADOS DA AVALIAÇÃO

Com esta questão pretendia-se que os professores opinassem sobre quem recaia a responsabilidade da utilização dos dados de avaliação, cujas opiniões estão distribuídas no quadro seguinte.

Quadro 5.8 – Distribuição dos respondentes segundo quem deve utilizar os dados da avaliação

<i>A utilização dos dados de avaliação por docente devem pertencer ao próprio docente e</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
a) Ao responsável pelo seu grupo disciplinar	49	15,81%
b) A uma equipa criada especialmente para o efeito	83	26,77%
c) Ao Presidente do Conselho Pedagógico	53	17,10%
d) Ao Presidente do órgão de Gestão Administrativa	38	12,26%
a) + b)	4	1,29%
a) + c)	12	3,87%
a) + d)	10	3,23%
b) + c)	7	2,26%
b) + d)	6	1,94%
c) + d)	16	5,16%
a) + b) + c)	7	2,26%
a) + b) + d)	1	0,32%
a) + c) + d)	12	3,87%

b) + c) + d)	3	0,97%
a) + b) + c) + d)	9	2,90%
Total	310	100,00%

Da análise do quadro pode verificar-se que embora havendo uma dispersão de resultados, estes concentraram-se mais nas quatro propostas iniciais, sendo a da equipa criada para o efeito a que obteve a maior percentagem, não tendo no entanto nenhuma delas obtido a maioria.

Para o tratamento desta questão agrupámos as respostas em quatro categorias de acordo com a sua semelhança de opinião – a)+a),c)+a),d)+a),c),d); b)+c),d); c); d) - desprezando-se as outras devido ao seu pouco significado.

Dos cruzamentos efectuados com as características dos respondentes usando os agrupamentos referidos, obteve-se variação significativa com a categoria profissional.

5.8.1 VARIAÇÃO DA QUESTÃO “A UTILIZAÇÃO DOS DADOS DE AVALIAÇÃO POR DOCENTE DEVEM PERTENCER AO PRÓPRIO DOCENTE E” COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 15 – Conhecimento dos dados da avaliação segundo o sexo

<i>Utilização dos dados da avaliação</i> \ <i>Categoria profissional</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
a)+a),c)+a),d)+a),c),d)	67 29,8%	16 33,3%	83 30,4%
b)+c),d)	75 33,3%	24 50,0%	99 36,3%
c)	49 21,8%	4 8,3%	53 19,4%
d)	34 15,1%	4 8,3%	38 13,9%
TOTAL	225 100,0%	48 100,0%	273 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

3

X² (observado)

8,1837

Probabilidade (observada)

0,0424

Nas propostas que tiveram maior percentagem de escolha foram os professores contratados que mais as elegeram e na que teve menor percentagem foram os do quadro que mais a escolheram.

5.9 OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PERIODICIDADE DA AVALIAÇÃO

Pedimos aos professores que assinalassem o período que em sua opinião seria o mais aconselhável para que a avaliação de desempenho se realizasse.

No quadro seguinte mostra-se os resultados obtidos, que como se pode observar a avaliação de três em três anos reuniu a maioria das respostas, seguida da anual, depois a de dois em dois anos e por último períodos diferentes daqueles que foram propostos, como na mudança de escalão, quatro em quatro anos, cinco em cinco anos, seis em seis anos, contínua, quando se justificar e for proposta pelo órgão de gestão e quando requisitada pelo próprio docente numa perspectiva formativa.

Quadro 5.9 – Distribuição dos respondentes segundo a periodicidade da avaliação

<i>Periodicidade</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
Anual	70	22,44%
Bienal	53	16,99%
Trienal	162	51,92%
Outra	27	8,65%
Total	312	100,00%

Ao efectuarmos os cruzamentos com as variáveis de caracterização dos respondentes, obtivemos variação significativa com a idade e a categoria profissional.

5.9.1 VARIAÇÃO DO PERÍODO DA AVALIAÇÃO COM A IDADE

Tabela 16 – Período da avaliação segundo a idade

<i>Idade</i> \ <i>Período</i>	21-34 Anos	35-44 Anos	45-61 Anos	TOTAL
Anual	28 34,1%	20 17,1%	22 19,5%	70 22,4%
Bienal	20 24,4%	17 14,5%	16 14,2%	53 17,0%
Trienal	31 37,8%	70 59,8%	61 54,0%	162 51,9%
Outro	3 3,7%	10 8,5%	14 12,4%	27 8,7%
TOTAL	82 100,0%	117 100,0%	113 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

6

X² (observado)

19,374

Probabilidade (observada)

0,004

A maioria dos professores afirma que avaliação deve ser trienal, sendo de salientar que são os de idade intermédia que mais o afirmam.

5.9.2 VARIAÇÃO DO PERÍODO DA AVALIAÇÃO COM A CATEGORIA PROFISSIONAL

Tabela 17 – Período da avaliação segundo a categoria profissional

<i>Idade</i> \ <i>Período</i>	Professor do Quadro	Professor Contratado	TOTAL
Anual	46 17,8%	24 44,4%	70 22,4%
Bienal	36 14,0%	17 31,5%	53 17,0%
Trienal	150 58,1%	12 22,2%	162 51,9%
Outro	26 10,1%	1 1,9%	27 8,7%
TOTAL	258 100,0%	54 100,0%	312 100,0%

Qui-Quadrado:

Graus de liberdade

3

X² (observado)

36,7602

Probabilidade (observada)

0,0000

São os professores do quadro que de um modo mais expressivo dizem que a avaliação deve ser trienal, já no que diz respeito à avaliação anual e bienal são os professores contratados que mais o afirmam.

Face às opiniões dos professores, salvo melhor análise e interpretação, podemos apontar por parte dos professores algumas divergências relativamente às propostas por nós apresentadas, quer na identificação de um conjunto de características que representam as dimensões fundamentais da profissão docente, quer quanto aos princípios orientadores do sistema de avaliação, quer relativamente a alguns aspectos da avaliação e dos avaliadores e ao uso a dar a avaliação. Em relação a quem deve ficar a conhecer e quem deve utilizar os dados de avaliação e à sua periodicidade também não houve uma uniformidade de respostas. Só nas questões respeitantes aos conteúdos da avaliação e aos itens a incluir no relatório final de avaliação é que a aceitação das nossas propostas foi por larga maioria.

Assim, na questão 10, conforme as respostas obtidas na alínea a), parece-nos que os docentes não entendem que participar nos órgãos de gestão administrativa seja uma das funções docentes.

Relativamente aos princípios orientadores de uma sistema de avaliação docente, verificou-se pelos resultados das alíneas k), n), o) e p), que os professores tem algum receio da análise dos resultados dos alunos, quando estes serão um dos indicadores do desempenho a ter em conta e mais de 50% acham que a avaliação deve servir também para penalizar, aferir salários e a progressão na carreira.

No que diz respeito aos conteúdos do processo da avaliação, como já foi referido houve uma larga concordância com os itens propostos, no entanto é de salientar os resultados obtidos na alínea 12d1) em que cerca de 26% dos professores inquiridos recusam que se observem as aulas para efeitos de avaliação.

Nas respostas à questão 14, em particular alíneas a), b) e d) parece-nos que os professores acham que o facto de poderem escolher os avaliadores, de os poderem recusar e de estes serem superiores hierárquicos, que a avaliação não será a mais isenta. Já em relação aos resultados das alíneas h), i) e j) denotam a recusa de nomeação de qualquer elemento externo para realizar a avaliação, o que parece reflectir que os docentes não querem prestar contas a qualquer entidade externa à escola.

Quanto às divergências verificadas na questão 15, elas contradizem um pouco aquilo que os docentes responderam em relação aos princípios orientadores, pois aqui, eles atribuem nenhuma ou pouca importância ao facto da avaliação poder servir para a prestação de contas para a progressão na carreira e para seleccionar pessoal, enquanto que na questão referida eles aceitaram a não separação dos dois sistemas.

Nas questões 16, 17 e 18 houve uma grande dispersão de resultados, não se podendo retirar daí grandes ilações, à excepção da questão da periodicidade em que cerca de 51% dos respondentes aceitam a avaliação trienal.

De tudo o que foi apresentado e dito atrás, podemos considerar que alguns dos resultados obtidos variam de acordo com as características pessoais e profissionais dos respondentes, validando a hipótese de que as opiniões sobre o sistema de avaliação de desempenho docente variam de acordo com as características pessoais e profissionais de cada um dos professores. Além disso, os resultados obtidos demonstram que a maioria dos professores da nossa amostra, não estão receptivos a um sistema de avaliação que ponha em causa o seu desempenho na sala de aula e os resultados dos seus alunos, que sirva para aferição na progressão da carreira e para selecção de pessoal e colocam muitas reservas relativamente ao perfil dos avaliadores, recusando mesmo que seja uma entidade externa ou mista a realizar a avaliação.

CONCLUSÃO

O problema em análise, como já foi referido, centrava-se na procura de um modelo de avaliação de desempenho para a profissão docente. Orientámos assim, o nosso trabalho de investigação no sentido de descobrir dados que permitam a escolha mais adequada para realizar a avaliação de desempenho da actividade docente.

A reflexão sobre o contexto organizacional onde se desenvolve a actividade docente e o enquadramento da mesma na actualidade, forneceu dados para avançarmos com o nosso trabalho de investigação, pois, contribuiu para uma melhor compreensão daquilo que pode influenciar o desempenho dos professores, permitindo assim melhor visualizar e compreender o desenrolar da profissão docente.

O estudo efectuado, quer sobre a avaliação de desempenho em geral, quer sobre a avaliação de desempenho docente em particular, proporcionou-nos horizontes importantes para a orientação e organização do nosso trabalho prático, relativamente ao que nos propúnhamos investigar e aos objectivos que pretendíamos atingir.

Para atingir os objectivos traçados para o nosso trabalho, sujeitámos uma amostra de 312 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, a um questionário por nós elaborado e escolhido como instrumento de análise e recolha de dados.

Os docentes inquiridos trabalhavam em 10 escolas, 5 do distrito de Aveiro – Anadia, Mealhada e Pampilhosa – e 5 do distrito de Coimbra – Cantanhede, Coimbra e Mira.

O facto referido limita o nosso estudo, não podendo ser generalizados os resultados a toda a população docente do País, mas simplesmente perspectivar o sentir destes professores relativamente à forma de realizar a avaliação de desempenho da sua actividade.

Mesmo com as limitações referidas, vamos permitirmo-nos apresentar algumas conclusões do nosso estudo, sendo elas:

- ✍ Os professores da nossa amostra, atribuem um grau de importância elevado, a todas as funções inerentes à actividade docente por nós propostas, à excepção da participação nos órgãos de gestão administrativa, a qual não chega a atingir um grau de importância de 50%, variando isto

significativamente com o facto de terem pertencido ou pertencerem a algum órgão de gestão.

- ✍ Na sua maioria, os itens relativos aos princípios orientadores do sistema de avaliação tiveram uma grande aceitação por parte dos professores inquiridos. No entanto quatro deles tiveram uma aceitação divergente da maioria, isto é, só uma minoria dos inquiridos os consideraram importantes ou muito importantes. Um deles é “deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos”, ao qual só 37,18% dos professores lhe atribuíram uma importância elevada, tendo influência significativa nas respostas a idade e a categoria profissional. Aos itens, “o sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema remuneratório” e “o sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de promoção de carreira”, só 49,36% e 39,03% dos respondentes respectivamente é que consideraram serem importantes, não se verificando qualquer influência das características dos respondentes na distribuição das respostas. O último dos quatro, o item “o sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações”, foi aceite como importante ou muito importante, apenas por 47,42% dos inquiridos, variando significativamente com a categoria profissional.
- ✍ Os itens propostos como conteúdos do processo de avaliação, obtiveram uma concordância elevada à excepção do que se refere à observação das aulas, cuja concordância se cifrou nos 55,98%, não se verificando qualquer variação significativa com as variáveis independentes em estudo.
- ✍ Relativamente aos itens a incluir no relatório final de avaliação, a maioria dos professores achou que era importante ou muito importante que eles figurassem no mesmo.
- ✍ Nas propostas acerca de alguns aspectos particulares da avaliação e dos avaliadores, houve mais de 56% de discordância no que se refere à avaliação ser realizada por uma equipa externa, e houve menos de 50% de concordância nas que dizem respeito à possibilidade de escolha dos avaliadores, de a avaliação ser feita por superiores hierárquicos, de ser feita por equipa mista de avaliadores internos e externos e de esta poder

incluir um representante da comunidade educativa. A distribuição das respostas ao primeiro item referido, foram influenciadas pela idade e pela categoria profissional. É de salientar que são os professores mais velhos e os do quadro que mais exprimem essa discordância. O segundo item variou significativamente com o sector de ensino, o terceiro com o sexo e o quarto com a idade, categoria profissional e concelho da escola onde leccionavam.

- ✍ As finalidades da avaliação foram consideradas na sua maioria como bastante importantes. As excepções verificaram-se na finalidade da avaliação ser usada para selecção de pessoal docente e de servir para introduzir critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente na escola, sendo a distribuição das suas respostas influenciadas pela categoria profissional. É de realçar que embora a finalidade de a avaliação poder ser utilizada para prestação de contas para efeitos de progressão na carreira, ter obtido uma discordância bastante inferior a 50%, a percentagem daqueles que acharam importante ou muito importante ficou pelos 57,42%.
- ✍ As respostas sobre a quem deve ser dado conhecimento dos resultados da avaliação não se concentraram em nenhuma das quatro hipóteses propostas, tendo o item “do conhecimento do próprio docente e de uma equipa criada especialmente para o efeito”, obtido uma maioria relativa. Esta questão variou significativamente com o sexo.
- ✍ Na questão sobre a quem deve pertencer a utilização dos dados da avaliação além do próprio docente, verificou-se uma dispersão de respostas, fazendo variar a sua distribuição a categoria profissional.
- ✍ Em relação à periodicidade da avaliação de desempenho docente 51% dos professores optou pela trienal, tendo a idade e a categoria profissional fazer variar significativamente os resultados.

Perante os resultados obtidos, podemos dizer que os professores inquiridos concordam com a generalidade das propostas por nós apresentadas para a construção de um modelo de avaliação de desempenho docente. No entanto, não podemos deixar de referir e salientar aquelas que não obtiveram concordância ou pouca concordância, pois,

isto parece reflectir, que os nossos professores não querem ou têm alguma relutância em aceitar que algumas das facetas fundamentais da sua actividade sejam avaliadas.

Segundo os suas respostas, para além de não reconhecerem, que participar nos órgãos de gestão administrativa faz parte das suas atribuições, logo não deve ser avaliada, quase recusam um sistema de avaliação que ponha em causa o seu desempenho na sala de aula, recusando mesmo que se ponha em causa os resultados obtidos pelos seus alunos. Recusam ainda, um sistema que possa por em perigo o seu lugar na escola. O mesmo se pode dizer, relativamente à separação do sistema de avaliação dos sistemas remuneratório, de promoção na carreira e de penalizações, parecendo-nos isto testemunhar, que caso se verifique esta separação, não valerá a pena realizar a avaliação de desempenho.

É ainda de salientar os resultados relativos ao facto de poderem escolher os avaliadores, de os poderem recusar e de estes serem seus superiores hierárquicos, poderá querer isto demonstrar, que existe por parte dos professores da nossa amostra, alguma desconfiança em relação ao tipo de avaliação resultante, podendo esta ser tendenciosa e não isenta.

Outro facto a realçar, são as opiniões dos respondentes acerca da possibilidade de a avaliação de ser feita por equipa externa ou esta integrar elementos externos, parecendo estas reflectirem que os docentes não querem prestar contas a qualquer entidade externa à escola.

Também convém aqui referir, que os resultados obtidos são grandemente coincidentes com os obtidos por investigadores que desenvolveram estudos nesta área e que são por nós citados.

Finalmente, temos uma ténue esperança que este humilde trabalho, possa ter algum eco, mesmo que pequeno, e, por ventura, de alguma forma, dar uma modesta contribuição para a reflexão desta temática e com as questões que agora ficaram em aberto, proporcionar horizontes importantes para futuras investigações.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, I. e Roldão, M.C., (1989), "A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal", in **O Ensino Básico em Portugal**, Porto, Edições Asa.

Alves, J.M., (1993), **Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas**, Porto, Edições Asa.

Alves-Pinto, C. e Teixeira, M., (1997), **Os Professores e a Escola – Instrumento de Recolha de Dados**, Porto, ISET, polic..

Blanchard, K., (1993), **O líder num minuto**, Editorial Presença.

Bogalho, S., Cal, M. e Caetano, A., (2000), “As práticas de Gestão de Recursos Humanos e Desempenho Organizacional”, in **Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos**, Lisboa, Observatório de Emprego e Formação Profissional.

Borges, P., " Os Desafios do Novo Modelo de Direcção e Gestão ", in IIE, (ed.), (1992), **NOESIS – O DOSSIER NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**, n° 25, Dez-Fev, 1992/1993, Lisboa, pp. 25 – 26.

Bouckaert, G., “Medição e Gestão da Performance no Contexto de Avaliação do Sector Público.“, in INA, (ed), (1998), **A Avaliação na Administração Pública**, pp.57-72.

Caetano, A., (1991), **Avaliação de Desempenho, Metáforas, Conceitos e Práticas**, Lisboa, Editora RH.

Caetano, A. e Tavares, S., (2000), “Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos: Dilemas e Tensões”, in **Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos**, Lisboa, Observatório de Emprego e Formação Profissional.

Carvalho, R., (1986), **História do Ensino em Portugal**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, R., “A Avaliação de Serviços Públicos – Introdução“, in INA, (ed), (1998), **A Avaliação na Administração Pública**, pp.191-196.

Cavaco, M. H., (1993), **Ser Professor em Portugal**, Lisboa, Editorial Teorema

Chagas, C.A., "A Exequibilidade da Nova Gestão Escolar", in IIE, (ed.), (1992), **NOESIS – O DOSSIER NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**, n° 25, Dez-Fev, 1992/1993, Lisboa, pp. 21 – 22.

Chiavenato, I., (1983), **Introdução à Teoria Geral da Administração**, S. Paulo, MacGraw-Hill.

Chiavenato, I., (1999), **Gestão de Pessoas, o Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações**, Rio de Janeiro, Editora Campus.

Clímaco, M.C., "Uma Gestão para os Anos 90? ", in IIE, (ed.), (1992), **NOESIS – O DOSSIER NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**, nº 25, Dez-Fev, 1992/1993, Lisboa, pp. 12 – 14.

Costa, J.A., (1992), **Gestão Escolar – Participação . Autonomia . Projecto Educativo da Escola**, Lisboa, Texto Editora.

Côté, N., Bélanger, L. e Jacques, J., (1994), **La Dimension Humaine des Organisations**, Québec, Gaetan Morin Éditeur

Curado, A.P., (1997), "Avaliação do Desempenho dos Professores e Desenvolvimento Organizacional das Escolas", in **A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas**, Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.

Curado, A.P., (2000), **Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar? Resultados de um Estudo Interactivo de Delphi**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Day, C., (1992), "Avaliação no Desenvolvimento dos Professores", in **Avaliação em Educação: Novas Perspectivas**, Lisboa, Educa.

Drucker, P.F., (2000), "A Nova Sociedade das Organizações", in **Aprendizado Organizacional – Gestão de Pessoas para a Inovação Contínua**, Rio de Janeiro, Editora Campus.

Esteve, J.M., (1991), " Mudanças Sociais e Função Docente", in A.Nóvoa, **Profissão Professor**, Porto, Porto Editora, pp.93-124.

Esteve, J.M., (1992), **O Mal Estar Docente**, Lisboa, Escher.

Etzioni, A., "O Objectivo da Organização Senhor ou Servo? ", in ISET, (ed.), (1994), **Textos de apoio – Administração escolar: I módulo caderno 1**, Porto, ISET, pp.3 – 18.

Eurydicde, (1991), **Estruturas de Administração e Avaliação das Escola Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia**, Lisboa, GEP/ME.

Formosinho, J., "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa", in ISET, (ed.), (1994), **Textos de apoio – Administração escolar: I módulo caderno 1**, Porto, ISET, pp.41 – 56.

Francés, R., (s/d), **Satisfação no Trabalho e no Emprego**, Porto, Rés Editora.

Fuller, J. e Farrington, J., (2001), **Da Formação ao Aperfeiçoamento do Desempenho**, Coimbra, Quarteto Editora.

Hadji, C., (1995), "A Avaliação dos Professores, Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente", in **Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação**, Lisboa, Edições Colibri.

ISET, (1992), "Organizações", in ISET, (ed.), **Textos de apoio - Administração escolar: I módulo caderno 3**, Porto, ISET, pp.1-26.

Jesus, S.N., (1997), **Bem-Estar dos Professores**, Coimbra, FIG.

Johnston, R. e Clark, G. (2000), **Service Operations Management**, FT- Prentice Hall.

Kaplan, R.S. e Norton, D.P., (2000a), "Balanced Scorecard – Indicadores que Impulsionam o Desempenho", in **Medindo o Desempenho Empresarial**, Rio de Janeiro, Editora Campus.

Kaplan, R.S. e Norton, D.P., (2000b), "Colocando em Funcionamento o Balanced Scorecard" –, in **Medindo o Desempenho Empresarial**, Rio de Janeiro, Editora Campus.

Kertész, I. e Lorenzoni, L.M., (1991), "A Avaliação de Desempenho do Professor do Ensino Superior – Uma Proposta para Análise e Reflexão", in **Educação**, nº21, pp. 79-94, Porto Alegre, PUCRS.

Lemos, J. e Silveira, T., (1998), **Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada**, Porto, Porto Editora.

Lima, L., (1992), **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**, Braga, Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Lima, M.L., e outros, (1994), "A Satisfação Organizacional", in J.Vala, et al, **Psicologia Social das Organizações**, Oeiras, Celta, pp.101-122.

Macedo, A., "A Experiência de um Modelo ou um Modelo à Experiência? ", in IIE, (ed.), (1992), **NOESIS – O DOSSIER NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**, nº 25, Dez-Fev, 1992/1993, Lisboa, pp. 23 – 24.

Maddux, R.B., (1991), **Avaliação de Desempenho – Guia Prático para uma Avaliação de Desempenho mais Produtiva e Positiva**, Lisboa, Monitor.

Madureira, C., "A Avaliação de Desempenho no Contexto da Administração Pública.", **Cahier de Recherche du Labo-Ceram**, Hiver 2001-2002, nº 04, pp. 223- 237.

Marques, J.P.S., "Relação entre a Classificação dos Agentes Públicos e a Percepção da Qualidade dos Serviços pelos Utentes: Um Estudo Exploratório.", in INA, (ed), (1998), **A Avaliação na Administração Pública**, pp.257-268.

Marques, R., (1992), **Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social - Objectivos, Conteúdos e Métodos**, Porto, Texto Editora.

Mcadam, R. e Donaghy, “Business Process Re-engineering in the Public Sector – A Study of Staff Perceptions and Critical Success Factors.”, **Business Process Management Journal**, Vol. 5, nº 1, (1999), pp.33-49.

Michel, S., (s/d), "Motivação, Satisfação e Implicação”, in N. Aubert et al, **Management**, Porto, Rés, Vol.I, pp. 259-303

Moura, E., (2000), **Gestão dos Recursos Humanos**, Lisboa, Edições Sílabo.

Nias, J., (1981), "A Satisfação e o Descontentamento dos Professores: A Hipótese dos “Dois Factores” de Herzberg Revisitada”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.2,nº3, pp.235-246

Pardal, L. e E. Correia, (1995), **Métodos e Técnicas de Investigação Social**, Porto, Areal Editores.

Peretti, J-M, (2001), **Recursos Humanos**, Lisboa, Edições Sílabo

Perrenoud, P., (1993), **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas**, Lisboa, Publicações D.Quixote

Pinto, J. e outros, (1999), **Estudo sobre a Avaliação dos Docentes do Ensino Superior: Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação de Desempenho**, polic..

Quivy, R. e Campenhoudt, L., (1992), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.

Romero, J.B., “A Reforma Administrativa da Junta da Galiza: O Programa de Avaliação do Desempenho”, in INA, (ed), (1998), **A Avaliação na Administração Pública**, pp.87-112.

Sainsaulieu, R. e Tixier, P.E., (1983), **La Démocracie en Organisation, vers des Fonctionnements Collectifs de Travail**, Paris, Librairie des Meridiens.

Simões, G.A.G., (2000), **A Avaliação do Desempenho Docente**, Lisboa, Texto Editora.

Smith, P., “Outcome-related Performance Indicators and Organizational Control in Public Sector”, **British Journal of Management**, Vol. 4, 1993, pp. 135-151.

Teixeira, M., "O Novo Modelo de Gestão das Escolas", in ISET, (ed.), (1994), **Textos de apoio – Administração escolar: I módulo caderno 1**, Porto, ISET, pp.33 – 40.

TEIXEIRA, M., (1993), **O Professor e a Escola - Contributo para uma Abordagem Organizacional**, tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, polic..

Teixeira, M., (1995), **O Professor e a Escola**, Amadora , MacGraw-Hill

Veiga, F., (1996), **Investigação - Recolha de dados**, Porto, ISET, polic..

Watling, B., (1995), **A Avaliação de Recursos Humanos**, Lisboa, Prefácio.

Winiewski, M. e Dickson, (2001) A., “Measuring Performance in Dumfries and Galloway Constabulary with the Balanced Scorecard“, **Journal of the Operational Research Society**, Vol. 52, nº 10, pp. 1057-1066.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de Novembro - Estrutura da carreira docente e o seu estatuto remuneratório

Decreto – Lei 139-A/90 de 28 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores De Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio – Regime de direcção e gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro – Alteração do Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto - Estabelece o perfil geral dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário

Decreto-Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho - Regulamentação do processo de avaliação do pessoal docente

Decreto-Regulamentar nº 58/94 de 22 de Setembro – Regulamentação da avaliação dos docentes com cargos de gestão e administração

Decreto-Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio – Revogação do 14/92 e do 58/94

Despacho 247/ME/93 de 24 de Dezembro – Avaliação Docente

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

A avaliação do desempenho docente poderá influenciar negativamente ou positivamente o desenvolvimento profissional e organizacional.

Venho pedir a sua colaboração num trabalho que tem por objectivo recolher informações sobre as características a respeitar num dispositivo de avaliação do desempenho docente.

Peço-lhe que responda com toda a abertura.

O questionário é **anónimo**, destinando-se exclusivamente à recolha e tratamento de dados para um trabalho pessoal de investigação.

1. Idade _____ Anos

2. Sexo

?Masculino

?Feminino

3. Sector de ensino em que trabalha.

(Coloque uma cruz na ou nas situações que correspondem ao seu caso)

?2º Ciclo do Ensino Básico

?3º Ciclo do Ensino Básico

?Ensino Secundário

4. Categoria profissional.

(Coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

?Professor do quadro de nomeação definitiva

?Professor do quadro de nomeação provisória

?Professor do quadro de zona pedagógica

?Professor contratado

5. Habilitação académica.

(Assinale a situação que corresponde ao seu caso)

?Mestre

?Licenciado

?Bacharel

?Equiparado a bacharel

?Outra

Qual? _____

B

C

D

E

F

6. Anos de Serviço _____ Anos

7. Grupo de Docência _____

8. Pertence ou já Pertenceu a algum órgão de gestão das escolas

(Assinale com uma cruz o que corresponde ao seu caso)

?Sim

?Não

9. Indique o Concelho de localização da escola onde trabalha _____

10. Na Profissão Docente que grau de importância atribui aos aspectos a seguir apresentados:

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de importância que atribui a cada aspecto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos Importante	Importante	Muito Importante	
a) Participar nos órgãos de Gestão Administrativa	<input type="checkbox"/>	K				
b) Participar nos órgãos de Gestão Pedagógica	<input type="checkbox"/>	L				
c) Cooperar com outros profissionais na definição de políticas e projectos de desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	M				
d) Propor planos e actividades de desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	N				
e) Propor e colaborar em actividades científicas, pedagógicas ou culturais na escola	<input type="checkbox"/>	O				
f) Participar nas actividades promovidas pela comunidade envolvente	<input type="checkbox"/>	P				
g) Colaborar com os pais, integrando-os no trabalho da escola	<input type="checkbox"/>	Q				
h) Participar em acções de formação dirigidas à comunidade envolvente	<input type="checkbox"/>	R				
i) Preparar aulas	<input type="checkbox"/>	S				
j) Leccionar	<input type="checkbox"/>	T				
k) Avaliar/corrigir testes	<input type="checkbox"/>	U				
l) Desenvolver uma prática de reflexão/avaliação institucional	<input type="checkbox"/>	V				
m) Colaborar no programa de desenvolvimento da escola	<input type="checkbox"/>	W				

11. Segundo a sua opinião quais os princípios a que deve obedecer um sistema de avaliação de desempenho docente?

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de importância que atribui a cada princípio proposto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos Importante	Importante	Muito Importante	
a) As finalidades do sistema de avaliação devem ser explícitas	<input type="checkbox"/>	X				
b) Deve abranger todo o pessoal docente	<input type="checkbox"/>	Y				
c) Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	Z				
d) Funcionará de acordo com um quadro de referência nacional	<input type="checkbox"/>	AA				
e) Deverá ser centrado na escola	<input type="checkbox"/>	AB				
f) Integrar-se-á no processo de desenvolvimento organizacional da escola	<input type="checkbox"/>	AC				
g) Ocorrerá num quadro de avaliação global em termos curriculares e organizacionais	<input type="checkbox"/>	AD				
h) Adequar-se-á às necessidades e condições de cada contexto	<input type="checkbox"/>	AE				
i) Recorrerá a critérios que facilitem as metas de desenvolvimento individual	<input type="checkbox"/>	AF				
j) Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas	<input type="checkbox"/>	AG				
k) Deverá reflectir os resultados obtidos pelos alunos	<input type="checkbox"/>	AH				
l) Do processo de avaliação decorrerá um processo de desenvolvimento e de reorganização	<input type="checkbox"/>	AI				
m) Deve servir para o desenvolvimento profissional e para o reconhecimento do mérito para progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	AJ				
n) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema remuneratório	<input type="checkbox"/>	AK				
o) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de penalizações	<input type="checkbox"/>	AL				
p) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de promoção da carreira	<input type="checkbox"/>	AM				
q) O sistema de avaliação de desempenho terá características formativas e de cooperação	<input type="checkbox"/>	AN				
r) Será contratualizado entre as partes envolvidas, visando a obtenção de consensos sobre finalidades, conteúdos e procedimentos	<input type="checkbox"/>	AO				
s) Será antecedido de uma fase de preparação, que promova o acordo e a participação dos professores	<input type="checkbox"/>	AP				

t) Na fase de preparação todos os intervenientes deverão estar presentes	<input type="checkbox"/>	AQ				
u) Deverá proceder-se à caracterização da escola e do seu contexto	<input type="checkbox"/>	AR				
v) Deverá planificar-se a forma de obtenção dos recursos e apoios necessários	<input type="checkbox"/>	AS				
w) As regras e os critérios definidos a nível nacional deverão ser discutidos	<input type="checkbox"/>	AT				
x) Deverá haver formação para a avaliação	<input type="checkbox"/>	AU				
y) A formação para a avaliação incidirá sobre todos os aspectos relacionados com o processo	<input type="checkbox"/>	AV				
z) A formação para a avaliação será gratuita	<input type="checkbox"/>	AW				
aa) O processo deve ser avaliado periodicamente	<input type="checkbox"/>	AX				

12. Relativamente ao processo de avaliação indique o seu grau de concordância/discordância quanto aos seus conteúdos.

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de concordância/discordância que atribui a cada conteúdo proposto)

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Nem discordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	
a) Integrará a dimensão individual e organizacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AY
b) Será iniciado por uma fase prévia, que incluirá a autoavaliação diagnóstica e a negociação dos objectivos e processos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AZ
c) Incidirá sobre a prática lectiva e as actividades não lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BA
d) A análise da prática lectiva integrará:						
1- a observação das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BB
2- o relato das práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BC
3- a planificação da avaliação e do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BD
e) A análise da prática lectiva incidirá sobre os processos e os produtos do ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BE
f) A análise das actividades não lectivas integrará todo o conjunto de actividades profissionais desenvolvidas pelo professor no período considerado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BF
g) Os avaliadores deverão desempenhar um papel de acompanhamento na planificação de actividades propostas, ajudando a identificar prioridades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BG
h) Será produzido um relatório final de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BH

13. No relatório final de avaliação a produzir qual o grau de importância que atribui aos itens a incluir?

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de importância que atribui a cada item proposto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos Importante	Importante	Muito Importante	
a) Apreciação do desempenho do professor na actividade lectiva	<input type="checkbox"/>	BI				
b) Apreciação do desempenho do professor na actividade não lectiva	<input type="checkbox"/>	BJ				
c) Reflexão sobre os resultados obtidos pelos seus alunos	<input type="checkbox"/>	BK				
d) Os factores condicionantes/constrangimentos do processo de avaliação	<input type="checkbox"/>	BL				
e) Identificação e valorização dos aspectos considerados de qualidade	<input type="checkbox"/>	BM				
f) Relatório de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	BN				
g) Menção de avaliação específica expressa na escala previamente estabelecida	<input type="checkbox"/>	BO				

14. Relativamente à avaliação e aos avaliadores expresse o seu grau de concordância/discordância quanto aos aspectos discriminados a seguir:

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de concordância/discordância que atribui a cada um dos aspectos)

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Nem discordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	
a) Os avaliados podem escolher os avaliadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BP
b) Os avaliados podem recusar os avaliadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BQ
c) Os avaliadores devem ser professores profissionalizados da mesma área do avaliado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BR
d) Devem ser superiores hierárquicos do avaliado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BS
e) Devem ter reconhecida experiência e competência profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BT
f) Devem ter uma formação acrescida em educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BU
g) A avaliação deve ser feita por equipa representante dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BV

h) Deve ser feita por uma equipa externa nomeada para tal	<input type="checkbox"/>	BW				
i) Deve ser feita por uma equipa mista de avaliadores internos e externos	<input type="checkbox"/>	BX				
j) Deverá incluir um representante da comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	BY				
k) Deve basear-se na auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	BZ				
l) Os avaliadores como professores também devem ser avaliados	<input type="checkbox"/>	CA				
m) A avaliação de desempenho dos cargos de gestão pedagógica intermédia e de direcção basear-se-á em regras e critérios específicos do desempenho desses cargos	<input type="checkbox"/>	CB				

15. Os resultados da avaliação devem servir para:

(Assinale em cada caso apenas uma e uma só das situações, a que corresponde ao grau de importância que atribui a cada item proposto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos Importante	Importante	Muito Importante	
a) Prestação de contas para efeitos de progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	CC				
b) Introdução de processos para selecção de pessoal docente	<input type="checkbox"/>	CD				
c) Introdução de critérios de eficiência na distribuição de pessoal docente da escola	<input type="checkbox"/>	CE				
d) Promoção da auto-formação do professor	<input type="checkbox"/>	CF				
e) Reforço da identidade profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	CG				
f) Valorização e validação do trabalho realizado pelo professor	<input type="checkbox"/>	CH				
g) Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e os resultados da escola	<input type="checkbox"/>	CI				
h) A auto-regulação permanente das necessidades de formação dos professores	<input type="checkbox"/>	CJ				
i) Promover a interacção e a reflexão crítica sobre as práticas individuais e organizacionais	<input type="checkbox"/>	CK				
j) Valorizar a imagem pública dos professores, das escolas e do sistema educativo	<input type="checkbox"/>	CL				
k) Introdução de um instrumento regulador da actividade individual e organizacional, promovendo o desenvolvimento organizacional das escolas	<input type="checkbox"/>	CM				
l) Clarificar as políticas internas de formação do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	CN				
m) Articular planos de formação individuais com planos de formação de escolas e de associações de escolas	<input type="checkbox"/>	CO				
n) Criar oportunidades de evolução e diversificação na carreira docente	<input type="checkbox"/>	CP				
o) Proporcionar melhor conhecimento das capacidades e interesses profissionais dos professores	<input type="checkbox"/>	CQ				

16 – Os dados de avaliação por docente devem ser:*(Assinale uma e uma só proposta, a que corresponde à sua opinião)*

- ? Públicos
- ? Só do conhecimento do próprio docente
- ? Do conhecimento do próprio docente e do responsável pelo seu grupo disciplinar
- ? Do conhecimento do próprio docente e de uma equipa criada especialmente para o efeito
- ? Outro Qual? _____

— CR

17 – A utilização dos dados de avaliação por docente devem pertencer ao próprio docente e*(Assinale todas as situações que julgar adequadas)*

- a) Ao responsável pelo seu grupo disciplinar
- b) A uma equipa criada especialmente para o efeito
- c) Ao Presidente do Conselho Pedagógico
- d) Ao Presidente do órgão de Gestão Administrativa

— CS

18 – Em sua opinião a avaliação de desempenho docente deve ser:*(Assinale uma e uma só proposta, a que corresponde à sua opinião)*

- ? Anual
- ? Bienal
- ? Trienal
- ? Outra Qual? _____

— CT

Obrigado pela colaboração

João F. Oliveira Pires