



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2012

Departamento de Educação

**ANA CRISTINA SILVA
LEMONS RODRIGUES**

**A IMPORTÂNCIA DO MEDO NA AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOS DOCENTES**



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2012

Departamento de
Educação

**ANA CRISTINA SILVA
LEMON RODRIGUES**

**A IMPORTÂNCIA DO MEDO NA
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS
DOCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro.

Ao meu Padrinho por tudo o que me deu
Aos meus filhos Kiko e Rafa que são tudo para mim
Ao meu marido, por tudo o que representa

O júri

Presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Professora Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva

Professora Associada Com Agregação, Iseg – Universidade Técnica de Lisboa

Vogal – Orientador

Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva

Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A realização deste trabalho tornou-se possível devido à persistência e vontade de desafiar a própria sorte. Contou em momentos difíceis com o estímulo de diversas pessoas.

Neste momento, cabe-me agradecer ao Professor Doutor Alexandre Ventura pela paciência, tempo e orientação construtiva que me concedeu.

Agradeço a todos os colegas que se disponibilizaram a participar no trabalho empírico e a colocar as suas ideias no papel.

Agradeço a todos a discrição, respeito e responsabilidade com que trataram o assunto em estudo.

Ao meu marido pela ajuda e por se ver obrigado a desempenhar o papel de mãe e pai quando não pude estar presente.

Aos meus filhos por compreenderem a ausência.

A todos, bem-haja!

Palavras-chave

Organização, cultura organizacional, avaliação do desempenho docente, cultura de avaliação, medo.

Resumo

O presente trabalho começa por fazer referência teórica ao tema da avaliação do desempenho docente. Concentra-se mais nos modelos de avaliação do desempenho docente. É apresentada uma possível classificação de modelos de avaliação do desempenho e os componentes fundamentais para qualquer modelo. A importância da definição de objetivos, a profissionalidade docente e o professor reflexivo, são aspetos importantes que podem constituir-se como inibidores ou facilitadores da implementação de um modelo de avaliação dos professores.

Abordámos a temática do medo e tentámos conhecer os medos que interferem no desempenho dos docentes. Para tal, fizemos uma breve revisão da literatura e realizámos um trabalho empírico, com recurso a uma entrevista semiestruturada.

Nas conclusões destacamos a ligação encontrada entre os objetivos que nos propusemos atingir e o tema estudado. Convocámos a dinâmica do medo e seu processamento psicofisiológico perante uma situação ameaçadora.

Conhecendo esse processamento, verificámos ser possível minimizá-lo. Reforçou-se a nossa convicção sobre a indispensabilidade de tomar em consideração o papel obstaculizante do medo no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Keywords

Organization, organizational culture, teachers' evaluation, culture of evaluation, fear.

Abstract

This work presents a theoretical analysis of the theme teacher evaluation. It focuses mostly on recent models of teacher evaluation.

The dissertation also allocate time to teachers' professionalism and the reflexive teacher.

We concentrate our attention in fear as a variable that constrains teacher performance evaluation.

Our research methodology is based in a brief revision of literature on this subject and a structured interview.

In the conclusions of this piece of research we emphasise the connexion between our goals and our findings. We studied fear dynamics and this psychophysiological processing in face of threatening situation.

Knowing this kind of fear processing, we acknowledge that it is possible to reduce it. In the end of this research we strongly believe that fear must be seen as an obstacle in the field of teacher performance evaluation.

Lista de siglas e abreviaturas

ADD – Avaliação do desempenho docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

cit. – citado

CP – Conselho Pedagógico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EUA – Estados Unidos da América

Fenprof – Federação Nacional de Professores

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração
Pública

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE -----	9
PARTE 1 – INTRODUÇÃO -----	11
1. Contextualização da investigação -----	12
2. Objetivos da investigação -----	14
3. Estratégias da investigação -----	14
4. Estrutura do documento -----	15
PARTE 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO -----	16
CAPÍTULO I – PROFISSIONALIDADE DOCENTE -----	17
1. Avaliação em educação: evolução e significado -----	17
1.1. Avaliação do desempenho docente -----	19
1.2. Modelos de avaliação dos professores -----	24
1.3. Componentes do processo de avaliação dos professores -----	36
1.4. Definição de objetivos de desempenho docente -----	39
1.5. Papéis, funções e imagens profissionais -----	40
1.6. A importância da profissionalidade docente -----	41
1.7. Percorso normativo-legal sobre a avaliação do desempenho docente -----	42
1.8. O professor reflexivo -----	44
CAPÍTULO II – OS MEDOS DOS DOCENTES FACE À SUA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO -----	46
2. Conceito de medo -----	46
2.1. Os medos dos docentes -----	51

2.1.1. Desemprego -----	55
2.1.2. Instabilidade económica -----	56
2.1.3. Imagem -----	57
2.1.4. Indisciplina -----	58
2.1.5. Burocracia -----	59
2.1.6. Saúde -----	60
2.2. O(s) medo(s) e a resistência à mudança -----	61
PARTE 3 – ESTUDO EMPÍRICO -----	63
CAPÍTULO III – METODOLOGIA -----	64
3. Opção metodológica: Estudo de caso -----	64
3.1. Caracterização do Agrupamento-----	65
3.2. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados -----	66
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS -----	69
4.1. Professores -----	69
4.2. Coordenadores de departamento curricular -----	75
4.3. Elementos da direção-----	77
CONCLUSÕES -----	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	81
WEBGRAFIA -----	86
LEGISLAÇÃO -----	88
ANEXOS -----	89

PARTE 1 - INTRODUÇÃO

1. Contextualização da investigação

A evolução da Escola de “*serviço local do estado*” para *Escola – Comunidade Educativa*¹, tem exigido a todos os atores educativos capacidade de se transformarem, aceitando a mudança e a inovação; capacidade para refletirem e se avaliarem numa perspetiva formativa com o objetivo último de melhorar o seu desempenho individual e, a qualidade da organização educativa (escola) onde desenvolvem o seu trabalho.

Com muitas mudanças e desafios se têm confrontado os professores e as escolas, nas últimas décadas. Alterações rápidas de mentalidades têm acontecido e exige-se aos professores que comecem a analisar o seu desenvolvimento profissional com a capacidade de diagnosticar os seus pontos fracos e fortes.

A Escola encarada como organismo vivo está em equilíbrio dinâmico, constante mudança e inovação, logo, adaptação e resistência. Esta só será dissipada se existir transparência nos processos que conduzam à construção de uma cultura organizacional² de qualidade, na qual haja lugar ao desenvolvimento da autonomia o que implica participação, coresponsabilização e prestação de contas. Tudo isto implica uma reflexão e avaliação permanentes. Parafraseando Perrenoud (1993), “a avaliação é muito mais uma actividade de natureza pragmática e relacional do que técnica ou científica. É uma actividade pragmática, porque a avaliação constitui um meio e não um fim em si mesmo. A sua finalidade é decidir, justificar, agir. É uma actividade relacional,” que foi evoluindo no tempo. Assim, a avaliação deve ser encarada para melhorar a qualidade do ensino e do professor, ultrapassando o seu cariz puramente formal.

A avaliação é necessária. Constitui uma mais-valia para aferir da qualidade de qualquer organização e seus atores (especialmente professores). Possibilita correções, reajustamentos e novas soluções, numa perspetiva contínua e inacabada (Azevedo, 2002).

¹ Segundo vários trabalhos de João Formosinho, este defende que Escola Comunidade – Educativa é o conjunto do pessoal docente de uma escola e seus alunos, encarregados de educação e respetivas associações. São ainda parte da comunidade educativa os representantes dos municípios e os representantes de organizações e associações que desenvolvem atividades sociais, económicas, culturais e científicas e estejam interessadas no processo educativo. Admite portanto, para a Escola-Comunidade Educativa, um núcleo central e um núcleo mais afastado.

² Entenda-se por Cultura Organizacional (Schein, E., 1985, cit. por Sarmiento, 1992: 137) um padrão de assunções práticas – inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, de acordo com a forma como ele aprendeu a lidar com problemas de adaptação ao exterior, ou de integração no interior da organização – que foram trabalhadas até serem válidas, e, além disso, comunicadas aos novos membros, como processo correto de perceber, pensar e sentir relativamente àqueles problemas.

Confrontamo-nos com muitos modelos, metodologias, funções e finalidades da avaliação - a autoavaliação, a heteroavaliação, a avaliação externa, a avaliação do desempenho docente e a convivência destas modalidades e finalidades numa mesma organização educativa. Porém, cada uma está inserida num meio, com contextos próprios e únicos que fazem dela, também única mas relacionada com todas as outras. A pertinência de se implementarem dispositivos de autoavaliação nas escolas torna-se fundamental num quadro de crescente autonomia das mesmas e, esses dispositivos facilitarão a implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente. Deste modo, todo o processo avaliativo deverá ser rigoroso, para fundamentar de forma sólida e consistente decisões a tomar, sobre a vida futura da escola e de cada professor que nela desenvolve a sua função.

Neste contexto, é fundamental que se tenha uma noção clara dos objetivos que se pretendem alcançar com a avaliação do desempenho docente, das dimensões da avaliação que irão ser privilegiadas e da resistência e medo(s) dos docentes face à sua avaliação.

Muitos têm sido os estudos realizados e relativos ao processo de avaliação do desempenho docente. Pelo menos teoricamente, pretendem promover novas práticas tendentes à inovação e melhoria do desempenho individual e da escola. A melhoria desse desempenho pode manifestar-se de várias formas: melhorar o desempenho do docente, dos serviços destinados a alunos e pais/encarregados de educação e ainda, fazer com que a escola cumpra com mais qualidade, as suas finalidades. Desde a publicação do Decreto Regulamentar nº 2/2008, que a avaliação do desempenho tem tido um significativo impacto nas escolas, contando com muitas contestações e resistências. Apesar de muitos docentes e estruturas que os representam terem sido favoráveis à implementação de um modelo de avaliação do desempenho mais rigoroso do que aquele que vigorava até então, a rejeição do modelo de avaliação introduzido pelo decreto supracitado, foi praticamente unânime e imediato.

Independentemente do modelo de avaliação do desempenho docente posto em prática, professores e escolas terão que integrar e conviver com esta temática no seu dia-a-dia.

O trabalho que se apresenta propõe-se estudar *a importância do(s) medo(s) na avaliação do desempenho docente*. Pretende ser um contributo para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se colocam atualmente, no que respeita à organização e implementação da avaliação dos professores, de modo a conseguir a melhoria e a cumprir o estipulado nos normativos legais. Pretendemos pois, confirmar ou infirmar a hipótese: **o**

medo, constitui um motivo de resistência dos professores ao seu envolvimento, na avaliação do desempenho docente.

Só através do conhecimento da postura dos docentes face à implementação do seu sistema de avaliação do desempenho, será possível encontrar meios para uma mudança efetiva das motivações e práticas, das resistências e medos.

2 Objetivos da investigação

Constituem objetivos deste trabalho:

_ aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno do medo enquanto fator de resistência por parte dos professores no âmbito da avaliação do desempenho docente e,

_ sugerir, (se possível), modos de amenizar o medo dos professores relativamente a essa mesma avaliação.

Pretendemos ao mesmo tempo, dar um contributo, ainda que modesto, no sentido de incentivar os docentes à concretização efetiva do seu processo de avaliação do desempenho.

3. Estratégias da investigação

O presente estudo segue uma metodologia qualitativa, de estudo de caso. Utiliza como instrumento entrevistas semiestruturadas a docentes (avaliados e avaliadores), coordenadores de departamento curricular e direção de um agrupamento. Inicialmente havíamos optado pela gravação das entrevistas. Porém, fomos confrontados com algumas pessoas que a não autorizaram. Decidimos, então, escrever manualmente as suas respostas. As entrevistas foram presenciais e permitiram assinalar as hesitações, o desconhecimento de alguns e o interesse de outros pela temática. Os silêncios, os sorrisos, mostraram algum desconforto, enquanto o discurso fluido e firme nos permitiu concluir que temos pessoas informadas e com posições bem definidas, nas nossas escolas. Realizámos análise de discurso e tentámos retirar a informação o mais fiel possível.

4. Estrutura do documento

A realização do presente trabalho pretende elencar devidamente as diferentes partes, de forma a permitir uma reflexão organizada relativamente às conclusões que explanamos.

Na **primeira parte**, contextualizamos o estudo, elencamos os objetivos, a estratégia da investigação e a estrutura do trabalho.

A **segunda parte**, enquadramento teórico, corresponde à revisão da literatura e dividimo-la em dois capítulos. O capítulo I reflete sobre a profissionalidade docente. Damos relevância à avaliação de desempenho docente e seus últimos modelos, pois estão diretamente relacionados com a temática, alvo de análise. No capítulo II contextualizamos o medo como fator de resistência dos professores no seu envolvimento na avaliação de desempenho docente. Identificamos os principais medos dos professores, reflexo das suas preocupações.

Na **terceira parte**, desenvolvemos o trabalho empírico. Encontra-se dividida em dois capítulos. No capítulo III, justificamos as opções metodológicas, caracterizamos a Escola e apresentamos as técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados. No capítulo IV, analisamos e apresentamos os dados relativos aos professores, coordenadores de departamento curricular e direção. Encontrámos uma classe docente, com diferentes responsabilidades, que teme o seu futuro. Todavia, com vontade de continuar na escola, na qual a sua função de ensinar e educar é cada vez mais importante.

Tecemos algumas conclusões e, lançamos a possibilidade de novas investigações sobre a temática que só agora começa a ser alvo de análise e estudo.

Apresentamos as referências bibliográficas e, por fim, os anexos com os documentos que considerámos pertinentes.

PARTE 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A educação é a arma mais
poderosa que podemos usar para
mudar o mundo”

Nelson Mandela

CAPÍTULO I – PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO E SIGNIFICADO

Avaliação é um termo que está na moda. É usado em todos os contextos mas nem sempre bem aceite e compreendido. Em 1989, Guba e Lincoln referiam quatro gerações de avaliação associadas à evolução do próprio conceito. A primeira teve início no século XX até aos anos trinta. É o período a que corresponde o conceito de avaliação à ideia de medição. A avaliação consistia em medir os resultados dos alunos. Ora, só podia ser avaliado o que era possível medir. Este facto levou ao abandono do conceito. A segunda geração iniciou-se na década de trinta e prolongou-se até aos finais da década de cinquenta. Ao longo deste período, o conceito de avaliação foi associado ao desempenho dos alunos e os objetivos que haviam sido previamente estabelecidos. Foi Ralph Taylor que desenvolveu a necessidade de “formulação de objetivos” (Graça, *et al*, 2011: 15) “que, ainda hoje, se mostra útil e pertinente por se constituir com o referencial para a avaliação”. (Graça, *et al*, 2011: 16). Uma terceira geração englobou as décadas de sessenta, prolongou-se até aos anos setenta e com ela o conceito de avaliação encerra, pela primeira vez, a formulação de um juízo de valor. Começou, então, a dar-se atenção ao mérito e ao valor de alguém ou de algo. Michael Scriven (cit. Graça, *et al*, 2011: 15 -16), considerou que é o processo que permite determinar o mérito e o valor de algo ou de alguém. O mesmo autor defende a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa. Esta, ocorre ao longo do processo e permite a introdução de alterações para melhorá-lo, proporcionando a tomada de decisões; aquela, analisa os resultados, interessa-se pelo produto.

A quarta geração iniciou-se em finais da década de oitenta. Guba e Lincoln consideraram uma nova etapa, pois introduziu-se o contexto como importante dimensão no processo avaliativo. Este, estaria associado a um contexto concreto e único no qual o avaliado passa a ser membro ativo do seu processo de avaliação. Ao avaliador cabe a responsabilidade de negociar com o avaliado, dinamizando o processo.

Nevo (1990) apresenta três grupos de definição de avaliação. Um grupo apresenta definições de avaliação associadas a um processo de descrição; outro, engloba definições

de avaliação centradas em objetivos e um terceiro grupo, refere-se a definições de avaliação associadas ao mérito e ao valor. Partindo da revisão literária realizada, verificou-se que o mérito pode ser atribuído, tendo em conta padrões estabelecidos ou comparando diferentes indivíduos a avaliar. O mesmo não sucede com o valor que pode ser graduado de acordo com a relação que os indivíduos estabelecem com o contexto. No entanto, o conceito de valor está imbuído de algum mérito e implica a formulação de um juízo. “Poderemos, por isso, dizer que a avaliação se orienta para uma vertente valorativa”. (Graça, *et al*, 2011: 17). Esta obriga à existência de um processo de avaliação transparente e do conhecimento de todos os intervenientes. Pretende-se com a emissão de um juízo de valor, realizar a avaliação do objeto perante um determinado contexto e indicar, através do mesmo juízo de valor, como é que esse objeto de avaliação deveria ser naquele mesmo contexto. Assim, pretende-se com a avaliação, uma melhoria. Também Nevo (1995: 135), introduz a descrição e o julgamento na conceção que apresenta de avaliação de professores, definindo-a como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino”.

Hadgi (1994) defende que para avaliar com correção, devem ter-se em conta quatro dimensões. A saber: *avaliar* como ato de julgamento; *avaliar* correspondendo a um ato de trabalho de modelação recíproco entre avaliador/avaliado; *avaliar* como ato que se situa no contexto da tomada de decisões com a finalidade de melhorar futuras ações e *avaliar* como ato de comunicação entre avaliador e avaliado. O mesmo autor (Hadgi, 1994: 30) defende que “o essencial da avaliação reside numa relação”. Relação entre avaliador e avaliado; entre o que é real e o que é esperado. Tanto para Tenbrink (1989) como para Rosales Lopez (1992), (cit. por Graça, *et al*, 2011: 18), o processo de avaliação engloba três fases:

- predisposição para avaliar e recolher informação;
- análise da informação recolhida com base no modelo de avaliação adotado;
- formulação de juízos de valor e tomada de decisões.

As funções, finalidades e as diferentes perspetivas do conceito avaliação, relacionam-se entre si. Aprendemos que o conceito *avaliar* é diferente consoante queiramos tomar uma decisão, queiramos julgar ou queiramos melhorar.

1.1. Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação está sempre associada a um objeto e o avaliador deve atender ao mesmo. O desempenho da docência responde a diferentes objetos de avaliação, dos quais podemos referir os alunos, os professores, as lideranças de topo e intermédias, os currículos, os projetos e, no seu todo, a organização educativa. No trabalho que apresentamos, interessamos o professor como objeto da avaliação. Ao longo da sua carreira, o professor desenvolve o seu trabalho, não só no contexto da sala de aula, mas também num contexto abrangente que atinge a comunidade em que se encontra. Obrigatoriamente tem que atualizar os seus conhecimentos, não só de natureza científica mas também pedagógica. Tem sempre como objetivo final a melhoria da sua prática. “A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” (Fernandes, 2009)³. O trabalho do professor está sujeito a diferentes conceções, o que condiciona a recolha de dados⁴ para ser utilizada na avaliação do valor e/ou do mérito do docente. “O mérito é o valor intrínseco, implícito e inerente, independentemente de qualquer aplicação possível. Por outro lado, o valor relaciona-se com alguma utilidade num contexto prático, tratando-se de um valor extrínseco ou contextualizado.” (Simões, 2002: 11).

Dizer o que é ser professor e a atividade docente, tem constituído uma barreira importante ao desenvolvimento da avaliação de professores. Relativamente ao assunto, Hadji (1995: 32) afirma 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 dizer secundários. [...] O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.” Nesta senda, Simões (2002) apresenta diferentes projetos para a avaliação, dependendo tais, daquilo que se entende ser professor e ensinar.

Passamos pois a apresentá-los:

1º- Avaliar a competência, ou seja, a qualidade do professor. Tal diz respeito ao

³ <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado a 27 de setembro de 2012. Analisado o artigo: Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e Teoria da actividade.

⁴ “Os dados para avaliar o desempenho docente podem ser obtidos a partir de múltiplas fontes, incluindo a autoavaliação. ... as quatro fontes mais utilizadas : observação, inquéritos a alunos, portefólio do professor e dados do desempenho dos alunos” (Flores, 2010: 35). Pela literatura, verificamos que os investigadores defendem o recurso a muitas fontes de dados a fim de a avaliação se tornar mais válida e útil.

conhecimento que o professor abarca e que poderá ser importante para a sua prática, não se referindo ao impacto que esse conhecimento causa nos outros (alunos).

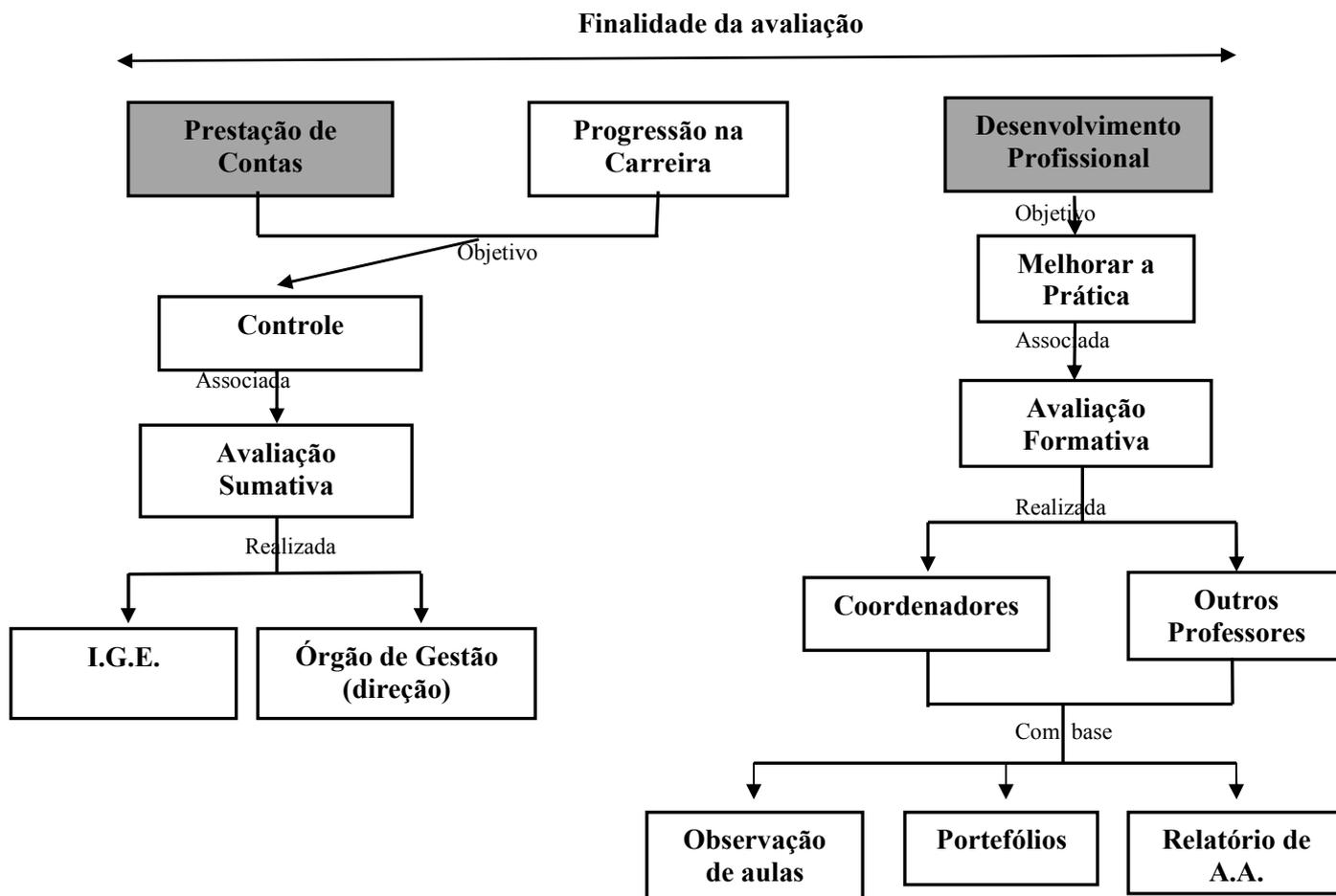
2º- Avaliar o desempenho do professor, a qualidade do seu ensino. Este parâmetro está relacionado com o primeiro pois o desempenho depende da competência. Entendemos então por desempenho o que o professor faz, utilizando, melhor ou menos bem, as suas competências e habilidades para trabalhar em diferentes contextos e com os mais variados recursos.

3º- Avaliar a eficácia do professor, ou seja, utilizar os resultados dos alunos para avaliar o professor e respetivo ensino. Considera-se então, que a eficácia do docente não só está relacionada com a sua competência e desempenho, mas também com a resposta dos alunos.

Pela análise efetuada aos normativos legais, constatámos que a ADD se encontra implícita no ECD, sempre relacionada com as finalidades daquela. Por um lado a finalidade de melhorar os resultados escolares dos alunos. Neste contexto, a finalidade é a prestação de contas, perspetivando assim a avaliação sumativa. Porém, também encontramos como finalidade o desenvolvimento profissional através do qual os professores são motivados e os seus conhecimentos mobilizados, a fim de melhorarem a sua prática. Neste âmbito, estamos perante uma avaliação formativa com a qual os próprios professores devem estabelecer projetos de desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento profissional e prestação de contas são os dois propósitos e grandes finalidades da ADD. Para concretizá-las, os professores devem encarar a sua avaliação como um desafio que os obriga a correr riscos e a melhorar o seu desempenho. Entendemos que, qualquer docente que invista no seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, é um docente sempre atualizado, informado, preparado para melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, entendemos ser um profissional sem receio de prestar contas. Naturalmente será um docente despreocupado com a sua avaliação, porque sempre desenvolveu um trabalho responsável que lhe permitiu, mais rapidamente ou não, ser reconhecido. Soube melhorar: melhorou a sua prática, melhorou as aprendizagens dos seus alunos, melhorou o ensino e melhorou a organização educativa em que trabalha e melhorou o sistema educativo. A este docente e a todos os outros é necessário dar tempo para planificar as suas atividades significativas das quais resultará uma melhor organização.

Esquemáticamente, podemos assim representar o exposto:



Esquema 1: Finalidade da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004)

Aparentemente as finalidades apresentadas parecem não se relacionar. Contudo, ambas fazem parte de um processo e são necessárias às organizações educativas. Não são antagônicas. “O certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como o elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional.” (Pacheco e Flores, 1999: 177). Em 1995, Peterson apresentou vários problemas relacionados com a avaliação de professores, dos quais referimos:

- a) Ausência de distinção entre valor e mérito;
- b) Os resultados acadêmicos dos alunos não são tidos em conta na

avaliação dos professores;

c) Avaliam-se competências dos professores, mas não o uso que os mesmos fazem delas;

d) Não há recompensas nem sanções.

A fim de garantir a exequibilidade de um sistema de avaliação, é necessário garantir algumas condições. Adotando como referência o trabalho de Darling-Hammond, Wise e Pease (1986), Simões (2002) refere quatro condições necessárias para que seja possível implementar a avaliação. São elas:

1- Os critérios e os processos para a avaliação dos professores, têm que ser compreendidos por todos.

2- A relação dos critérios e processos com os objetivos educacionais, tem que ser evidente.

3- Todos os procedimentos que fazem parte do sistema de avaliação, devem motivar e mobilizar os professores para a melhoria do seu desempenho.

4- Todos os procedimentos que fazem parte do sistema de avaliação, devem permitir o equilíbrio entre as vertentes sumativa e formativa.

Na mesma linha de pensamento, Stronge (cit. por Flores, 2010: 31-34) defende que são três os componentes imprescindíveis a qualquer sistema de avaliação: a comunicação, a colaboração e o comprometimento organizacional. “Juntos, estes três «C’s» apoiam a criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino” (Flores, 2010: 31). No que se refere à comunicação, ela deve desenvolver-se ao longo do processo, tendo em conta aspetos privados e públicos. Entre avaliador e avaliado, a comunicação pretende-se permanente, objetiva e transparente a fim de poder resolver problemas, estabelecer objetivos e estratégias para atingi-los. O comprometimento organizacional implica compromisso por parte da organização no desencadeamento e desenvolvimento de uma cultura de avaliação. A colaboração é importante para manter professores, avaliadores e órgãos de gestão como intervenientes ativos na elaboração do sistema de avaliação. Muito frequentemente os professores são excluídos, o que justifica a sua resistência⁵ e o medo em tornarem-se objeto de um sistema de avaliação para o qual não foram ouvidos.

⁵ Exclusão foi o que aconteceu no nosso país aquando da apresentação/imposição do modelo de ADD por parte do XVII Governo Constitucional.

Atualmente “A forma mais fácil de definir a atividade docente é através da construção de padrões de desempenho, isto é, da descrição das suas principais tarefas de acordo com determinados domínios ou dimensões, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar.” (Graça, *et al*, 2010: 10). Poderá tornar-se menos difícil avaliar, se dividirmos a atividade docente em quatro domínios principais, propostos por Danielson (2007) e referidos por Graça *et al* (2010: 13), e que passamos a indicar:

- planificação e preparação;
- ambiente de sala de aula;
- ensino;
- responsabilidades profissionais.

Os diferentes domínios estão interligados com as quatro dimensões⁶, que fazem parte do nosso modelo de avaliação e estas com o perfil geral do professor, publicado no decreto-lei nº 240/2001. O decreto regulamentar nº 2/2010, no seu artigo 7º, refere que “os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores; os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos [...] ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional”, constituindo estes, padrões referenciais para a avaliação dos professores. Como referiu McLaughlin (1990: 411, cit. por Flores, 2010: 34) “a avaliação de professores não é um evento, mas antes um processo dinâmico e evolutivo” que implica a participação de todos e que deve ser devidamente documentado. Assim, perspetiva-se o respeito pelo profissionalismo e profissionalidade docentes.

Hadji enfatiza a importância do uso social da avaliação dos professores, direcionada no sentido de controlar mas também de ajudar os professores e o conselho pedagógico a promover a qualidade do ensino, reconhecendo o mérito com vista a uma eventual promoção na carreira. Nesse sentido, não podemos esquecer que está a ser relegada para segundo plano a dimensão do trabalho em equipa – “cette dimension reste encore, de fait,

⁶ As dimensões são: Dimensão profissional e ética; dimensão do desenvolvimento de ensino e de aprendizagem; dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

marginal edans les rapports d'inspection, centres sur ce qu'a vu l'inspecteur du travail de l'enseignant dans la classe pendant une seule heure.” (2012: 49).

1.2. Modelos de Avaliação dos Professores

A avaliação do desempenho docente sempre foi considerada como necessária, mas ganhou ênfase a partir de finais da década de setenta do século anterior.

Em Portugal e até 1974, a avaliação dos professores era levada a efeito pela Inspeção Geral de Educação (IGE) com a participação dos reitores e diretores das escolas. Vivia-se em pleno Estado Novo em que não existiam escolas mas sim a Escola. Esta estava dependente da Administração Central, não existindo estruturas de participação nem pedagógicas que gozassem de existência formal. A escola apenas instruía, utilizando um currículo uniforme que ao professor cabia reproduzir. Os professores tinham vedada a sua participação no processo avaliativo, e nem o direito a reclamar os resultados lhe era concedido. Estávamos perante uma escola estagnada, virada para si própria, que ignorava o contexto e era só para alguns – escola de elites.

Com o 25 de Abril de 1974 e a massificação da Escola, surge a necessidade de responder às mudanças, às novas exigências e desafios. Deixámos de ter a escola e passámos a ter escolas que se abriram à comunidade. Neste novo contexto, considerou-se que a avaliação de professores seria extinta, pois reportava-se a um regime autocrático. Assim, de 74 a 86 não houve avaliação de professores. No entanto, com a escola de massas e heterogénea, o professor deixa de apenas instruir para passar a educar. Emerge então a questão dos valores, da qualidade, da eficácia, da participação e da prestação de contas. Torna-se fundamental a avaliação dos professores.

Já em 1983, nos Estados Unidos da América com a publicação da obra “ A nation at risk: the imperative of education reform”, se alertava para a importância de melhorar o desempenho dos docentes sendo revistos os procedimentos até então vigentes que permitiram registar uma significativa evolução do sistema de avaliação. Em 1988, o Programa Personnel Evaluation Standards publicou as razões que justificavam a importância de uma avaliação de qualidade na educação. Passamos a transcrevê-las:

-“Avaliar professores participantes antes de proceder à sua certificação ou

qualificação para o ensino;

- Identificar candidatos a emprego promissores;
- Avaliar as qualificações dos candidatos para desenvolver funções específicas;
- Gerir decisões de contratação;
- Avaliar o desempenho dos professores para efeitos de nomeação definitiva e de promoção;
- Reconhecer e atribuir prémios instituídos a colaborações de mérito;
- Auxiliar o corpo docente e os administradores na identificação de aspetos fortes e das respetivas necessidades em termos de desenvolvimento;
- Planear atividades de desenvolvimento significativas para o pessoal docente;
- Desenvolver atividades e objetivos de remediação, quando necessário;
- Apoiar decisões jurídicas justas e válidas para rescisão” (Flores: 2010: 26).

Paralelamente a estas razões, encontram-se os principais objetivos da avaliação de professores cuja articulação é fundamental: prestação de contas e desenvolvimento profissional.

Também em Inglaterra, o “School Teacher Appraisal Pilot Study” (1987/89), apresenta a necessidade da (re)estruturação da avaliação dos professores, tendo como ponto de partida três conjuntos de fatores:

- 1º- a avaliação com o fim de aumentar o grau de responsabilidade das escolas públicas, melhorar a sua qualidade e rentabilizar os recursos, especialmente humanos;
- 2º- identificação de necessidades de formação e atualização do pessoal docente;
- 3º- a avaliação utilizada para uma melhor e mais eficaz gestão das escolas promovendo a reflexão sobre a organização educativa (Bollington, Hopkins e Wise – 1990).

Neste mesmo país, vários foram os estudos realizados e que relacionaram o trabalho dos professores com os resultados dos alunos. Este trabalho avaliativo tem sido desenvolvido por uma inspeção escolar externa “As escolas são, agora, visitadas regularmente, os professores são observados enquanto ensinam, as avaliações são realizadas de acordo com o quadro nacional de avaliação e os resultados são publicados” (Flores, 2010: 144). No relatório final, são assinaladas ações de melhoria e as escolas recebem uma classificação baseada na eficácia de toda a organização. A avaliação baseia-se em vários itens: “i) aproveitamento escolar e padrões; ii) desenvolvimento pessoal e

bem-estar; iii) qualidade da oferta educativa; iv) ensino e aprendizagem; v) currículo e outras atividades; vi) cuidados, aconselhamento e apoio; e vii) liderança e administração” (Flores, 2010: 144). Apesar de muitos considerarem essa avaliação causadora de vergonha e diminuir a autoestima dos docentes, em Inglaterra, a avaliação levada a cabo pela inspeção externa e com base nos parâmetros nacionais que referimos, continua a realizar-se. A avaliação do desempenho docente tornou-se da responsabilidade do Estado e não do professor. “de modo a elevar os padrões, o governo introduziu um currículo nacional, não só para as escolas mas também para a formação de professores e continua a introduzir e a impor currículos e regulamentos no que toca à administração e governação das escolas” (Flores, 2010: 145-146). Pelo exposto, concluímos que, em Inglaterra, os professores se encontram mais limitados e a sua sala de aula tornou-se um espaço público. Atualmente, o desempenho docente é gerido de maneira a permitir e assegurar a concretização dos objetivos da organização educativa. “os diretores delegaram responsabilidades, no sentido de ser possível assegurar padrões de ensino e aprendizagem equitativos e inclusivos, aproveitamento escolar e bem-estar nas suas escolas” (Flores, 2010: 150). A todos (escolas e professores), são assegurados os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Regressando a Portugal, em 1990, com a publicação do decreto-lei nº 139-A/90, foi apresentado um modelo de avaliação do desempenho (Secção II, art.º 39º até art.º 53º) que se desenvolveu “de acordo com os princípios consagrados no art.º 36º da LBSE” (Secção II, art.º 39º do decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril), lei nº 46/86. Ao docente cabia apresentar um relatório crítico da sua atividade, o período de vigência a que o mesmo correspondia, o cumprimento do tempo de serviço no respetivo escalão e a apresentação de prova do número de créditos de formação contínua que estava obrigado a realizar. “A formação contínua de professores passou a ser encarada como um direito e como peça importante para a carreira: mobilidade e progressão na carreira ficam dependentes dos resultados da formação contínua” (Ruivo, J., Trigueiros, A., 2009: 18). Pretendia-se com esta “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (art.39º da 2ª redação da LBSE) assim como a progressão na carreira. Fontes⁷ refere a esse propósito que “A questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias ações de formação, contaminou desde o princípio os objetivos da formação contínua. Rapidamente se tornou claro que o

⁷ Carlos Fontes consultado o seu *site* <http://lusotopia.no.sapo.pt>, a 22 de agosto de 2012.

importante não eram as ações de formação, mas os créditos que as mesmas conferiam”. Esta foi uma das limitações que colocou o modelo em causa, mas não foi a única. Curado (2001), citada por Santos⁸ (Ruivo e Trigueiros, 2009: 11-21), identificou outras limitações, tais como: a falta de observação de aulas o que não permitia estabelecer a ligação entre o que o professor dizia e o que o professor fazia; não havia diálogo entre avaliador e avaliado pois aquele apenas lia relatórios; o mérito estava ausente não permitindo diferenciar os professores. Todos eram avaliados com “Satisfaz”. As menções de Bom e Muito Bom implicavam o desencadeamento de uma série de procedimentos burocráticos por parte do professor, que raramente fazia. Desde a publicação da LBSE que a avaliação de professores é uma questão incontornável, passando a dar-se importância ao processo de autoavaliação.

Em 1995, Machel apresentou uma sistematização dos trabalhos relativos à avaliação de professores e selecionou elementos fundamentais para a implementação de um modelo de avaliação. Destacam-se:

- 1) Objetivos da avaliação bem precisos e compreendidos por todos.
- 2) Determinação de procedimentos e processos que elenquem nos objetivos.
- 3) O tempo e o dinheiro despendidos na avaliação dos professores, torna esta uma prioridade.
- 4) Os avaliadores devem ser formados para desempenhar tal função.
- 5) Os professores têm conhecimento de todo o processo e suas regras.
- 6) Devem ser recolhidos dados de uma multiplicidade de fontes.
- 7) Deve haver confiança recíproca entre avaliador e avaliado.
- 8) Os professores devem ser envolvidos no processo para com ele se identificarem.
- 9) Os professores devem definir os objetivos.
- 10) Entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional do professor, deve haver correspondência.

Stufflebeam (1995) referiu importante um conjunto de atributos enunciados no The Personnel Evaluation Standards desenvolvido pela Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Considerou que os mesmos deviam ser incluídos em qualquer

⁸ Álvaro Almeida dos Santos presidente do Conselho das Escolas em 2009.

modelo de avaliação. Eram critérios de ética, justiça, legalidade, utilidade, exequibilidade e precisão. Estes critérios, surgiram na linha dos apresentados por Carey (1984) que referiu serem fundamentais os seguintes critérios, a qualquer modelo de avaliação: imparcialidade, utilidade, equidade e praticabilidade. A validade, quer interna quer externa foi outro atributo de suma importância, pois qualquer modelo de avaliação só deveria ser posto em prática se fosse importante. Perante a complexidade de avaliar, Stufflebeam (1995: 187) identificou os elementos que devem caracterizar um modelo de avaliação: “Uma variedade de possíveis propósitos ou usos de avaliação; critérios precisos para julgar o desempenho; um ou mais métodos específicos de recolha de dados, de análise e de relato; um planeamento aproximado para conduzir a avaliação; participantes previstos no processo de avaliação.” Pode pois considerar-se que, quantos mais indicadores de avaliação existirem nos respetivos modelos, menos subjetiva é a mesma e de melhor qualidade se torna.

Em 2002 Simões (citando Haeefe, 1992), distinguiu dois modelos de avaliação: o modelo do défice baseado no princípio de que o avaliado apresenta insuficiências no seu desempenho, cabendo ao avaliador detetá-las e apresentar planos para corrigi-las; o modelo colegial estabelece as diferenças entre os docentes e os diferentes contextos em que trabalha. Este modelo refere mesmo, que os critérios de avaliação não podem ser os mesmos em todas as salas de aula. Deduzimos pois, que tal situação implicaria a definição de critérios para cada microcontexto (sala de aula, turma, percurso escolar) em que o professor desempenha as suas funções. Mais, deveríamos ter em atenção os recursos disponibilizados aos docentes e ainda, as condições da(s) sala(s) de aula na(s) qual(ais) ministra as suas atividades letivas.

Em 2006, Torrecilla, apresentou o estudo que realizou, encomendado pela UNESCO, em países europeus e americanos, num total de cinquenta. Comparou cinquenta países e cinquenta e cinco sistemas de ensino. Identificou cinco modelos de avaliação de desempenho. O primeiro enfatiza a autoavaliação do professor, que deve ser cruzada com os dados relativos à avaliação da escola. O segundo modelo realiza a avaliação do desempenho docente apenas em situações pontuais. O terceiro relaciona a avaliação dos professores com os resultados escolares dos alunos. É realizado por uma entidade externa que, quando necessário, recomenda um plano de melhoria. O quarto modelo também é realizado por uma entidade externa, mas só acontece quando o objetivo é o aumento

salarial. Por fim, o quinto modelo é levado a cabo por uma entidade externa e é orientado para uma possível progressão na carreira. O mesmo autor referiu ser necessária a construção de modelos de ADD que recebessem o apoio dos professores. Se tal não se verificasse, seria difícil, senão impossível, a sua aplicação. Alertou para a necessidade dos modelos de ADD assegurarem uma avaliação de qualidade, útil e credível. Considerou fundamental a construção de uma cultura de avaliação, relacionando sempre a ADD com a avaliação da escola. Concluiu ser necessário construir uma imagem construtiva da avaliação.

O modelo de avaliação proposto em 2007, no nosso país, inclui elementos dos vários modelos, que Torrecilla identificou. Todo o processo de avaliação do desempenho docente se encontra estabelecido pela LBSE e pelo Estatuto da Carreira Docente (ECD) e é regulamentado por legislação específica.

No nosso país, a proposta de revisão do ECD foi apresentada pelo XVII Governo Constitucional em maio de 2006. Preconizava alterações significativas ao modelo de ADD até então em vigor e foi publicado sob a forma de lei através do decreto-lei nº 15/2007. Este (ECD) pretendia “premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”, tornando o ingresso na carreira mais complicado, mediante a prestação de uma prova de avaliação de conhecimentos. A progressão automática de escalão deixava de acontecer e eram previstos prémios para os professores detentores das melhores classificações. Os princípios da LBSE e do ECD assim como do SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública), serviram de base ao modelo de ADD. O SIADAP foi considerado um dos pilares da reforma da Administração Pública. Este sistema surgiu em 2004, com algumas lacunas, tendo sido revisto em 2007 e entrado em vigor a partir de 31 de dezembro do mesmo ano. De uma forma muito geral, podemos referir que este sistema se refere a uma avaliação individual para os trabalhadores das mais diversas categorias, tendo como referenciais a atribuição de prémios, a progressão na carreira e a renovação de contratos. Para muitos, a educação foi encarada do ponto de vista empresarial em detrimento do bem-estar público. É no sistema SIADAP, que a definição e gestão de objetivos se introduzem e virão a ser assunto importante na implementação do modelo de ADD, assim como as quotas e a progressão na carreira, reflexo de rigorosos critérios de natureza económica. Imbuído nesses critérios, foi publicado o decreto-lei nº 15/2007, após negociação em outubro e novembro de 2006. Foi alvo de desentendimentos

constantes entre os diferentes parceiros. Estes tentaram alterar o documento especialmente no que se referia ao Modelo de Gestão Escolar e ao Modelo de ADD. O Ministério da Educação mostrou-se intransigente na negociação de determinados dossiês, dos quais destacamos: avaliação individual, mérito e divisão da carreira entre professores titulares e não titulares. Perante tal posição e, no decorrer das negociações, os sindicatos organizaram-se na chamada Plataforma Sindical, liderada por elementos da Fenprof. A conflitualidade continuou. Entendemos que qualquer mudança só terá sucesso e será legitimada, se envolver ativamente os trabalhadores “ a mudança não pode ser gerida (nem imposta). Pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada” (Fullan, 2003: 41). Na vida profissional, na vida pessoal, as pequenas alterações que poderão conduzir à mudança devem ser compreendidas e aceites por todos. Só assim nos será possível apresentar e desenvolver competências melhoradas. Desenvolvimento profissional ao longo da vida, era uma das dimensões que se pretendia avaliar, com o objetivo de garantir formação e atualização dos docentes relativamente à educação. Também se pretendia que os docentes conduzissem o seu percurso como construtores dos documentos estratégicos do seu agrupamento e só válidos naquele contexto. A pressa na implementação do modelo de ADD, desvirtuou os seus princípios e impediu a compreensão do mesmo, culminando na resistência. Neste âmbito, estamos em querer que o tempo era um recurso precioso que não foi concedido.

Dos artigos 40º ao 49º do ECD, verificamos aprovados elementos que servirão de base ao modelo de ADD, dos quais destacamos os seguintes, por considerarmos que são pertinentes para o problema em estudo:

- A avaliação decorre de dois em dois anos ou no final de cada contrato. Neste momento (2012/2013), encontramos-nos no terceiro ciclo avaliativo cuja duração sofreu alterações;

- A avaliação visa à melhoria dos resultados escolares dos alunos, assim como à qualidade das suas aprendizagens;

- A avaliação promove a melhoria do desenvolvimento profissional do docente;

- A avaliação promove a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;

- A avaliação promove a definição de objetivos individuais que devem atender:

- à melhoria dos resultados escolares dos alunos;

- à redução do absentismo e abandono escolar;
- ao cumprimento do serviço letivo e não letivo, distribuído;
- à participação, promoção e dinamização de atividades na escola.

- Intervenientes no processo de avaliação são os professores, coordenadores de departamento curricular, presidente do conselho executivo, CCAP, IGE;

- Diferentes tipos de avaliação são mencionados, desde a autoavaliação até à avaliação dos professores titulares por parte da IGE;

- Critérios de avaliação a ter em atenção vão desde os resultados obtidos pelos alunos até à assiduidade do docente;

- Os professores podem ser classificados de insuficiente a excelente, necessitando da classificação de bom para progredir de escalão;

- A classificação de insuficiente conduz à obrigatoriedade de formação.

Se o decreto-lei nº 240/2001 considera o perfil de desempenho dos professores, o novo ECD refere-se às dimensões a incluir nesse perfil e que se passam a assinalar:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão do desenvolvimento de ensino e de aprendizagem;
- Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e,
- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Pese embora todos considerassem imprescindível um novo modelo de ADD, e este tenha sido aprovado, a sua implementação foi bastante controversa e o modelo alvo de muitas resistências por parte dos professores, organizações sindicais, inspetores, Conselhos Nacionais de Educação e de Escola. Neste contexto, o modelo de ADD foi bloqueado, não só por docentes em nome individual mas também pelas próprias escolas. De acordo com Caetano (2008: 7), a ADD foi provavelmente o assunto que “maior perturbação introduz(iu) no funcionamento regular de qualquer organização.” Considerou-se pois, que as mudanças indicadas conduziriam ao controlo, competição entre docentes e injustiças com efeitos perversos na qualidade educativa pondo em causa o *ethos* da profissão contribuindo para “fragilizar a eficiência do processo e do funcionamento organizacional” (Caetano, 2008: 7). Das críticas elencadas ao modelo ADD salienta-se a pressa na implementação do mesmo que conduziu a uma deficiente formação dos avaliadores e da gestão das escolas podendo pôr em causa o seu bem-estar e funcionamento. A pressa permitiu que se esquecesse que “para o sucesso de qualquer

sistema de avaliação do desempenho é essencial comunicação, colaboração e comprometimento” (Graça, *et al*, 2011: 22) Os mesmos autores acrescentam ainda que “a implementação de um processo de avaliação do desempenho docente consistente e que vise a concretização de objetivos resulta de um processo de partilha, de reflexão conjunta assente no diálogo e no envolvimento de todos: os órgãos de gestão da escola, o avaliador e o avaliado” (idem: 22). Por sua vez, Caetano (2008), refere três metáforas que se salientam dos trabalhos de investigação que analisou relativos à ADD: a metáfora política, a do teste e a metáfora do processador de informação. A primeira enfatiza os aspetos sociais do processo de avaliação. Os julgamentos proferidos pelos avaliadores centram-se nas consequências a que aqueles conduzem, quer a nível individual, quer a nível organizacional e não na exatidão da classificação dada.

A metáfora do teste parte do princípio que o avaliador formula os seus julgamentos seguindo critérios racionais e objetivos. Esta metáfora implica a aplicação de escalas e testes psicométricos.

A última metáfora centra a sua aplicação no funcionamento cognitivo do avaliador. Torna-se fundamental conhecer as regras que levam o avaliador a processar a informação que obteve do avaliado para produzir julgamentos, de forma a não enviesar a avaliação. A formulação de julgamentos é influenciada por fatores diversos e intrínsecos ao avaliador. Porém, não deve ser esquecido o “contexto social no qual e para o qual os julgamentos são produzidos” (Caetano, 2008: 15). É fundamental ter sempre presente que o avaliador, ao emitir um julgamento, fá-lo numa organização e terá consequências nessa organização, tendo em atenção os seus objetivos administrativos e de atuação estratégica que permitem tomar decisões por um lado e, por outro, obter informação que leve a motivar, orientar e aconselhar os colaboradores, de forma a elencar os seus objetivos (individuais) com os da organização.

Independentemente do ambiente ser de grande conflitualidade, o modelo de ADD, foi posto em prática no ano letivo de 2007/2008, com a publicação a 10 de janeiro do decreto regulamentar nº 2/2008. O mau estar, a resistência e os conflitos entre todos os parceiros (escolas, professores, sindicatos) e o Ministério da Educação agravaram-se e culminaram com duas manifestações de professores e uma greve nacional. Foram interpostas providências cautelares, foi solicitada a suspensão do modelo de ADD e até o Conselho Nacional de Escolas recomendou a suspensão do processo e sua (re)abertura no

ano letivo seguinte. Nem o ME vacilou, nem os tribunais administrativos suspenderam o processo.

Perante posições extremadas, cabia às escolas estabelecer objetivos para cerca de 150 mil professores, no ano letivo 2007/2008.

Uma das críticas ao modelo de ADD referiu-se ao seu elevado grau de burocracia, para o qual a IGE dizia não ter recursos, nem os professores eram técnicos administrativos da educação, pois tal função, tirar-lhes-ia tempo para atingir uma das metas preconizadas pelo ponto 2, do artigo 40º, do decreto-lei nº 15/2007, que corresponde à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Burocracia e conflito foram dois aspetos que, em muito, contribuíram para a desconfiança entre pares.

Pela revisão literária, podemos verificar que se pretendia relacionar a avaliação do desempenho docente com o sucesso dos alunos. Tal aumentava consideravelmente a responsabilização do professor e, as competências deste não são a única variável no sucesso escolar dos discentes. Existem outras muito importantes que ultrapassam a escola e o professor, tais como: variáveis de ordem económica, social e cultural. Em Portugal, nenhuma delas está devidamente ponderada, logo, a sua quantificação torna-se impossível. Todavia, todos sabemos que quem melhor conhece o desempenho do professor, são os seus alunos. Logo, estes serão elementos relevantes a integrarem qualquer modelo de ADD.

Em março de 2008 e perante a assinatura do Memorando de Entendimento, todos adiaram os problemas para o ano letivo seguinte (2008/2009). O Ministério da Educação admitiu a dificuldade de implementação do modelo e concordou em ceder a algumas propostas dos sindicatos. Dadas as dificuldades de implementação do modelo, o ME concordou com um modelo simplificado de ADD (para 2007/2008), composto por quatro critérios administrativos de avaliação a serem preenchidos pelos professores contratados e pelos que se encontravam no último escalão. Foi então criada a Comissão Paritária de Acompanhamento da Avaliação que incluía elementos da Administração Educativa e dos sindicatos, que teria como função principal monitorizar a aplicação do modelo de ADD. Este órgão viria a ser abandonado pela organização sindical, Fenprof.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores foi criado para monitorizar e controlar a implementação do modelo de ADD, de acordo com o artigo 39º do decreto regulamentar nº 2/2008. Perante avanços e recuos, estava no ar a expectativa da suspensão

do modelo no ano letivo de 2008/2009, o que não viria a acontecer. De acordo com as suas competências, o CCAP redigiu e apresentou várias recomendações de forma a tornar a implementação do modelo, uma realidade. Na primeira recomendação, sobressai a necessidade de todos se envolverem no processo avaliativo tornando-o o mais adequado e rigoroso possível.

Na segunda, está evidente a preocupação do CCAP de que a avaliação se torne irrelevante. Recomenda então a simplificação do processo a fim de evitar que o excesso de burocracia barre aquilo que realmente se pretende: melhoria quer individual, quer organizacional, quer na melhoria das aprendizagens dos alunos. Alerta também nesta recomendação, para a necessidade de formação dos avaliadores.

Na recomendação número três, o CCAP propõe que as escolas devem definir padrões de forma ampla para atribuir as menções qualitativas de: *Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente*. Devem atender às referências jurídicas.

O mesmo Conselho defendeu que os perfis de desempenho profissional deveriam ser utilizados de forma a permitirem o desenvolvimento profissional. Recomendou também que a ADD constituísse, apenas, uma parcela no processo avaliativo, que englobava a avaliação das aprendizagens dos alunos, a autoavaliação das escolas e respetiva avaliação externa.

Porém, a resistência à mudança continuou. Em causa estavam profundas alterações laborais e organizacionais “tendo-se avançado sem a ponderação que se exigia [...] impôs-se um modelo que na prática pretendeu responder à necessidade de consolidar e validar um novo estatuto docente extremamente penalizador e desagregador da classe. Assim, neste processo o que releva é a dimensão administrativa em detrimento de um desejável papel formativo e de desenvolvimento profissional” (Ruivo e Trigueiros, 2009: 30). Iniciado o ano letivo 2008/2009, o ME reconheceu algumas dificuldades:

- avaliadores a avaliar docentes de áreas disciplinares diferentes o que viria a ser alterado aquando da simplificação do modelo;
- excesso de burocracia que também viria a sofrer alterações e;
- sobrecarga de trabalho.

Para uma simplificação do modelo foram apresentadas algumas medidas pelo ME e, de acordo com recomendações emanadas do CCAP, os critérios – resultados escolares dos alunos e taxas de abandono escolar – foram retirados do modelo. Também a observação de

aulas passou a ser solicitada por requerimento. Porém, para as classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, era obrigatória. O número de aulas observadas passou de três para duas. O regime de avaliação dos professores avaliadores foi simplificado e, no seu horário, compensada a sobrecarga de trabalho.

Tentando melhor compreender o modelo de ADD proposto pelo XVII Governo Constitucional e suas sucessivas alterações, da análise da literatura, dois aspetos se destacam. Um corresponde ao preenchimento de formulários; outro diz respeito a situações pontuais. O acompanhamento e a formação têm sido relegados para segundo plano, apesar de recomendações em sentido contrário. Todavia, a vertente sumativa da avaliação não era a que mais se pretendia. A ênfase residia no desenvolvimento profissional dos professores e na construção de uma cultura organizacional de melhoria. Para Caetano (2008: 28-29) a “avaliação de desempenho consiste num processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torná-lo congruente com os objectivos da organização.” Medir o desempenho é uma questão bastante problemática pois, para tal, é necessária a recolha de indicadores que permitam estabelecer comparações, ou com desempenhos anteriores ou com outros profissionais, ou ainda, com os níveis de desempenho que se pretendem. Na atividade docente, há áreas e funções cujos resultados poderão ser apresentados de forma quantitativa. Muitas outras funções são difíceis de quantificar, logo, em qualquer modelo de avaliação é importante definir objetivos e estabelecer indicadores qualitativos “é pura ilusão excluir totalmente a componente subjectiva na medição do desempenho” (Caetano, 2008: 32-33). E os critérios que permitem a medição deste, estão dependentes dos domínios do desempenho em que se centra a avaliação.

Em 2009 surge o conhecido *simplex* e, a partir dessa data, os professores acalmaram. No entanto, o modelo atualmente em vigor continua a impedir que todos progridam na carreira ao estipular quotas. As classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, estão dependentes delas assim como a progressão na carreira.

Com a publicação do decreto-regulamentar nº 26/2012, uma ADD aparentemente simplificada, foi implementada. Os ciclos avaliativos passam a ter a duração do tempo de permanência em cada escalão. Admite-se a hipótese de uma avaliação externa que se torna obrigatória para docentes em período probatório, e para os que se encontrem nos 2º e 4º escalões da carreira. Esta modalidade também tem que ser aplicada caso o docente

requiera *Excelente* ou tenha sido avaliado com insuficiente. A avaliação externa baseia-se na observação de aulas e acompanhamento do docente na dimensão científica e pedagógica. Para o efeito será formada uma bolsa de avaliadores pertencentes a todos os grupos de recrutamento.

Propõe-se utilizar o relatório de autoavaliação para avaliar as restantes dimensões. Este modelo propõe a avaliação em três dimensões do desempenho docente:

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

Continuam a ser considerados documentos estratégicos que servirão de base à ADD, o PE e o PAA de cada escola ou agrupamento de escolas, pois eles definem um contexto próprio e servem de referência aos parâmetros que o CP terá que definir para cada dimensão a avaliar. Com este normativo, pretende-se que os professores concentrem a sua atenção e energia naquilo que é realmente importante: a qualidade das aprendizagens.⁹

1.3. Componentes do processo de avaliação dos professores

Investigadores das áreas da gestão dos recursos humanos e da psicologia organizacional, têm apresentado vários enquadramentos da avaliação do desempenho quanto aos seus objetivos, instrumentos e métodos.

Propósitos, critérios e métodos foram os componentes do processo de avaliação que Simões (2002) considerou fundamentais. Este investigador considera mesmo que são os propósitos que conduzem ao processo de avaliação, pelo que devem ser bem clarificados, pois da sua concretização, depende a eficácia do modelo de avaliação. Darling-Hammond et al. (1986) apresentam dois propósitos: melhoria e prestação de contas que têm impacto, quer a nível individual, quer organizacional.

Nível \ Propósito	Melhoria	Prestação de contas
Individual	Desenvolvimento individual dos professores	Decisões individuais relativas às pessoas
Organizacional	Melhoria da escola	Decisões relativas ao estatuto da escola

Tabela: Propósitos e níveis da avaliação

⁹ Análise do decreto-regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

Pelo exposto podemos referir, que é possível perspetivar os propósitos da avaliação por intermédio das funções da mesma. Assim, assistimos desde a década de setenta do século XX (Scriven, 1967), à sistematização dos conceitos de avaliação formativa e avaliação sumativa. Podemos com eles relacionar os propósitos formativos e os propósitos sumativos, respetivamente. Estes estão associados à prestação de contas, e aqueles, encontram-se relacionados com a melhoria do desempenho docente.

Há investigadores que consideram incompatível que, no mesmo modelo de avaliação, coexistam funções sumativas e formativas de avaliação (Hadji, 1995). Outros como Scriven e Stufflebeam (1995) defendem modelos de avaliação mistos, nos quais coexistem propósitos sumativos e formativos, referindo mesmo que são os mais desejáveis.

Quanto aos critérios, considera-se importante clarificá-los devidamente no início do processo de avaliação, pois se tal não acontecer podem pôr em causa a validade do modelo de avaliação. Critério, será pois um aspeto da qualidade que se pretende avaliar. Os critérios são definidos como resposta à questão: O que importa avaliar? No que se refere à ADD, interessa definir critérios representativos do trabalho que o professor deve desenvolver. Entre os componentes da avaliação, tem que haver coincidência e clarificação a fim de tornar o processo o menos ambíguo possível. É importante a apresentação e definição de critérios, pois tal possibilita aos professores, conhecerem-nos com precisão, saberem dos seus deveres e responsabilidades. Simões (2002) apresenta listas de critérios (checklists), utilizadas em vários estados americanos. As listas são produzidas com base naquilo que se considera ser o trabalho do professor e os seus deveres expressos nos normativos legais. Ao estudar comparativamente estas listas, sobressaem em todas, dois níveis de definição de critérios:

1º- Geral, sendo cada item conhecido como domínio, dimensão, categoria ou critério;

2º- Específico, recebendo cada item a designação de indicador, critério ou descritor.

Para melhor esclarecer o que acabamos de expor, apresentamos em **anexo I**, os critérios de avaliação do desempenho docente, propostos por Valentine (1992). Propôs três áreas para avaliar o desempenho do docente, divididas em 15 critérios subdivididos em 131 descritores. Já o referimos e aqui reforçamos que, os componentes do processo de avaliação devem ser devidamente articulados. Fizemos referência aos propósitos e

critérios, e não podemos deixar de referir que a seleção dos métodos a pôr em prática, terá que atender aos propósitos iniciais.

A recolha de dados a ser utilizada na avaliação do desempenho é um componente sensível. Por isso, investigadores como Caetano (2008), defendem que se deve utilizar uma multiplicidade de métodos e fontes de dados. Só assim será possível reduzir a carga de subjetividade da avaliação. Para saber recolher os dados a partir das mais diversas fontes, torna-se imprescindível que os avaliadores recebam formação. Se é dentro da sala de aula, com os seus alunos, que o professor leva a efeito a sua atividade, a observação de aulas deverá ser uma componente do modelo de avaliação docente. Essa observação pode ser realizada pelo diretor, por colegas avaliadores ou por avaliadores externos. A observação de aulas é um assunto muito delicado e alvo de grandes resistências por parte dos docentes, pois interfere com a sua autonomia e pode mesmo pôr em causa a imagem construída e aceite na organização. Também este tema associa a avaliação à supervisão, tendo como princípio o acompanhamento do processo e a formação profissional. Ao supervisor exige-se imparcialidade, equilíbrio e justiça no seu desempenho. De acordo com a segunda recomendação do CCAP, dada a delicadeza do assunto, é necessário que entre avaliado e avaliador se construa um ambiente de confiança, colaboração e credibilidade. “Num processo de observação é importante ter presente que esta é sempre particular e filtrada pelo percurso individual de cada observador, ou seja, as experiências que cada um viveu condicionam a forma como ele observa a realidade.” (Graça, *et al*, 2011: 67).

Caetano (2008) refere os objetivos, métodos ou instrumentos e procedimentos, como componentes do modelo de avaliação, acrescentando que devem ser devidamente articulados, para que haja eficácia do processo de avaliação. Considera os objetivos como componentes críticas no processo de avaliação pois, enquanto um objetivo geral pode servir diferentes sistemas de avaliação, o mesmo não sucede com os objetivos específicos, que variam e são mais difíceis de definir. São situações que podem conduzir a conflitos e resistências, uma vez que os objetivos da organização podem diferir dos objetivos dos respetivos membros.

1.4. Definição de objetivos de desempenho docente

“Um objetivo consiste num objeto ou alvo de uma acção para alcançar um nível específico de realização ou de proficiência num determinado período de tempo.” (Caetano, 2008: 46). Este mesmo investigador refere que é muito importante a definição de objetivos, pois ela conduz a melhores desempenhos, ao contrário do que sucede quando não os há. Neste contexto, refere quatro mecanismos que permitem uma influência benéfica dos objetivos, nos diferentes níveis de desempenho.

A saber (Caetano, 2008: 46): “1) Focalizam a atenção e o esforço nas actividades mais relevantes para o nível que se pretende alcançar; 2) Têm uma função energética, a qual se manifesta, por exemplo, no facto de objectivos difíceis gerarem maior esforço do que objectivos fáceis; 3) Influenciam a persistência; por exemplo, datas-limite rígidas levam a um ritmo de trabalho maior do que datas-limite demasiado flexíveis ou não fixadas; 4) Afectam a acção de modo indirecto através da estimulação ou do uso de estratégias e conhecimento relevante para a tarefa.”

De acordo com o artigo 3º do decreto regulamentar nº 2/2008, é possível identificar dois níveis de objetivos: finais e intermédios. Os finais estão associados à melhoria dos resultados académicos dos alunos e da qualidade das suas aprendizagens e, ainda, orientam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Por sua vez, os objetivos intermédios relacionam-se com a melhoria da prática pedagógica dos docentes, com as suas necessidades de formação, com a seleção de fatores que poderão influenciar o seu desempenho e com a promoção do trabalho cooperativo entre professores.

As grandes metas das organizações educativas estão esplanadas no seu Projeto Educativo, documento estratégico e orientador de todas as atividades desenvolvidas. É precisamente o que consta nesse documento que serve de base para a definição de objetivos individuais ou de equipa. Tal consonância implica a inexistência de conflitos entre os objetivos definidos pelos docentes e os objetivos da organização educativa, na qual desempenham as suas funções. Também os docentes devem envolver-se ou ser envolvidos na construção dos documentos estratégicos da escola, a fim de se identificarem com todo o processo que desencadeia o modelo de avaliação docente. É o envolvimento referido que poderá tornar todo o processo de ADD menos constrangedor e, aceite sem restrições, pelos docentes. Só o pleno conhecimento dos normativos legais e o

envolvimento na construção dos documentos a usar na escola, poderá desvanecer o medo que muitos docentes sentem em relação à sua avaliação.

1.5. Papéis, funções e imagens profissionais

Num tempo de grandes mudanças e de tantas mudanças a nível local e global, consideramos importante rever um pouco a nossa História, pois alguns marcos foram importantes. Só no século XVIII foi possível assistir a um enquadramento estatal da atividade docente. Até aí pouca importância lhe era dada, sendo uma atividade que ocupava essencialmente os religiosos. Eram os únicos que bem conheciam a leitura e a escrita.

Só a partir do século XVIII é que a escola e o professor ganham algum reconhecimento. Foi a escola que lhes permitiu progredir na hierarquia social. O professor passa a ser um transmissor de cultura, mas também considerado um agente político, “o corpo de docentes foi sempre objeto de atenções especiais por parte do poder político” (Pardal, 2011: 19). “O Estado Novo desenvolveu, de forma sistemática, um processo de desprofissionalização da atividade docente.” (Teodoro, 2008., cit. por Pardal, 2011: 19).

Após o 25 de Abril de 1974, constatamos que só em 1986, com a reforma do sistema educativo, é que o papel do professor foi novamente valorizado. O professor desempenha diversas funções que, muitas vezes, se tornam difíceis de discriminar como funções de docência e como funções do próprio, enquanto pessoa e cidadão. Para Sousa (1998: 82) “o professor é visto numa perspectiva triangular: enquanto pessoa; enquanto profissional; enquanto alguém com determinadas práticas docentes.” Esta autora refere também que a partir desta visão, poderá construir-se a identidade profissional do professor.

Atualmente, se visitarmos as nossas escolas, observamos professores a desempenhar os mais diversos papéis: uns estão alheados e assumem uma postura passiva; outros ainda acreditam que nesta sociedade ensinante e aprendente há lugar para a escola, ensinar e aprender também. Ao professor cabe investir no seu desenvolvimento profissional e assumir-se como agente de mudança, capaz de fazer alguma diferença junto dos alunos e seus pares. “No curto espaço a escola parece nunca querer mudar, à exceção de um grupo minoritário de militantes pedagógicos, mas no médio prazo, ela acaba por aceitar verdadeiras revoluções.” (Dubet, 2000: 409). Perante públicos tão heterogêneos, os

problemas das escolas são bastante complexos e o professor adquire a imagem de “missionário”, “profissional”, “proletário”, “super-herói”, entre outras. A imagem que se pretende do professor é mesmo a de “super-herói”, precisando de se (re)adaptar permanentemente ao mundo de incertezas.

1.6. A importância da profissionalidade docente

No seguimento do ponto anterior, verificamos que a docência como profissão é bastante recente. “Estruturado por referência a uma profissionalidade particular e distinta, o dever de profissionalismo é comum a todas as atividades profissionais, marcando um desempenho pautado por critérios de qualidade e excelência.” (Baptista, 2011: 20).

Estamos perante um tempo em que o docente não é missionário nem moralista, mas sim profissional, rigoroso e competente. Apesar da heterogeneidade que observamos na classe docente, esta apresenta um *ethos* que se consubstancia no exercício de uma pedagogia e um saber técnico-prático que conjuga e transcende os conteúdos disciplinares que cada professor leciona. É esse saber pedagógico a essência da identidade profissional da docência. É esse saber que dá qualidade à sua atuação.

O pessoal docente apresenta-se e reconhece-se como profissional, logo tem que desenvolver uma profissionalidade e saber comunicar pedagogicamente. Não é docente só por saber. É docente porque alia aos saberes científicos, outras dimensões que fazem dele alguém que sabe fazer bem.

Analisando a LBSE, o ECD e o perfil de desempenho do professor do ensino secundário, constatamos que o professor é tido como um profissional ao qual é exigida formação superior. Encontramos no artigo 33º da LBSE, que a formação que o professor recebe deve capacitá-lo para a inovação, investigação, para assumir uma postura crítica e reflexiva face à sociedade e ao seu desempenho. Mas o desempenho do professor é dinâmico e tem que se adaptar constantemente à sociedade mutante em que vivemos, daí que “a identidade profissional dos professores se constrói, atualiza e renova sempre e, inevitavelmente, em contexto relacional.” (Pardal, 2011: 71). O mesmo autor acrescenta ainda que “não pode haver uma única identidade dos professores, mas várias, pois, [...] estão dependentes das especificidades dos contextos a que pertencem.” (idem: 73). Entendemos assim que a identidade profissional se vai adquirindo durante o processo de

profissionalização, posto o que se inicia a profissionalidade. “A avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional” (Bizarro, 2010: 36).

Vemos pois a profissionalidade como um processo inacabado.

1.7. Percurso normativo-legal sobre a avaliação do desempenho docente

Com a publicação do decreto-lei nº 139-A/1990, teve início a avaliação de desempenho docente, no Portugal democrático. Foi regulamentada em 1992 com o decreto regulamentar nº 14/1992. Este sistema de avaliação só teve efeito sobre a mudança de escalão e apenas a partir de dezembro de 1993, com a publicação da circular nº 14/93/DEGHRE.

Com o ECD, decreto-lei nº1/1998, faz-se referência a um novo sistema de avaliação, regulamentado pelo decreto regulamentar nº 11/1998.

O decreto-lei nº 200/2007 aplicou o concurso de professor à categoria de titular.

Foi a publicação do decreto regulamentar nº2/2008 que provocou uma autêntica revolução na classe docente. Apresenta um novo sistema de avaliação do desempenho docente, já previsto no ECD, decreto-lei nº 15/2007. Muito significativa foi a produção legislativa, em Portugal.

A 5 de fevereiro de 2008 foi definida a composição e o funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) através do decreto regulamentar nº 4/2008. O CCAP constituiu um órgão consultivo e recebeu as funções de acompanhamento e monitorização da implementação do regime de ADD, previsto no decreto regulamentar nº2/2008.

Partindo da proposta da presidente do CCAP, foi publicado o despacho nº 6753 que designou as entidades constantes do referido conselho.

A 13 de março, o despacho nº 7465/2008 apresentou a definição das regras para a nomeação de professores na categoria de titulares, em comissão de serviço.

A 12 de abril de 2008 foi assinado o Memorando de Entendimento de que já falámos no presente trabalho e que resultou de contestações ao decreto regulamentar nº2/2008. Foi também criada a comissão paritária, cuja composição e funções foram definidas pelo

Despacho nº 13459/2008.

O decreto regulamentar nº 11/2008 estabeleceu um regime transitório de ADD para o ciclo avaliativo: 2007/2009.

A 23 de junho de 2008, com a publicação do despacho nº 16872/2008 foram aprovados documentos vários (modelos das fichas de autoavaliação, e avaliação e a ponderação a atribuir a cada parâmetro constante da ficha).

O decreto-lei nº 104/2008 consagra o regime da prova pública para candidaturas a professor titular.

As quotas para as classificações de *muito bom e excelente*, foram estabelecidas pelo despacho nº 20131/2008.

O despacho nº 32047/2008 ajusta o número de horas semanais a atribuir aos professores avaliadores. Vários despachos foram também publicados para clarificar aspetos alvo de dúvidas.

Perante a identificação de alguns problemas com que o processo de avaliação se defrontava, foi publicado o decreto regulamentar nº 1-A/2009 que estabeleceu um regime de transição na avaliação de desempenho docente (o regime *simplex*). Na sequência deste, viria a ser publicado o despacho nº 3006/2009 que alterou o despacho nº 16872/2008.

O despacho nº 15772/2009 foi publicado para corrigir um erro do despacho nº 3006/2009.

O decreto regulamentar nº 14/2009, prorrogou a vigência do regime de transição até à alteração do regime de ADD, previsto no ECD.

A portaria n.º 1317/2009 estabeleceu um regime transitório de avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas.

O despacho n.º 7886/2010 estabeleceu o regime de avaliação de docentes em regime de mobilidade.

O decreto regulamentar n.º 2/2010, foi publicado para regulamentar o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente e revoga os decretos regulamentares n.os 2/2008; 11/2008; 1-A/2009 e 14/2009.

O despacho n.º 14420/2010, aprovou as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

A portaria n.º 926/2010 foi publicada para estabelecer os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de *Muito bom* e *Excelente*.

O despacho n.º 16 034/2010 foi publicado para estabelecer a nível nacional os padrões de desempenho docente.

O despacho n.º 5464/2011, estabeleceu as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito bom* aos docentes integrados na carreira e em regime contrato.

O decreto-regulamentar n.º 26/2012 regulamentou o sistema de ADD e revogou o decreto regulamentar n.º 2/2010.

1.8. O professor reflexivo

“Os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola.” (Alarcão e Roldão, 2010: 67). A imagem do professor como transmissor de conhecimentos é redutora e ultrapassada. Hoje, o professor é alguém que possui uma cultura profissional própria e baseada em vários parâmetros:

- os saberes científicos
- interação pessoal
- princípios democráticos

É da interligação destes parâmetros que surge o professor reflexivo “entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir” (Alarcão e Roldão, 2010: 68). Neste sentido, o professor reflexivo é aquele que é aprendiz e ensinante na organização educativa em que trabalha. É aprendiz com alunos e com outros professores; é ensinante para alunos e para outros professores. Este será o professor capaz de desenvolver o trabalho colaborativo e reflexivo na sua escola, com uma única finalidade: - a melhoria. Este será o professor que (re)pensa a sua ação “enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.” (Alarcão, 2000: 18).

Também a reflexão é importante no processo de avaliação do desempenho docente, pois, através da autoavaliação, o professor reflete sobre a sua prática. A este propósito Danielson (2007: 92 cit. por Graça, 2011: 95) refere “a importância da reflexão sobre a prática é comandada pela crença de que o ensino, dada a sua complexidade, nunca pode ser perfeito [...] mas pode ser melhorado.”

CAPÍTULO II – OS MEDOS DOS DOCENTES FACE À SUA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Nothing in life is to be feared,
it is only to be understood!

Marie Curie

2. CONCEITO DE MEDO

A palavra medo tem origem no latim *metus*. O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001: 2421) define medo como “fenómeno psíquico, de carácter afectivo, resultante da consciencialização de um perigo real ou imaginário ou provocado por súbita ameaça e geralmente acompanhado de reacções fisiológicas, variáveis consoante o grau de intensidade do sentimento.”

Segundo a Infopédia¹⁰ “Medo é um sentimento de inquietação que surge com a ideia de um perigo real ou aparente. É terror, susto, receio e temor. É apreensão.”

Na Wikipédia¹¹ pode ler-se “O medo é uma sensação que proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto física como psicologicamente. Pavor é a ênfase do medo”.

Os medos constituem reacções a situações identificadas como ameaçadoras e implicam “aspectos físicos como aceleração do ritmo cardíaco [...]. Implicam também sentimentos e pensamentos negativos sobre o que acontece” (Nieto, 2009: 160).

Associados aos medos, encontramos na literatura conceitos que, aparentemente simples, se encontram envoltos em grande complexidade. São eles:

- *Complexos*, clinicamente considerados como “certas atitudes e manifestações comportamentais em que se reproduzem com frequência situações frustrantes e conflituais” (Fonseca, 1997: 394);

- *Frustração*, termo sempre relacionado com “a não satisfação o que provoca um

¹⁰ <http://www.infopedia.pt>

¹¹ <http://pt.wikipedia.org>

sentimento de infelicidade” (Fonseca, 1997: 394) e;

- *Conflito*, corresponde a uma tensão emocional que ocorre entre forças contrárias. Freud (1933), citado por Fonseca (1997: 394) defendia que “As consequências do embate conflitual conduzem frequentemente à utilização de mecanismos de defesa, como a «repressão», a «simbolização», a «negação» e outros.”

Medo, ansiedade, insegurança, fobia, terror... Considerando o espectro do medo, este desenvolve-se desde a ansiedade até ao grau máximo que é o terror. “A ansiedade é uma emoção normal e um sintoma extremamente frequente que atravessa a nosologia somática e psicológica” (Cordeiro, 2002: 454). É necessária a existência de um diagnóstico¹² com esta perturbação. Caso contrário, ela causa no indivíduo desadaptação e sofrimento.

Cordeiro (2002: 454, 455), apresenta a identificação de várias perturbações da ansiedade/medo. Expomos as que consideramos melhor descreverem o estado dos professores quando confrontados com a ADD:

- “perturbações fóbicas, nas quais os sintomas são episódicos e associados a circunstâncias bem definidas;

- perturbações da ansiedade generalizada, na qual os sintomas são persistentes, variando pouco duma situação para outra”.

Esta última é a perturbação mais frequente. “É caracterizada por preocupação marcada, inadequada e persistente face aos acontecimentos da vida, com ansiedade, insónia, tensão muscular, hiperactividade autonómica, apreensão e vigilância” (Cordeiro, 2002: 455). São desencadeadoras desta perturbação questões muito reais relacionadas com a saúde, trabalho e condição económica e outras cujos elementos desencadeadores não se conhecem. Perante a instabilidade social, laboral e económica que vivemos, as perturbações da ansiedade generalizada manifestam-se em muitos professores, independentemente da idade, género ou posição na carreira.

“As teorias da aprendizagem sugerem que a ansiedade é um medo que é associado a outro estímulo” (Cordeiro, 2002: 456). Assim, uma pessoa ansiosa é uma pessoa inquieta, “na expectativa de algo negativo, agitada, com dificuldade em se concentrar ou relaxar e pronta a reagir” (Cordeiro, 2002: 455).

No que se refere aos conceitos ansiedade e medo, o primeiro reflete-se na incerteza

¹² “diagnóstico significa reconhecer, como típico, um quadro psicopatológico clinicamente observável repetidamente apresentado de forma semelhante – e pressupõe, ainda, a classificação desse quadro numa doença designada” (Scharfetter, 1999: 31).

enquanto o segundo tem um objeto real, objetivo e exterior ao próprio indivíduo. Porém, ansiedade e medo são emoções perturbadoras do equilíbrio do indivíduo. “a ansiedade foi a (emoção) mais investigada e aquela em relação à qual se avançaram mais teorias” (Strongman, 2004: 202).

Várias são as perspectivas explicativas da ansiedade/medo: psicanalíticas, comportamentais, fisiológicas, existencialistas e cognitivas.

Freud defendeu a *teoria psicanalítica*. Em 1917 e 1926 apresentou duas teorias da ansiedade, defendendo que esta explica as neuroses. “A ansiedade quotidiana é uma ansiedade realista que se refere a objetos reais; ela tem sido frequentemente referida como medo e não como ansiedade” (Strongman, 2004: 203).

Em 1917, Freud defendeu que a ansiedade resultava de um impedimento e tinha origem num recalçamento. Já em 1926 considerou o contrário e “concluiu que o recalçamento ocorre devido à ansiedade [...]. O desagrado de uma ameaça causa ansiedade e esta leva ao recalçamento, como forma de uma pessoa se colocar a salvo de um perigo” (Strongman, 2004: 203).

Freud considera que o medo é um tipo de ansiedade que difere da “ansiedade primária apenas nas causas que lhe dá origem” (Strongman, 2004: 204).

Sullivan, em 1953, considerou fundamental acrescentar à teoria psicanalítica de Freud o contexto social. “Sullivan torna a ansiedade num fenómeno social, interpessoal e não intrapsíquico” (Strongman, 2004: 204).

Em 1973, Bowlby defendeu a existência de emoções não experienciadas conscientemente. Estabeleceu a ligação entre expressão/sensação considerando muito importante que todos os indivíduos saibam interpretar as emoções dos outros. À semelhança de Darwin, considerou que todas as espécies estão biologicamente programadas para se perpetuarem. Neste contexto e, para a biologia, “o medo é um esquema adaptativo e constitui um mecanismo de sobrevivência e de defesa que permite ao indivíduo responder face a situações adversas rápida e eficazmente”¹³.

Izard (1977 e 1991), defendeu que a sensação que se observa num estado de ansiedade é o medo e aquela, assim como este, depende da incerteza. O mesmo autor, fazendo alusão à teoria da ansiedade de Freud “sugere (que a mesma) pode ser

¹³ <http://www.camarabrasileira.com>

caracterizada por ter base nas funções adaptativas da ansiedade e por depender dos processos cognitivos que fazem parte da aprendizagem individual” (Strongman, 2004: 204).

Com Pavlov e Watson, na década de trinta do século XX, surgiu a *teoria comportamental/da aprendizagem*. Para eles, “os organismos aprendem a evitar estímulos aversivos por meio de qualquer mecanismo mediador. Este mecanismo de mediação é normalmente chamado medo ou ansiedade” (Strongman, 2004: 205) e é condicionado. Assim, o medo é um impulso adquirido. Watson foi o primeiro a apresentar uma teoria comportamentalista embora desse importância aos aspetos biológicos.

Dollard e Miller em 1950 e Mower em 1953 defenderam a teoria comportamental ou da aprendizagem referindo que “O medo é adquirido porque se pode associar a estímulos anteriormente neutros e se pode motivar e reforçar. [...] a ansiedade é adquirida e motiva o comportamento desadaptativo” (Strongman, 2004: 205).

Na década de noventa do século XX, Staats e Eifert, formularam a teoria da ansiedade de múltiplos níveis de comportamento que se baseia em dois pressupostos principais: “na base da ansiedade existe uma resposta central emocional e que a ansiedade pode ser adquirida através do condicionamento por aversão” (Strongman, 2004: 205). Estes investigadores contribuíram para um importante avanço na ciência por terem apresentado, objetivamente, a associação entre a teoria do condicionamento e a teoria cognitiva. Desta forma, a ansiedade é, não só um medo condicionado mas também herdado e dependente do sistema nervoso. Neste contexto, determinada pessoa tem propensão para sofrer da ansiedade/medo e, qualquer situação traumática que viva, a pode desencadear.

A teoria fisiológica e neurofisiológica assenta no estudo do sistema nervoso e partes do mesmo associadas a emoções como o medo, pânico, ansiedade. Para a neurologia, “o medo é uma forma comum de organização do cérebro primário dos seres vivos, com a ativação da amígdala alojada no lóbulo temporal”¹⁴. Esta está presente em todos os animais e é o que lhes permite reconhecer o perigo e fugir dos predadores. A “amígdala é indispensável para o reconhecimento do medo nas expressões faciais, para o condicionamento em relação ao medo, e até para a expressão do medo” (Damásio, 2000:

¹⁴ <http://www.camarabrasileira.com>

83). As regiões do córtex cerebral associadas “estão ligadas ao processamento das diferentes emoções, em diferentes graus. O medo não activa nem o córtex pré-frontal nem o hipotálamo” (Damásio, 2000: 82). Mas o Homem imagina e tal capacidade pode torná-lo vulnerável ao medo. O Homem é o único animal com medo do medo pois, é o único que tem a capacidade de imaginar e antecipar acontecimentos e/ou situações. “a neurociência começa agora a mostrar como diferentes sistemas cerebrais trabalham para produzir o medo,” (Damásio, 2000: 82). Muitos trabalhos científicos de investigação têm sido realizados neste âmbito com pacientes. Atualmente, começam a ser desenvolvidos “estudos de imagens funcionais em indivíduos sem doença neurológica” (Damásio, 2000: 82).

Gray (em 1982 e 1987), realizou um “ extenso estudo sobre o medo e [...], integra nele a ansiedade” (Strongman, 2004: 207). Apresenta o complexo septo-hipocampo no qual centra a ansiedade, entre outras emoções, “ e que em particular actua como interface entre emoção e cognição. Ao considerar o medo com mais pormenor, Gray faz uma análise perspicaz do grau em que o medo pode existir de forma inata ou adquirida. Ele sugere que os estímulos que provocam os medos se podem classificar em quatro categorias: os que são intensos, os que são novos, os que têm origem na interacção social e os que indicam perigos evolutivos especiais” (Strongman, 2004: 63).

No âmbito da *teoria existencialista*, Kirkegaard (há 150 anos) distinguiu medo de ansiedade. O primeiro “existe em relação a um objecto específico, enquanto a ansiedade é independente de qualquer objecto, sendo, em vez disso, uma condição essencial da escolha” (Strongman, 2004: 208). Esta teoria defende que a ansiedade só existe quando uma pessoa forma a sua personalidade e individualidade. Só assim, a pessoa poderá encarar e lidar com a ansiedade.

Fischer, em 1970, tentou integrar as teorias anteriores. Todavia, os conceitos de ansiedade e medo ficaram vagos.

Apesar de todas as teorias apresentadas serem importantes para a compreensão do medo dos professores relativamente ao modelo de ADD, é a *teoria cognitiva* que assume “que as cognições provocam alterações fisiológicas e comportamentais” (Strongman, 2004: 87). A teoria defende que as pessoas reagem de forma diferente a uma mesma situação stressante. Eysenck, em 1990, afirmou que para compreender a ansiedade, é necessário analisar conjuntamente os sistemas cognitivo e fisiológico. Realizar um estudo

dos mesmos em separado conduz a premissas que parecem contraditórias.

Em 1993, Ohman referiu que “o medo é uma emoção que tem a ver com o evitamento consciente e com a fuga. Se essas respostas forem bloqueadas, surge então a ansiedade” (Strongman, 2004: 211). Considera que o importante é a interação entre a cognição e a emoção, perante um estado de ansiedade.

Lazarus, em 1966, 1968 e 1991, aceita a emoção a três níveis: comportamental, cognitivo e fisiológico. Defende que a avaliação é o centro da sua teoria referindo que todos somos, permanentemente, avaliadores e avaliados. “Se existir incongruência de objetivos, então só resultarão emoções negativas, incluindo a ansiedade” (Strongman, 2004: 213). Lazarus refere que “cada reacção emocional [...] é função de uma espécie particular de cognição ou avaliação” (Lazarus 1970: 218, cit. por Strongman, 2004: 99). Enfatiza o ambiente e o quanto influencia a pessoa, estabelecendo, entre ambos, um permanente (re)ajustamento como resultado da avaliação. Adaptação e interesse pessoal são importantes para o desencadear da emoção. Nesta senda, podemos sublinhar que “o medo é um estado afetivo e emocional, necessário para o organismo se adaptar ao meio”¹⁵. Esta teoria, associada à “psicologia cognitiva realça a riqueza de representações internas que intervêm ente o estímulo e a resposta” (Cordeiro, 2002: 455).

2.1. Os medos dos docentes

A avaliação do desempenho docente é um fenómeno propiciador de melhoria da qualidade educativa. Como referimos no capítulo anterior, ela contribui para que se deixe o individualismo e comecemos um trabalho verdadeiramente colaborativo, melhorando o nosso desempenho e contribuindo para a melhoria da escola. Vivemos numa sociedade complexa, numa aldeia global na qual cada um de nós se sente sozinho, sujeito a imensas pressões e sem saber o que esperar. É neste contexto, triste e de desconfiança que vivem as escolas portuguesas. Frequentemente, na escola tudo é exigido, sem explicações, sem palavras agradáveis. Os professores são autómatos. Não sabem como conciliar a sua avaliação de desempenho, a sua formação profissional e a sua vida pessoal. Facilmente podemos constatar que todas as ambiguidades decorrentes e inerentes ao processo de

¹⁵ <http://www.camarabrasileira.com>

avaliação se tornam um constrangimento para os docentes, até por saberem tratar-se de um processo que não é benéfico para todos.

Hadji (2012: 85) refere que a par de muitos motivos de desconfiança e resistência, podemos identificar o medo como um dos mais relevantes, porém, pouco admissível. Este medo será uma daquelas emoções que ninguém quer sentir, mas ele existe e é real no que diz respeito à avaliação do desempenho docente, pois as consequências dessa avaliação repercutem-se, não só a nível pessoal, como também social. “O medo é medo do poder, mas também da impotência própria diante do poder. Medo de não saber e de ser desmascarado. Medo de ter medo. Medo de parecer ter medo, de parecer fraco, incapaz, ignorante, medíocre” (Gil, 2007: 70). Neste contexto, são frequentes as fobias. “As fobias são temores persistentes, inadaptados e exagerados, que podem levar a situações de incapacidade” (Nieto, 2009: 160). Existem vários tipos de fobias que adquirem designações específicas de acordo com o objeto ou situação. Atualmente, a fobia social que leva as pessoas a terem medo de estar com outras, é frequente. Como possíveis causas, são referidas o desemprego, a instabilidade económica e a imagem.

Conley e Glasman (2008: 75, cit. por Ventura, 2012: 4)¹⁶ referem algumas causas do medo individual dos professores, das quais destacamos: a) a perspetiva de perda de controlo e autonomia sobre o seu próprio trabalho; b) trabalhar numa atmosfera de rigidez e inflexibilidade organizacional e c) perda da profissão ou falta de progressão na carreira. “Medo de agir, de tomar decisões diferentes da norma vigente, medo de amar, de criar, de viver. Medo de arriscar. A prudência é a lei do bom senso português” (Gil, 2007: 69).

Ventura (2012: 4), refere que o medo de sofrer represálias está omnipresente num cenário caracterizado por uma cultura de avaliação individual e institucional. “O medo de «não estar à altura» impera arruinando as potencialidades criativas; medo implica e arrasta outros, como o de ser avaliado, de ser julgado, de «ir a exame»” (Gil, 2007: 71). Entendemos pois, ser urgente, promover o trabalho colaborativo em equipa que desvaneça tensões e possibilite a partilha. O mesmo investigador (Ventura, 2012), alerta para o facto de a avaliação de professores ser um trabalho bastante complexo. Defende ainda que é necessário tempo, dinheiro e planificação, para que a ADD seja alvo de uma análise e operacionalização competentes.

¹⁶ Trabalho ainda não publicado e gentilmente cedido.

Diríamos que é impossível encontrar alguém que nunca teve medo. Mas este, em vez de constituir um fator facilitador de mudança, é visto, sentido e encarado como inibidor. “O medo impede certas forças de se exprimirem, inibe, retira e separa o indivíduo do seu território, retrai o espaço do corpo, estilhaça coesões de grupo” (Gil, 2007: 72). Neste mundo da novidade, o professor tem medo de ser “desarmado”, de não conseguir satisfazer as expectativas, que o próprio e os outros nele depositam. O professor tem medo de dizer que tem medo e quais os seus medos. “As pessoas não se sabem inteiramente com medo, ainda que sintam muitas vezes «medos». Aliás fala-se livremente nos «medos», mas raramente no medo com que se vive” (Gil, 2007: 68) num processo de camuflagem do próprio indivíduo perante uma análise reflexiva, com o intuito de se proteger de algo que o afeta.

Segundo Hadji (2012: 10), a prática avaliativa tornou-se invasiva e traduz-se em números discutíveis e incertos; além disso, devido à pressão que exerce e aos excessos cometidos, leva ao sofrimento, angústia, humilhação e até ao suicídio, dos que a ela são submetidos. É ainda de realçar o facto de poder ser considerada perversa – desde o abuso de poder, favorecimento, mau ambiente entre pares. Aliás, segundo o *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, (2006), no artigo 6, (op. cit.: 12), a avaliação torna-se «*difficile à examiner sereinement: elle touche à l'honneur des personnes (évaluateurs comme évalués) et son abord est très souvent subjectif.*». Frequentemente as pessoas culpabilizam-se, atingindo o extremo de manifestar ideias suicidas, chegando, por vezes, a concretizá-las.

Hadji elenca três princípios fundamentais e relevantes no que respeita a um tal processo avaliativo: avalia-se demasiado, frequentemente mal e, muitas vezes, com objetivos contestáveis. Face a tal postulado, defende que se deve avaliar sem cair na «febre avaliativa», respeitar as regras de um método são e avaliar com objetivos concretos, ética e socialmente aceites.

Com efeito, a avaliação do trabalho docente é hoje vista por muitos, apenas como controlo do seu trabalho e com o objetivo de ter uma nota.

De acordo com Hadji (2012: 50), podem apontar-se quatro grandes constrangimentos/ limitações do processo avaliativo: o artificialismo, o carácter pontual, a submissão a normas de uso e a confusão de papéis.

A atividade avaliativa pode, pois, tornar-se degradante perante a sobrevalorização do controlo, a posição de autoridade daquele que avalia, sem a possibilidade de discussão do

avaliado. Este pode reagir de formas distintas consoante as suas características individuais, resultado da ligação emoção/personalidade. No entanto, “Uma emoção como o medo é incompatível com o género e provoca diversos efeitos inibidores físicos (e psíquicos) tanto no homem como na mulher” (Strongman, 2004: 227). Todavia, “as diferenças de género na emoção baseiam-se nos padrões de socialização dentro da família e dos grupos de amigos” (Strongman, 2004: 229).

Hadji chega a usar a expressão «calamidade social» para se referir ao fenómeno avaliativo, sendo este mesmo percecionado como «calvário» por alguns professores, dado que se sentem “remis en cause et n’y trouvent souvent, ni la reconnaissance de leur travail, ni l’aide qu’ils pourraient attendre d’une évaluation” (2012: 51). O contacto dos docentes com estas situações, consideradas stressantes, torna-os ansiosos. Segundo Fonseca (1997: 412), “ansiedade, manifestação emocional que se caracteriza por sentimentos de mal-estar e apreensão, de preocupação e expectativa, de inquietude e desamparo.” O mesmo autor prossegue acrescentando que “A ansiedade constitui o principal fenómeno psicológico por meio do qual o organismo se adapta normalmente às situações de «stress» e de tensão” (1997: 412). Entendemos pois que a ansiedade/medo poderá ajudar os professores a adaptarem-se a situações novas. Porém, nem sempre se verifica a possibilidade de melhorar a condição que se atingiu ao longo de muitos anos. Perante a possibilidade de alteração profunda de uma vida, os medos agudizam-se.

O avaliador é sentido como um elemento perturbador, posto que a sua função se centra na caça aos erros do avaliado, não procedendo a uma crítica construtiva, ou seja, menosprezando eventuais aspetos positivos ou inovadores.

Já Chassard e Jeanbran (2002: 483, cit. por Hadji, 2012: 51) postulavam a hierarquia de posições do avaliador e do avaliado, avançando mesmo com as noções de arbitrariedade, nepotismo e favorecimento pessoal.

Em suma, certos de que a avaliação é uma operação básica do espírito humano em geral, o seu uso pode ser positivo ou perigoso, dependendo das práticas levadas a cabo.

Falar de «febre avaliativa» significa ser detentor de uma «doença grave ou até mortal” (Hadji, 2012: 284), e ocorre pela não observância de uma metodologia «sã» e legítima, do ponto de vista social e ético.

O bom uso da avaliação seria, pois, aquele que tivesse em conta princípios de:

- interpretação – fazendo um balanço diagnóstico útil;

- informação – esclarecedora da conduta de um processo social;
- libertação – servindo o desenvolvimento positivo da pessoa e grupos.

Só assim se evitaria uma avaliação «calamitosa, mistificadora, tendenciosa, instrumentalista e manipuladora» (Hadji, 2012). Perante uma nova realidade, os professores vivem sob uma enorme tensão psíquica que os pode conduzir a ataques agudos de pânico. “O pânico é desconcertante e paralisante, é terror e horror” (Nieto, 2009: 59).

Apesar dos ideais democráticos, a cultura do medo existe, moldando as populações e atrofiando todo o seu desempenho. A cultura do medo é construída e alimentada por alguns, em questões laborais, políticas e económicas. “Debaixo da precaução, da cautela, da desconfiança, habita o medo” (Gil, 2007: 66) que condiciona a ação dos trabalhadores.

Hadji (2012) e Ventura (2012) identificaram alguns dos medos dos professores que passamos a particularizar.

2.1.1. Desemprego

Será este um dos maiores medos vividos pelos professores. Perante tanta instabilidade e a diminuição do número de alunos nas nossas escolas, os professores que pensavam ser intocáveis, veem a sua carreira em risco. Os horários zero são uma realidade para todos os grupos de recrutamento, posto o que se vislumbra o desemprego. Esta dificuldade de lidar com o assunto leva-nos à obediência e sujeição. Este medo “amolece os corpos, sorve-lhes a energia, cria um vazio nos espíritos que só as tarefas, deveres, obrigações da submissão são suposto preencher” (Gil, 2007: 73). As pessoas sentem-se impotentes perante tal questão e o medo que sentem, atrofia a sua mente. São muitos os professores que têm medo do futuro. Todavia, encontramos atualmente muitos docentes a fazer outros cursos e a investir e enriquecer a sua formação. É o acumular de conhecimentos que poderá fornecer-lhes ferramentas, para desenvolverem outras atividades relacionadas ou não com o ensino. “Da perspectiva da inteligência emocional, ter esperança significa que a pessoa (professor) não se deixará dominar pela ansiedade, por uma atitude derrotista ou pela depressão face a um desafio difícil ou a um contratempo” (Goleman, 2006: 121). O mesmo autor continua, acrescentando, “as pessoas que têm esperança mostram-se menos sujeitas à depressão que outras, [...], são de um modo geral menos ansiosas e têm menos perturbações emocionais” (Goleman, 2006: 121).

Estamos perante a geração com mais «formação» da nossa História, tendo em conta o número de licenciados. Todavia, perante uma crise económica grave, não existe mercado para colocá-los. Paire assim o estigma da emigração, que pode ser benéfica apenas dentro de determinados limites. Não deveremos deixar «fugir» os cérebros que poderão tornar o país produtivo. Não será apenas importante investir no ensino superior, mas também desenvolver nas escolas, os cursos profissionais que certificarão os cidadãos para profissões técnicas que necessitam de ganhar ênfase social, repensando-as, sem hostilizar quem as escolhe como saída profissional. O nosso país precisa dos técnicos referidos mas também dos cérebros pensantes e ensinantes, como os filósofos, professores, politólogos, etc. Neste contexto, com reformas profundas, talvez o desemprego na classe docente diminuísse; pois ao professor também cabe, atualmente, a tarefa de educar. Para tal necessita de tempo que lhe permita acompanhar os seus alunos.¹⁷

2.1.2. Instabilidade económica

Perante as subidas de impostos e a diminuição dos vencimentos, os professores sentem muito medo de não conseguirem manter a sua qualidade de vida e o seu *status*. O medo de não ter dinheiro para fazer face às suas necessidades e às necessidades daqueles que lhes são diretamente dependentes, é uma realidade. “Se o povo português fosse um povo com intensidades e não de sentimentos e de medos, há muito que teríamos saído do estado de iliteracia e de fragilidade económica em que vivemos.” (Gil, 2007: 73).

Claro que o desemprego desencadeia a instabilidade económica. O psicoterapeuta Sousa alerta para o risco de a instabilidade económica e social afetar a saúde mental dos portugueses. O mesmo refere: “Todos temos uma tolerância aos sacrifícios, desde que os mesmos sejam encarados como um investimento, e não como um ciclo vicioso de punições, passando a mensagem de que não há alternativa. Quando se começa a pôr em causa não só o bem-estar fisiológico, como o próprio conforto pessoal e familiar, abrimos caminho para reações cada vez mais instintivas”.¹⁸

A DECO e outras organizações explicam como é que as pessoas se devem proteger do sobre endividamento. Alertam os cidadãos para o facto de a economia ser global e os

¹⁷ Tiago Ferreira Lopes, <http://ofidalgo.blogspot.pt>, consultado a 20 de outubro de 2012.

¹⁸ <http://saude.sapo.pt>, entrevista dada pelo psicoterapeuta Nuno Cristiano de Sousa a 17 de fevereiro de 2012

países e suas economias se encontrarem dependentes.¹⁹

2.1.3. Imagem

Já o referimos no presente trabalho e verificamos que todo o professor constrói de si uma imagem, na organização em que trabalha. Pôr essa imagem em causa com a observação de aulas, conduz a grandes resistências e muito medo. Os professores estão muito habituados a trabalhar na sua sala, em privado, com os seus alunos, sem intrusos. No entanto, esquecem-se que estão expostos a quem melhor os sabe avaliar: os seus alunos.

Hadji (2012) considera que a observação vinculativa de uma aula pode ser comprometida por vetores como: a fadiga do dia de trabalho, o tipo de alunos da turma onde está a ser observado, bem como do comportamento dos discentes, da aula que tiveram antes, do estado climatérico, do humor e expectativas de quem está a avaliar – tudo isto contribui para eventuais «iniquidades deploráveis» no desenrolar das carreiras.

Vivemos no “medo do rival, do colega, dos outros candidatos ao mesmo lugar, à carreira, ao emprego [...]. Medo extraordinariamente agravado pela subavaliação que o indivíduo faz de si mesmo, julgando-se sempre abaixo do nível exigido, nunca à altura do que se lhe pede.” (Gil, 2007: 69). Esta imagem pouco positiva de nós próprios, tentamos mascarar-la. Porém, os portugueses, depois de tantos anos obrigados a ser submissos, nenhum “se julga capaz, toda a gente se sente inferior à norma ideal de competência.” (Idem). Se trabalharmos de forma colaborativa e expusermos, sem restrições, as nossas dúvidas aos nossos colegas, certamente conseguiremos um trabalho de maior qualidade, do qual todos são corresponsáveis.

“La peur d’être confronté avec une image moins positive qu’on ne l’imaginait sur la compétence professionnelle, la peur de perte de statut et de respect auprès des collègues et dans la communauté, et même la peur de chômage sont des barrières à l’évaluation de la performance des enseignants. Par conséquent, ces peurs se constituent comme obstacles à profiter de l’opportunité de développement professionnel offerte par l’évaluation de la performance.” (Ventura, 2012: 3).

Como o professor vive situações de *stress* continuamente, deve adquirir as

¹⁹ <http://www.deco.proteste.pt>

habilidades sociais e comunicativas que lhe permitam orientar o seu trabalho para os objetivos que persegue. “Ou seja, o nosso comportamento tem de adequar-se aos objectivos e exigências da situação, o que requer possuir e utilizar um amplo repertório de condutas e evitar o emprego de padrões rígidos de comportamentos. As habilidades sociais adquirem-se por aprendizagem” (Nieto, 2009: 85), de forma espontânea ou intencional, com a ajuda de técnicos especializados. O mesmo autor acrescenta que “As habilidades comunicativas são as principais habilidades sociais” (Nieto, 2009: 87), sejam elas verbais ou não verbais.

Neste contexto, é indispensável que as escolas construam uma cultura de avaliação colaborativa com a qual, a qualidade das relações melhora e permita combater as situações stressantes. “O facto de terem (os professores) alguém a quem recorrer, com quem partilhar, alguém capaz de oferecer conforto, ajuda e sugestões” (Goleman, 2006: 233) contribui para uma melhor autoestima e imagem positiva de si próprio.

2.1.4. Indisciplina

Numa escola de massas, com um público tão heterogéneo, nunca sabemos muito bem o que se poderá passar dentro de uma sala de aula. As escolas recebem alunos e outros profissionais com as mais variadas culturas e, poucas são aquelas que desenvolvem verdadeiros planos de formação. Conhecer essas culturas, é estar preparado para lidar com a diferença e aprender a ser tolerante. Não existindo formação nesse sentido, os professores sentem-se inseguros. A sua autoridade é colocada em causa, não sendo também reconhecida pelos alunos. “Muitas condutas dos alunos na aula perturbam a fluidez das intercomunicações orais e escritas entre o professor e os seus alunos e estes entre si. Aqueles precisam de aprender a ajustar a sua conduta àquela que se espera deles” (Nieto, 2009: 139). Muitos alunos não sabem o que querem aprender. Nieto (2009: 132) refere que “numa boa parte dos casos de indisciplina, a causa reside nos desfasamentos curriculares e nas escassas capacidades de aquisição da informação, tanto de fontes orais como escritas, no processamento dessa informação e na expressão reelaborada da mesma.” Vejam-se os relatórios da OCDE e, deparamo-nos com a triste realidade de ter uma elevada percentagem de jovens com baixo grau de literacia, quando comparado com a sua escolaridade. Reforçar a autoridade do professor poderá resultar em maior sucesso

educativo. Se perguntarmos aos alunos quem são os melhores professores, respeitando o anonimato, eles dizem ser os professores que não os deixam falar e que se impõem. Só assim, também os alunos se sentem seguros, com regras. A convivência respeitadora e colaborativa permite um bom desempenho de todos, dentro da sala de aula.

A todos os professores cabe envidar esforços no sentido de criar um clima propício à aprendizagem, “na aula podem dar azo a uma ilha num mar de conflitos externos à mesma” (Nieto, 2009: 132). Assim, um clima favorável deve transcender aquela sala e transferir-se para o exterior. O autor que temos vindo a referir (2009: 130), acrescenta que o “êxito do professor não reside em que alguns alunos consigam possuir muitos conhecimentos e capacidades cognitivas, mas sim em que todos (ou quase todos) consigam, pelo menos, os níveis mínimos exigidos pela normativa legal.” É da responsabilidade da classe docente explicar aos seus alunos que a relação que se estabelece entre professores e alunos é uma relação vertical, sendo o papel do educador muito diferente do do aluno. Deste modo, a gestão da aula deverá incidir numa disciplina preventiva e não sancionadora (Nieto, 2009: 128-129).

“Uma vez que a vida familiar já não oferece a muitas crianças um apoio firme na vida, é para as escolas que as comunidades se voltam em busca de correctivos para as deficiências das crianças na área das competências sociais e emocionais” (Goleman, 2006: 354).

2.1.5. Burocracia

Até ao momento referimo-nos aos medos dos professores, com os quais convivemos diretamente nas escolas. Outro medo que neles observamos existir, relaciona-se com a gestão da sua profissão, por parte da tutela. Os normativos legais sucedem-se. Os professores não têm tempo de estar ao corrente de tudo. Surge a angústia perante tanta burocracia, o que põe em causa o seu desempenho, na melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Refere Gil (2007: 76) “a burocracia representa uma espécie de sintoma social da recusa do conflito e da acção”. O acréscimo da burocracia implica obediência e submissão. Para tal “basta a burocracia com a violência anónima dos seus regulamentos, das suas falsas e contínuas inscrições, das suas sequências obrigatórias e absurdas” (Gil, 2007: 77).

2.1.6. Saúde

O medo é natural, tornando-se problemático quando se liga à baixa autoestima, à insegurança, e leva à depressão, ao pânico. “A depressão é uma perturbação psíquica que afecta os pensamentos, os sentimentos, o comportamento, a saúde física” (Nieto, 2009: 60) e o desempenho docente. Neste estágio, é necessária intervenção de técnicos especializados. Para equilibrar o seu estado, frequentemente, as pessoas recorrem a estratégias compensatórias ou vícios. Estes poderão ou não estar associados ao consumo de substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas. O medo assim apresentado é comum nos adultos mas menos frequente nos mais jovens. Tal deve-se ao facto daqueles terem mais medo de errar, enquanto estes tendem a tentar novamente, aprendendo.

O grande problema do medo, é quando ele é responsável pelo sofrimento e pela perda. Manifesta-se, então, por uma sintomatologia muito abrangente que dificulta uma análise clara da sua situação. O coração dispara, a transpiração afeta todo o corpo, a voz e as mãos tremem. “É como viver uma situação de espera, de alerta contínuo, de inquietação, de preocupação, de impaciência, de irritabilidade” (Nieto, 2009: 59). Perde-se o controlo da situação, não se consegue administrar o medo. A intensidade do medo está relacionada com a história de vida de cada um, das associações que estabelecemos entre acontecimentos desfavoráveis, causadores de resistência e de medo, impedindo os sujeitos de agir.

Não existem dados concretos relativamente ao estado de saúde dos professores. Contudo, nem precisamos de sair da nossa escola para perceber que muitos recorrem a consultas de psicologia e psiquiatria e tomam medicação (antidepressivos) diariamente.”a ajuda deve ser procurada e direcionada para os problemas concretos de cada um. Casos graves são acompanhados com a psicofarmacologia” (Cordeiro, 2002: 452). O mesmo autor continua dizendo “A vivência de acontecimentos stressantes torna-as (as pessoas) mais ansiosas. [...] poderão causar perturbações de pânico e fobias específicas” (Cordeiro, 2002: 458). Todas as pressões a que os professores estão sujeitos, e o modelo de ADD que foi imposto, em muito contribuíram para esse medo de não aguentar a pressão. O medo de um esgotamento físico e psíquico é real.

Para ultrapassar estes medos devemos, em primeiro lugar, reconhecer que os sentimos. “A emoção e o mecanismo biológico que lhe é subjacente são os companheiros

obrigatórios do comportamento, consciente ou não” (Damásio, 2000: 79). Todavia, devemos objetivar os nossos medos e, de seguida, ter um conhecimento o mais profundo possível, relativamente a tudo o que se espera do nosso trabalho. Perante uma sociedade tão exigente, é importante que haja transparência e todos terem o direito de saber qual o destino dos seus impostos. A escola não passa despercebida e, por isso, escola e todos os seus profissionais, são motivo de avaliação: para controlar e prestar contas e para elaborar planos de melhoria. Essa avaliação terá, pois, uma vertente sumativa e formativa, respetivamente.

“A natureza humana é difícil de descrever e cheia de contradições, mesmo em circunstâncias favoráveis e nas melhores condições de saúde” (Damásio, 2000: 86).

2.2. O(s) medo(s) e a resistência à mudança

É habitual ouvir-se dizer que Portugal é um povo pacífico, “à superfície mas com um medo disseminado protegendo os indivíduos ...” (Gil, 2007: 67). O mesmo autor reforça que “O medo entranhado, o medo incorporado, o medo sem objecto, [...], doença que se agarra à pele do espírito e, por isso não se vê.” (idem: 68). É precisamente esta forma de ser de um povo que o torna admirado mas, por outro lado, alvo de investigação. Temos que recuar na nossa História mais recente para perceber o porquê dos nossos comportamentos. Durante muitos anos (no Estado Novo), pretendia-se um professor obediente, que não questionasse e, de preferência, que não pensasse. Inconscientemente, fomos interiorizando esta forma de ser e ouvimos frequentemente a expressão: *O quê que se há-de fazer? A vida é assim!* Nesta senda, já o referimos neste trabalho, os professores portugueses reagem sempre menos bem à mudança mas, quando se dão conta, já introduziram autênticas revoluções. Isso mesmo nós verificamos aquando das entrevistas que efetuámos. Por exemplo, o avaliador interno que fora alvo de contestação, é agora entendido como o melhor. Neste intervalo de tempo, as pessoas apresentam-se mais informadas e, por isso, com opiniões mais bem formadas. Perceberam que, para avaliar o seu desempenho, é preciso conhecer o contexto no qual o mesmo decorre. É necessário tempo e envolvimento para que as resistências à mudança sejam atenuadas e o medo desvanecido. “Se a sociedade portuguesa demora tanto, depois do 25 de Abril, a acordar, a fazer nascer em si

potentes forças de vida, se ela continua travada, pouco dinâmica, pouco produtiva, é porque recusa, por prudência, a intensidade e o excesso” (Gil, 2007: 72).

Parece-nos, pela análise literária que fizemos, que hoje os professores portugueses têm opiniões relativamente ao seu desempenho mas, tendo cada vez mais medo do futuro, que é instável, incerto, mesmo para aqueles que nunca se haviam encontrado em risco. É este medo, baseado no seu concreto que os mina, paralisa e impede de dizerem o que sentem. Hoje, é este medo que os leva a resistir à mudança.

PARTE 3 – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3. ABORDAGEM QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO

Sempre constituiu preocupação dos investigadores, identificar variáveis e relações de causa e efeito nos trabalhos que, ao longo de muitos anos, foram elaborando. A moda era o paradigma quantitativo que tem limitações, pois não é possível quantificar fenómenos muito específicos, integrados num determinado contexto. Surgiu então o paradigma qualitativo, que terá emergido nos EUA em finais do século XIX. Porém, só em meados da década de sessenta do século XX, é que os investigadores começaram a utilizar a abordagem qualitativa. Em Portugal, a abordagem qualitativa tem sido muito utilizada. No entanto, a escolha da abordagem a aplicar, está sempre dependente dos objetivos do estudo. Yin (1989) referiu que numa investigação devemos ter em atenção três pontos principais:

- 1º- As questões a que pretendemos dar resposta.
- 2º- Controlar as variáveis e os acontecimentos.
- 3º- O tempo (passado ou atual) em que é realizado o estudo.

Pela revisão literária realizada, verificamos que uma investigação qualitativa goza de várias características: a) é o investigador que recolhe os dados diretamente da fonte; b) este tipo de investigação é descritiva e, por vezes, aspetos tidos como insignificantes, são relevantes para o trabalho; “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial.” (Bogdan & Biklen, 1994: 49); c) é dada mais relevância ao processo e não ao produto; d) os dados são analisados de forma indutiva. Assim, estamos “a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (Bogdan & Biklen, 1994: 50); e) qualquer pequeno pormenor pode ser fundamental para compreender o todo, numa investigação qualitativa.

Ocorrem sempre os riscos de subjetividade numa investigação deste tipo. O investigador transporta consigo as suas vivências: positivas e negativas, o que pode influenciar a interpretação que faz dos dados que recolheu. Do exposto, Bogdan e Biklen, (1994: 67) referem: “Aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos sujeitos [...] Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais

criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efectuado.”

Os dados que o investigador recolhe, designam-se dados qualitativos e estão repletos de informação sobre o objeto do estudo.

A estratégia utilizada por nós ao aplicarmos a abordagem qualitativa, é o estudo de caso. Este é o estudo aconselhado por muitos autores, para analisar um número reduzido de casos. Lüdke e André (1986: 17) afirmam que o estudo de caso focaliza-se no que o mesmo tem de “único, de particular”. “As questões do como e porquê são fundamentais, quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o estudo se centra no fenómeno que decorre num contexto real.” (Yin, 1989: 13). É precisamente no domínio do como e porquê que se situa o nosso trabalho.

O que pretendemos estudar não é por nós controlável, mas reveste-se de muitos aspetos significativos. Recordemos o principal objetivo do nosso trabalho: aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno do medo enquanto fator de resistência por parte dos professores, no âmbito da avaliação do desempenho docente. Consideramos como unidade de análise a visão de cada professor.

Apresenta-se um estudo de caso de tipo descritivo, que se tornaria bem mais interessante se fosse confrontado com situações idênticas. Todavia, não podemos esquecer que um estudo de caso ocorre numa realidade única e irrepetível. Nesta senda, verificamos que a fiabilidade, critério de qualidade da investigação qualitativa, se baseia na coerência entre dados e resultados. Outro critério de qualidade deste tipo de investigação é a validade, quer interna quer externa. Aquela, relaciona-se com a capacidade que o investigador apresenta em compreender os sujeitos do estudo. Esta, relaciona-se com a possibilidade de generalização, o que não é possível no nosso trabalho.

3.1. Caracterização do Agrupamento

O presente estudo foi realizado num agrupamento de escolas da região centro. Fizemos esta escolha, pois temos com ele relações profissionais. É um agrupamento vertical, com estabelecimentos desde a educação pré-escolar, até ao ensino secundário. Contam-se cinco jardins-de-infância, seis escolas do 1º ciclo, um centro escolar, uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e uma escola secundária. A escola sede do agrupamento é a escola secundária e situa-se numa vila, sede de concelho. O agrupamento

é frequentado por 1195 alunos dos diferentes níveis de ensino e nele lecionam 132 professores, sendo a maioria pertencente aos quadros (quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica). Foram sujeitos do nosso estudo vinte professores do agrupamento supracitado, em exercício de diferentes funções educativas e em diferentes escalões da carreira docente. Mantemos o anonimato dos professores e do agrupamento. Dois professores desempenham funções na direção do agrupamento; quatro, funções de coordenação de diferentes estruturas e catorze, são professores sem cargos atribuídos. Destes, doze pertencem ao quadro de agrupamento e os restantes dois, são contratados.

3.2. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

A técnica por nós utilizada foi a **entrevista** (entrevista semiestruturada). Entendemos ser esta a técnica que melhor se articulava com o nosso trabalho. Sendo uma conversa, permitir-nos-ia deixar o entrevistado sentir, pensar e responder de acordo com a sua própria terminologia. Pela revisão da literatura que levou à elaboração do nosso enquadramento teórico e à formulação do objetivo principal, construímos um conjunto de questões, com o propósito de melhor guiarmos a entrevista, melhor dizendo, conversa com os nossos voluntários sobre uma temática que cria constrangimentos. Pouca gente se disponibiliza para dela falar e para falar dela em relação a si.

O guião da entrevista foi organizado em três blocos temáticos²⁰: o primeiro refere-se ao conhecimento que os entrevistados manifestam relativamente ao modelo de ADD em vigor. O segundo diz respeito aos pontos que consideram ser de referência a qualquer modelo de ADD e o terceiro refere-se às perceções que cada entrevistado revela acerca do tema em estudo.

Não pretendemos questões rígidas mas sim um fio condutor. Entendemos que a nossa função, como entrevistadores, era a de compreender os entrevistados e seus relatos, sem alterá-los, em circunstância alguma. Uma breve apresentação do guião por nós elaborado, apresenta-se na página seguinte.

²⁰ De acordo com a literatura consultada (Bodgan & Biklen, 1994).

BLOCOS	ORIENTAÇÕES
1. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação do tema e dos objetivos do trabalho; - agradecer a participação no trabalho; - reforçar a confidencialidade; - registrar a conversa.
2. Blocos Temáticos: <ul style="list-style-type: none"> - Modelo de ADD em vigor; - Pontos de referência de um modelo de ADD; - Percepções relativas ao modelo de ADD. 	<ul style="list-style-type: none"> - recolha de opiniões sobre o papel dos intervenientes no processo avaliativo; - efeitos do modelo de ADD no desempenho profissional; - identificar pontos fracos e fortes da ADD; - entender as percepções dos entrevistados relativamente à ADD; - identificar sinais de desconforto e/ou satisfação relativamente à ADD.
3. Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões; - limitações da entrevista.

Procedimentos e recolha de dados

Reunimos separadamente com cada entrevistado. Foram combinados hora, data e local. Não se realizaram todas as entrevistas no mesmo local. No entanto, este foi sempre calmo, pois era importante evitar interrupções. As entrevistas, cujo guião se encontra em anexo 2, foram levadas a cabo na mesma semana (entre 10 e 16 de setembro de 2012). Quando abordamos os diferentes professores para colaborarem connosco, fizemos referência ao tema, garantimos o anonimato e oito pessoas recusaram-se a fazer parte do estudo. Das vinte entrevistas, apenas seis permitiram a respetiva gravação áudio.

Procedimentos de análise de dados

Perante as entrevistas realizadas, ouvimo-las e lomo-las cuidadosamente e fizemos a transcrição das mesmas. Seguidamente iniciámos a análise do discurso das entrevistas, no sentido de procurar relações com o nosso enquadramento teórico e poder apresentar conclusões.

Identificámos seis medos principais, de acordo com o conteúdo das respostas. Ao longo da apresentação dos dados, apresentamos citações dos entrevistados, por nos parecerem pertinentes.

Resumidamente, consideramos ter realizado um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Assumimos desenvolver uma temática incómoda para a classe docente. Procurámos conhecer e perceber as perspetivas de cada professor (nossa unidade de análise) perante a mesma. Como produto, apresentamos, no capítulo seguinte, a descrição analítica das entrevistas, por grupos:

- 1º professores;
- 2º coordenadores de departamento curricular e;
- 3º elementos da direção.

Pretendemos que quem se dedicar à leitura deste estudo, veja nele espelhada a humildade de quem o elaborou, assuma uma atitude crítica, formule novas respostas às questões colocadas e tire as suas próprias conclusões.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A Educação é a base da Liberdade

Simon Bolívar

*4.1. Professores*²¹

Pela análise das entrevistas, verificamos que, à exceção de três, todos os outros professores estão pouco informados sobre o **modelo vigente de ADD**. Aqueles referem que o modelo “afunila a possibilidade de todos os docentes poderem progredir na carreira e é um mecanismo regulador da melhoria dos serviços”. Consideram ainda que “a carga burocrática implica gasto de tempo necessário para preparar o que realmente interessa: as aprendizagens dos alunos”.

Os restantes docentes referem não conhecer o modelo. Afirmam não precisar, uma vez que nos encontrarmos em período de congelamento.

A resposta à questão seguinte (**Considera que o modelo atual avalia verdadeiramente o desempenho docente?**) também foi dada por três professores. “Pessoalmente, considero que enferma dos mesmos males do anterior modelo: burocrática, redutora e muito subjetiva.”, afirma uma das entrevistadas. Outra, por sua vez, refere que: “A avaliação vai muito para além do disposto dos normativos legais”. Foi algo que explanámos no trabalho e acaba por ser sentido por aqueles que parecem estar mais informados. Após uma pausa e um sorriso, a última respondente afirmou: “Oh, o importante mesmo era confiarmos uns nos outros e uns nos trabalhos dos outros. O barco é o mesmo mas cada um tem a sua direção!” Outra docente respondeu, em tom de desabafo: “Já não acredito nas pessoas, mas penso que se fôssemos todos honestos uns com os outros, provavelmente, o modelo de ADD proposto em 2007, era o que melhor se aplicava à nossa classe”.

Com a questão três (**Considera que a ADD permite regular as práticas educativas? De que forma?**), fomos mais felizes. Aparentemente toda a gente tem uma opinião. Cinco, responderam perentoriamente, “Não”. Os restantes, apresentaram respostas diversificadas mas todas a enfatizar a questão da mobilidade. Ora, esta questão “permite

²¹ Entrevistados catorze professores: doze, quadro de agrupamento e dois contratados.

que um professor inicie o ciclo avaliativo numa escola, com um contexto e vá terminá-lo noutra, com contexto completamente diferente, não concordo! Mais, o professor deve ser sempre bom, muito bom, dentro da sua sala de aula, com os seus alunos. Valerá a pena preocupar-se com a ADD?”, sorriu. Outra docente “Sim, considero muito importante a avaliação do desempenho na regulação do trabalho do professor. No entanto, não me parece que os modelos implementados até ao momento, pelas mais variadas razões, tenham contribuído significativamente para regular o desempenho do professor, sobretudo ao nível da sala de aula.

Uma cultura de avaliação e/ou autoavaliação do trabalho do professor permite introduzir ajustamentos no seu desempenho quotidiano, mas, para que isso aconteça, é imprescindível que o próprio professor tenha uma postura de abertura face à evolução das orientações didáticas para a sua disciplina e que sinta a importância da mudança como uma necessidade interior e não como uma imposição do sistema.” Com esta colega verificamos uma alusão às duas funções da avaliação: sumativa e formativa. Verificou-se uma preocupação muito grande relativamente à necessidade de avaliação, tanto da escola como dos professores. Outra pessoa refere o seguinte “Tenho dúvidas. Existe a possibilidade de “subverter” o processo, ou seja, trabalhar para o “espetáculo” e apenas quando necessário”. Existe muito o medo de algumas pessoas trabalharem só quando há avaliação. O resto do tempo, descansam e “gozam aqueles cuja postura é sempre a mesma”, afirma um professor que pareceu angustiado e revoltado.

Perante a questão quatro (**Considera que a ADD promove o trabalho cooperativo na classe docente?**), obtivemos seis respostas. A primeira referiu: “Não. Na minha perspetiva ainda torna cada um mais individualista, promove a desconfiança pelo trabalho de cada um.” Outra resposta é “O trabalho cooperativo será provavelmente uma das melhores formas de fazer face ao excesso de burocracia. No entanto, quando os eventuais cooperantes são concorrentes diretos, penso que a ADD tem contribuído para a promoção do individualismo”. Também na literatura que lemos, observamos esta questão. Todos são a favor do trabalho cooperativo, da partilha, das equipas de trabalho mas perante uma avaliação em que temos que prestar contas, mostrar o nosso trabalho, então o individualismo renasce. Nas nossas escolas não existe uma cultura de avaliação e, como estes modelos, têm partido de cima para baixo, a resistência é grande e a necessidade de bloqueá-los é real. Outras pessoas por nós entrevistadas, apenas responderam com o

“Não”. Estando interessados em abordar o medo, questionamo-nos. Os *não* estão envolvidos de uma insegurança muito grande. Quem foi respondendo apenas assim, mostrava-se incomodado. Seria por falta de informação ou por medo de responder?

A quinta questão (**Relativamente às fontes de informação (PE; PAA;PCT.), parecem-lhe suficientes na ADD?**), mereceu resposta de todos os inquiridos. São documentos que passaram a fazer parte do quotidiano das escolas. Todos têm contacto e oportunidades de construí-los. Todos sabem disso e são unânimes em responder que constituem documentos capazes de ser uma mais-valia para a recolha de dados. Também, no presente trabalho, referimos que estes documentos e outros construídos nas escolas são precisamente aquilo que contextualiza a ADD.

Na sexta questão (**Apresente a sua opinião no que se refere às dimensões objeto de avaliação.**), verificamos que todos concordam com as dimensões, objeto de avaliação. No entanto, uma resposta considera que é a dimensão profissional, ética e social a mais importante pois é ela que (no seu ponto de vista) “permite trabalhar com os alunos, seriamente, dentro da sala de aula e, através do conhecimento, desenvolver as aprendizagens.” Resumindo as respostas dos restantes, todos consideram importantes e complementares as dimensões em apreço e afirmam mesmo que são elas que permitem que o professor, ao desenvolvê-las, esteja mais preparado para o público que tem na sala de aula. Porém, está sempre no ar alguma “pontinha” de desconfiança em relação aos outros.

Na sétima questão (**Indique três pontos fortes e três pontos fracos do atual modelo de ADD?**), conseguimos obter três pontos fortes e três pontos fracos. Os primeiros são: obriga os professores a organizarem melhor o seu material de trabalho; com a autoavaliação, somos obrigados a pensar naquilo que fazemos e decidir: “para a próxima, vou alterar aquele aspeto!” e permitir que os avaliados o sejam por elementos do seu grupo de recrutamento. Como pontos fracos foram referidos os seguintes: a observação de aulas não ocorrer em todos os escalões; a secção de avaliação eleita pelo conselho pedagógico nem sempre reunir o reconhecimento dos seus pares, para além do excesso de burocracia que todos elegeram como ponto fraco. Mais uma vez, verificamos que aquilo que os docentes pensam e dizem encontra-se na literatura o que torna os trabalhos mais credíveis.

A oitava questão (**Quais os elementos de referência que um modelo de ADD deve contemplar?**) foi respondida pelos professores de uma forma muito semelhante. Todos deram relevância ao trabalho com os alunos o que se explana na seguinte resposta e o que realiza na escola: “Na minha opinião, em primeiro lugar, e com um peso relevante, o trabalho do professor em sala de aula e o seu investimento em termos do aprofundamento científico e didático no âmbito da(s) disciplina(s) que leciona (formação contínua, autoformação).

Num segundo patamar, deve ser considerado o trabalho desenvolvido pelo professor dentro da escola (noutros espaços/projetos que não a sala de aula) e na sua relação com a comunidade em que se insere a escola.”

Houve uma resposta que também referia o trabalho com a comunidade pois “... como diretores de turma lidamos com os encarregados de educação e obtemos informações importantes relativamente ao que ocorre fora da escola que nos ajudam a perceber determinadas situações.”

Com a questão nove (**Indique os objetivos que considera fundamentais atingir com o modelo ADD?**), percebemos que os professores pensam sensivelmente o mesmo mas, na prática, perante as situações, tal não se verifica e os conflitos e as palavras desagradáveis são frequentes. Na generalidade concordam em dizer que o objetivo principal é mesmo o da “melhoria da escola, aprendizagens e desempenho docente.”

À questão dez (**Indique três critérios que deveriam presidir à seleção dos avaliadores**) responderam apenas quatro colegas. Deram primazia à formação e uma disse mesmo: “Com formação as pessoas (avaliadores e avaliados) estão mais à vontade porque partem do princípio que a formação não dá tudo, mas ensina a ser mais preciso, a ligar ao que realmente interessa, deixando de lado o que é acessório.” Uma outra resposta refere ser importante ser um docente “avaliador de carreira”, logo “com formação” e com “competências relacionais e comunicacionais.” O poder de comunicação é tido como fundamental nesta questão da ADD pois ele é um fator facilitador entre os envolvidos no processo permitindo o estabelecimento de relações de empatia.

A décima primeira questão (**Que consequência deveria ter a ADD quer para os docentes, quer para a organização educativa?**) foi respondida por todos e todos referem que a ADD deveria tornar a escola melhor e o professor também. “Valorizar/promover os professores com melhores classificações, por exemplo, através da sua mais rápida

progressão na carreira, ou da atribuição de prémios pecuniários ou ainda da dispensa parcial de serviço letivo para que o professor pudesse frequentar formação do seu interesse. Outra consequência interessante seria a criação de projetos/espacos dentro do agrupamento que permitissem que aqueles professores pudessem partilhar com os seus pares as suas boas práticas.” Considerámos pertinentes transcrever esta resposta pois foi a única que sugeriu a partilha das práticas. O tal trabalho colaborativo de que temos vindo a falar.

No que se refere ao pedido de **aulas observadas**, sete colegas solicitaram-nas. Todos devido a motivos legais: dois eram contratados e “não sabia o que vinha a seguir, por isso não arrisquei.” Outros estavam em escalões dos quais só poderiam progredir se solicitassem a observação de aulas. Foi o que fizeram. Os restantes não solicitaram, por comodismo (3) e por não concordarem (4).

À questão **”Que expectativa tinha ou tem relativamente ao atual modelo de ADD?”**, a maioria (12), responderam que não têm qualquer tipo de expectativa. Uma resposta sobressaiu “Que tenha efeitos semelhantes aos anteriores, ou seja, provoque alguma azáfama nas escolas, mas que tenha poucos ou nenhuns efeitos práticos no desempenho dos professores, após a sua aplicação. Os professores que verdadeiramente investem na sua profissão, sempre o fizeram e não me parece que os modelos de ADD implementados nos últimos anos tenham mudado a postura daqueles que não se empenham na sua função docente.” Esta resposta acaba por ter implícita a desconfiança, por um lado e por outro é explícita a provocação, fazer mexer as escolas.

Em relação à questão (**O presente modelo de ADD melhora a qualidade do seu desempenho profissional?**), todos os entrevistados responderam “Não”, uma resposta acrescenta mesmos que “...Até pode prejudicar o desempenho profissional, uma vez que absorve tempo e causa preocupação.” Ao analisar estas respostas constatamos existir, nalguns professores, uma contradição pois se responderam que a ADD deve promover a melhoria, então deverão ter melhorado a sua qualidade de desempenho.

Com a questão **O que é o medo para si?**, obtivemos oito respostas. O medo é para todos uma sensação estranha, esquisita, perturbadora, em relação a uma determinada situação. Por vezes, “nem sabemos muito bem por que nos sentimos incomodados.” Encontramos nas respostas aquilo que caracteriza o medo, em termos científicos. Uma resposta refere o seguinte: “Neste contexto, o medo consiste no facto de o avaliador não ser

isento, não ser reconhecido e não saber tratar de si próprio.” O medo, neste momento, resume-se à instabilidade que se vive na educação, fruto de várias medidas tomadas recentemente, entre as quais os agrupamentos e mega agrupamentos de escolas e todas as dificuldades daí decorrentes, desde a organização do trabalho até aos riscos de horários zero. “No que respeita à ADD, não sinto qualquer tipo de medo, a não ser o receio de injustiças decorrentes da sua operacionalização.” “Não ter dinheiro para os meus filhos. Se fosse hoje, não me divorciava!” (um sorriso triste surgiu) “Receio despender muito tempo com a componente burocrática do processo, em prejuízo do objetivo principal da atividade docente: educar/ensinar. Receio igualmente a subjetividade do processo.” “A perda de tudo que foi feito ao longo da vida com muito trabalho, muito esforço, muito sacrifício e, saber que o posto de trabalho está por um fio!” “Para mim é ficar sem trabalho.” “Para mim o medo é estar perante uma situação inesperada para a qual não estou preparado e sinto-me incapaz de a resolver.” “Insuficiente informação, e motivos extra pessoais que não permitem dominar as diversas situações que se deparam no dia-a-dia.” “Medo do futuro”. “A instabilidade promove o medo. O medo gera instabilidade no desenvolvimento do trabalho.” “Qualquer dia ficamos doidos!, casa, escola, filhos, maridos e ainda os velhotes, não sei se aguento muito mais.” Estão implícitos os medos de que falámos no capítulo três, o desemprego, a instabilidade económica, a burocracia (que foi referida noutras questões), a saúde, a falta de respeito, uma imagem distorcida. Provavelmente, a partir de agora será pertinente investir no estudo desta problemática a fim de obtermos outras respostas.

Por estranho que possa parecer, na questão (**O atual modelo de ADD provoca-lhe mais medo do que os anteriores? Se sim, por que motivo?**), os entrevistados (5) referiram ter medo de um avaliador externo. Acrescenta alguém: “Não conhece a realidade da nossa escola, a forma dos nossos alunos estarem. Ui, se tivesse uma aula observada na turma de PCA, reprovava.”

A análise das respostas evidencia um desencanto em relação aos modelos de avaliação que se sucederam desde 2007. Verificamos que os professores são desconfiados em relação aos seus pares mas também não lhes agrada muito serem avaliados por alguém exterior à escola. Todos interiorizaram algo que pensamos ser muito importante: o contexto. Este deve ser conhecido do avaliador para poder avaliar com mais rigor. Todos dão importância à formação. Referem mesmo que a formação permite a realização de um trabalho mais objetivo. O futuro, o desemprego, a instabilidade a todos os níveis, são

medos muito reais que estão patentes nas caras e nas respostas. Uns respiram fundo, outros sorriem sem vontade, alguns encolhem os ombros, outros fazem silêncios. Foram estas algumas das manifestações que observámos. No fim, a angústia também se apoderou de nós. Somos todos professores. Trabalhamos para a nossa escola e nossos alunos. Até quando?

4.2. Coordenadores de departamento curricular

Efetuámos entrevistas a quatro coordenadores de departamento curricular. Um disse-nos que não lhe interessava a ADD nem o modelo que vigora atualmente. Diz sentir-se revoltado, angustiado e que até já solicitou o pedido de reforma.

Os outros três coordenadores mostram-se interessados no processo e modelo de ADD pois afirmam :” ter responsabilidades para com os colegas de departamento e que pertencem a diferentes grupos de recrutamento.” Um deles diz mesmo interessar-se pela avaliação e estar informado para poder exercer as suas funções de coordenador. Refere ainda “só depois de tanta discussão resolvi inteirar-me relativamente aos modelos que desde há anos foram propostos. Agora estudei as alterações, vejo um modelo de remendos e, se fizer bem o balanço, provavelmente o primeiro não era mau”. Da mesma opinião pareceram ser os outros dois colegas.

Todos são unânimes em referir que o modelo de ADD não melhora as práticas dos professores. Consideram muito competentes e empenhados os professores do seu departamento. Um deles refere: “Acho que até trabalhamos todos demais tendo em conta (sorriu), já nem falo no dinheiro, mas uma palavra de reconhecimento fazia bem a todos.”

Todos também consideram competente a equipa de avaliação que elegeram no conselho pedagógico e referem que a autoavaliação do agrupamento já devia ter sido apresentada. Neste ponto (e desviando um pouco a conversa), dois referem que não reconhecem a equipa pois nenhum dos seus membros tem formação em avaliação. Verificamos pois, que os docentes, independentemente das funções desempenhadas, consideram importante ter formação para avaliar, quer a escola, quer os seus pares. Neste aspeto, parece-nos que o modelo de avaliação obrigou as pessoas a refletirem na sua formação e a atualizarem os seus conhecimentos.

A todos pareceu bem e vantajoso utilizar os documentos estruturantes do agrupamento como fonte para a recolha de dados, pois pertencem a todos e “têm todos os mesmos dados, será motivo de menos desconfiança.”

Todos concordam que as dimensões constantes do modelo de ADD se elencam bem no objeto de avaliação – o professor.

Referem que, para se ser avaliador, “deve ter-se formação e, mesmo assim, devemos não impor a função a ninguém”, acrescenta-se que só um dos entrevistados tem formação para o efeito. Outro critério que um dos coordenadores considerou importante para se ser avaliador “é ser bom comunicador e pouco conflituoso”.

Todos defendem que a avaliação deveria melhorar a escola. “Os professores já são bons mas, a troca de experiências, seria benéfica e tornar-nos-ia melhores”, diz um dos entrevistados.

No que se refere às expectativas em relação ao modelo, consideram (todos) “que ninguém compreendeu nada. Todos nos informámos nas conversas do diz que disse”. “Pouca gente leu realmente todos os documentos e fez deles uma interpretação”, refere um entrevistado.

Quanto ao que é o medo, dizem ser uma sensação inexplicável e desagradável. “É algo que nos torna inseguros e até se vê nos mais velhos!” “Eu sinto-me desconfortável a avaliar um colega. Isto é puramente profissional, mas será encarado como tal? Tenho dúvidas:”

Referem não ter medo do modelo de ADD vigente e querem informar-se melhor para esclarecer, principalmente “os contratados (um silêncio), é deles que eu tenho pena. O desemprego é o seu caminho. É aterrador. Todos temos familiares, amigos nesta situação”.

Após a realização destas entrevistas, ficámos apreensivos com a presença de alguém numa estrutura tão importante para o agrupamento como o conselho pedagógico, que está completamente alheada da realidade. Parece-nos poder concluir que constituirá o exemplo do individualismo, não, da incompetência!

Porém, satisfez-nos bastante saber que existem pessoas que se preocupam com aqueles que representam.

Verificamos que as pessoas estão mais bem informadas e, por isso, nestes casos, menos angustiadas. Comparando estas com as entrevistas do ponto 4.1., concluímos que é nos professores, sem cargos atribuídos, que a angústia é maior.

4.3. Elementos da direção

Observamos, nas respostas, dos dois elementos da direção muito cuidado. Manifestam algum orgulho na qualidade do seu quadro docente mas reconhecem não ser de muitos “mimos”. “São bons mas, poucas vezes os elogiamos”. Um refere “é o meu feito! Depois, conheço alguns há muitos anos, nem me lembro que uma palavra agradável pode fazer a diferença. Vou tentar ter cuidado com isso”.

Referem que implementar os últimos modelos de avaliação tem sido muito complicado, no agrupamento. Dizem ter-se visto desde 2007 rodeados por tanta legislação que não sobrava tempo para interpretá-la e compreendê-la. Por isso, consideram que “navegávamos à deriva. Era tanta coisa, tanto papel. Foi um inferno. Agora está tudo mais calmo. Não sabemos é por quanto tempo.”

No agrupamento que gerem, não consideram que as práticas educativas tenham melhorado. Quem solicitou aulas assistidas “andava num stress tremendo. Não as encararam como mais uma aula.”

“Tentamos promover o trabalho colaborativo. Existem grupos de recrutamento em que todos os elementos têm no horário, à mesma hora, tempo comum para trabalhar. E esses grupos fazem esse trabalho.”

“Todos os documentos estruturantes chegaram aos docentes. Foram solicitadas opiniões e foram aceites alterações. Pensamos que toda a gente os conhece. Tem obrigação. Via mail, já chegou a todos”.

“Todos temos medo. Ninguém sabe exatamente o que nos espera. Está tudo muito complicado. Este ano, muitos colegas tiveram que concorrer. Com manobras, ficaram cá mas, para o próximo, não sei (há tristeza na forma de falar). De ano para ano, o número de alunos diminui.” “O medo é só esse: o que dizer e o que fazer”.

Registámos muita preocupação na conversa que tivemos com os elementos da direção. A avaliação do desempenho docente e modelos, não os angustiam. O problema está sim nos horários-zero que são cada vez mais e, com os quais, ninguém sabe lidar.

CONCLUSÕES

Chegada a hora de tirar conclusões, parece-nos importante sublinhar que o nosso trabalho poderá ter alguma relevância no contexto do seu estudo empírico, humilde, mas realizado com a máxima seriedade e respeito por todos que colaboraram.

Investir numa cultura organizacional de avaliação, parece-nos ser um caminho possível e aceite pelos professores. Tal posição foi-nos possível deduzir a partir das respostas à entrevista que realizámos. Também concluimos que há professores que consideram que a autoavaliação do agrupamento seria importante para implementar e melhor contextualizar a ADD.

Verificamos que os professores estão angustiados com as suas carreiras. Porém, é possível concluir que o trabalho desenvolvido com os seus alunos tem prioridade e é desempenhado com competência e profissionalismo. Concluimos que os professores estão preocupados com o seu futuro. Mas isso, não os impede de ensinar e aprender.

Concluimos que os professores mais bem informados e interessados na legislação que regulamenta a sua prática, se apresentaram mais tranquilos o que vem de encontro aos objetivos formulados inicialmente.

Tendo presentes as respostas dos nossos inquiridos, verificamos que todos eles consideram fundamental a existência de um Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Apesar de muito contestado inicialmente, verificamos agora que os professores preferem avaliadores internos e não externos pois, como referem, estes não conhecem nem são sensíveis ao contexto.

Independentemente da sua posição na carreira, os professores consideram importante ser avaliados por pessoas com formação. Machel (1995) identificou aspetos importantes a integrarem qualquer sistema de ADD. Salientou que os avaliadores deveriam ser treinados para levar a cabo a sua função e isso facilitaria a confiança que defende dever existir entre avaliador e avaliado.

Da revisão da literatura que realizámos, concluimos que os estudos referidos vão de encontro ao trabalho empírico que aqui apresentamos.

Foi importante constatar que os medos referidos no capítulo dois, são identificados pelos professores na sua prática. O mais relevante e que acaba por causar todos os outros, parece-nos ser a possibilidade do desemprego, para todos, sem exceção.

Observámos, por parte da direção, constrangimentos. Não se relacionaram com a implementação do modelo de ADD mas sim com outras questões que são, atualmente, promotoras de instabilidade, como por exemplo, os horários zero e a eliminação de disciplinas que coloca professores, de há muitos anos, em situações muito difíceis.

Foi, para nós, um prazer realizar este trabalho. Temos plena consciência que é um humilde contributo para a temática do medo mas parece-nos que confirmámos que **o(s) medo(s) é um motivo de resistência dos professores ao seu envolvimento na avaliação de desempenho docente.**

A realização deste trabalho constituiu, desde o princípio, um desafio. Não podemos deixar de referir que poderia ser valorizado com um tratamento mais aprofundado dos dados. Por questões de tempo, foi inviável.

Possibilitou-nos chegar a algumas conclusões mas levantou questões inquietantes que esperamos ver resolvidas com futuras investigações.

Concluimos que só é possível fazer reformas na área da educação convidando todos a intervir, a envolverem-se, a partilhar os êxitos e as angústias, sem constrangimentos.

Contributos da investigação

O nosso trabalho relacionou-se com uma temática pouco estudada e investigada, no nosso país. O(s) medo(s) com que vivem os professores atualmente, é um assunto complexo e sensível. Cada professor é um caso. Cada um encara as dificuldades de forma diferente. Os professores sentem-se mal. Foi importante verificar que colegas se recusavam a responder à nossa entrevista, assim como termos tido alguns, (a maioria,) que não aceitaram gravá-la. O clima de desconfiança existe. É preciso mudar. Todavia entendemos que só podemos iniciar a mudança se estudarmos, em profundidade, os motivos que conduzem os professores e as nossas escolas ao medo. Para tal, temos que conquistar a sua confiança.

Contribuímos para alertar as pessoas para a problemática em estudo. Obrigámo-las a refletir e, provavelmente a descobrir, em si, o medo e ao consciencializarem-se da sua existência, a aprender a ultrapassá-lo.

Partindo da revisão da literatura que desenvolvemos, da análise e interpretação dos dados e das conclusões a que chegámos, parece-nos que o presente trabalho contribuiu, positivamente mas, de forma modesta, para a investigação em educação. Várias questões emergem:

- Os avaliadores colocam em questão a sua própria legitimidade para avaliar. Porquê?
- Encontramos muita gente sem informação e desconhecendo a legislação. Porquê?
- Qual a relação entre os medos e as políticas educativas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2000) (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, nº 14.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALMEIDA, L. & TAVARES, J. (1998) (org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, n.º4.
- ALVAREZ, Manuel (1988). El Equipo Directivo. Ed. Popular, Madrid.
- ALVES, M. P., MACHADO, E. A. (Orgs) (2010). *O PÓLO DE EXCELÊNCIA Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, S.A. .
- AZEVEDO, J. (2002). *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE.
- BAPTISTA, I. (2011). *ÉTICA, DEONTOLOGIA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE*. Ministério da Educação: CCAP.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito - entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BIZARRO, R. (org), (2010). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- BOGDAN & BIKLEN (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – “Uma introdução à Teoria e ao Método”*. Porto: Porto Editora.

- BRUNET, L. (1988). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (org.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAREY, L. (1984). *State-level teacherperformance evaluation policies*. Syracuse: Syracuse University, School of Education, National Dissemination Center.
- CCAP (2008a). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente – recomendações nº 2/CCAP/2008*. Consultado em: 28/7/2012, em <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- CCAP (2008b). *Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas. – recomendações nº 3/CCAP/2008*. Consultado em: 28/7/2012, em <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- CCAP (2008c). *Princípios orientadores sobre o procedimento simplificado a adoptar na avaliação de docentes contratados por períodos inferiores a seis meses – recomendações nº 4/CCAP/2008*. Consultado em: 28/7/2012, em <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- CCAP (2009). *Regime de avaliação do desempenho docente – contributos para a tomada de decisão - recomendações nº 5/CCAP/2008*. Consultado em: 28/7/2012, em <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- CHIAVENATO, I. (1993). *Introdução à teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- CORDEIRO, J. C. D. (2002). *MANUAL DE PSIQUIATRIA CLÍNICA*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, A., J., MENDES, A. N. e VENTURA, A. (Orgs) (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O SENTIMENTO DE SI. O CORPO, A Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, A. (2010). *O LIVRO DA CONSCIÊNCIA A Construção do Cérebro*

Consciente. Lisboa: Círculo de Leitores.

DUBET, F., (2000). *Peut-on réformer l'école?* In Van Zanten, Ag., *L'école: l'état des savoirs*. Paris: Editions la découverte.

ESTRELA, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.

ETZIONI, A. (1967). *Organizações Modernas: Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.

FERNANDES, A. Sousa (1989). “ A Autonomia das Escolas no Decreto-Lei nº 43/89 ”, Correio Pedagógico, Março, 1989.

FLORES, M.A. (2010). *A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL – Sentidos e Implicações*. Porto: Areal editores.

FORMOSINHO, João (1989 a). *A Direcção das Escolas Portuguesas - Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*. Comunicação ao congresso “ a educação, o socialismo democrático e a Europa ” Dep. de Educação e Formação do Partido Socialista, Lisboa, 5 a 7 de Maio de 1989 (policopiado).

FORMOSINHO, João (1989 b). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma nova concepção para a Escola Portuguesa. Universidade do Minho, Braga, Junho.

(policopiado)

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA editores, S.A..

FULLAN, M. e HARGREAVEN, A. (2003). *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GIL, J. (2007). *PORTUGAL, HOJE O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência emocional*. Lisboa: SÁBADO.

GRAÇA, Anabela, *et al.* (2011). *AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newberry Park: Sage Publications.

GUERRA, M. A. S. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.

- GUERRA, M. A. S. (2002). Como num espelho - Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das Escolas - Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- HADJI, C. (1994). *A AVALIAÇÃO, REGRAS DO JOGO Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (1995). *A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente*. In A. Estrela & P. Rodrigues (coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- HADJI, C. (2012). *Fault-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- MACHEL, J. (1995). The teacher evaluation environment: an examination of attributes related to teacher growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 259-273.
- MARQUES, Ramiro. Reinventar a Escola, in *Noesis*, nº 37, Janeiro/Março, 1996:49.
- NIETO, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente*. Lisboa: Keditora.
- OATLEY, K., JENKINS, J. M. (2002). *COMPREENDER AS EMOÇÕES*. Bobadela: Instituto Piaget.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PAQUAY, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement; pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay, *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PÉREZ, J. F. (2009). *COACHING PARA DOCENTES Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PETERSON, K. D. (1995). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- RAMOS, Lucília, A Oferta Educativa Vista pelos Parceiros Sociais, in *Noesis*, Julho/Setembro, 1995, pág. 46.
- RUIVO, J., TRIGUEIROS, A. (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Associação Nacional de Professores: Rvj, Editores.
- SCHARFETTER, C. (1999). Introdução à psicopatologia geral. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation, 1, 39 – 83. Chicago: Randy McNally.
- SIMÕES, G. (2002). A avaliação do desempenho docente. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, L., (1998). Crianças (Com)fundidas entre a escola e a família. Porto: Porto Editora.
- STRONGMAN, K. T. (2004). A psicologia da emoção. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- VALENTINE, J. W. (1992). Principles and practices for effective teacher evaluation. Boston: Allyn and Bacon.
- VENTURA, A. (2012). La peur de l'évaluation comme obstacle au développement professionnel des enseignants. (Aguarda publicação).
- VILAR, M. (1992). *A avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições ASA.
- YIN, R. (1998). Case study research: design and methods. Califórnia: Stage Publications.

WEBGRAFIA

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.midiamix.com> [Consultado em 08 de fevereiro 2012].

Allport, (1935). *Psicologia Social*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.edusurfa.pt/> [consultado em 03 de fevereiro 2012].

Bollen, (1997). *A Escola que Aprende*. [Em Linha]. Disponível em <http://terrear.blogspot.com> [Consultado em 25 de fevereiro 2012].

Crato, N. (2008). *A Palavra ensinar foi banida do vocabulário*. [Em Linha]. Disponível em <http://www.google.pt> [Consultado em 20 de julho de 2012].

Fenprof, (2011). Memorando com "*Problemas da Educação, de abordagem e resolução prioritárias, a apresentar à nova equipa ministerial*" [Em Linha]. Disponível em <http://www.fenprof.pt/> [Consultado em 20 de julho de 2012].

Fernandes, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e Teoria da actividade*. REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Nº9 MAI/AGO 09. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>, consultado em 27 de setembro de 2012.

Nóvoa, A. (1986). Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, nº 3. [Em Linha]. Disponível <http://www>. Evolução da política educativa [Consultado em 07 março de 2012].

Oliveira, (2003). *O processo de intensificação no trabalho docente dos professores*. [Em linha]. Disponível em <http://www.google.pt/search> [Consultado em 03 de março 2012].

Syneva.net (2007). *Promover a qualidade através da sinergia entre as avaliações*

interna e externa: impacto na aprendizagem e no ensino. [Em linha]. Disponível em <http://www.syneva.net/> [Consultado em 05 de março de 2012].

Torrecilla, F. J. M. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago do Chile: UNESCO. Disponível em www.uam.es/javiermurrillo.

<http://www.camarabrasileira.com>, consultada a 15 de junho de 2012.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Medo>, consultado a 22 de setembro de 2012.

<http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/medo>, consultado a 22 de setembro de 2012.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de outubro.
Decreto-lei nº 139-A/1990, de 28 de abril
Decreto regulamentar nº 14/1992, de 4 de julho
Circular nº 14/93/DEGHRE, de 21 de agosto
O decreto-lei nº1/1998, de 2 de janeiro.
Decreto regulamentar nº 11/1998, de 15 de maio
Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto.
Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro
O decreto-lei nº 200/2007, de 22 de maio
Decreto regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro
Decreto regulamentar nº 4/2008, de 5 de fevereiro.
Despacho nº 6753, de 7 de março.
Despacho nº 7465/2008, de 13 de março
Despacho nº 13459/2008, de 14 de maio
Decreto regulamentar nº 11/2008
Despacho nº 16872/2008, de 23 de junho
Decreto-lei nº 104/2008, de 24 de junho.
Despacho nº 20131/2008, de 30 de julho.
Despacho nº 32047/2008, de 16 de dezembro.
Decreto regulamentar nº 1-A/2009
Despacho nº 3006/2009, de 23 de janeiro.
Despacho nº 15772/2009, de 10 de julho
Decreto regulamentar nº 14/2009, de 21 de agosto.
Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro
Decreto regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho.
Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio
Despacho n.º 14420/2010, 15 de setembro
Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro
Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de outubro
Despacho n.º 5464/2011, de 3 de março
Decreto-regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

ANEXOS

ANEXO 1

Performance Criteria and Descriptors

(Valentine, 1992)

A – Performance Criteria

I. Instructional process (performance area)

The teacher:

- A. Demonstrates evidence of lesson and unit planning and preparation.
- B. Demonstrates knowledge of curriculum and subject matter.
- C. Uses effective teaching techniques, strategies, and skills during lesson.
- D. Uses instructional time effectively.
- E. Evaluates student progress effectively.
- F. Provides for individual differences.
- G. Demonstrates ability to motivate students.
- H. Maintains a classroom climate conducive to learning.
- I. Manages student behavior in a constructive manner.

II. Interpersonal relationships

The teacher:

- A. Demonstrates positive interpersonal relationships with students.
- B. Demonstrates positive interpersonal relationships with educational staff.
- C. Demonstrates positive interpersonal relationships with parents and other members of the school community.
- D.

III. Professional responsibilities

The teacher:

- A. Follows the policies, regulations, and procedures of the school and district.
- B. Assumes responsibilities outside the classroom.
- C. Demonstrates a commitment to professional growth.

I. Instructional process (performance area)

The teacher:

- A. Demonstrates evidence of lesson and unit planning and preparation.

- Prepares lessons designed to implement curricular goals and lesson objectives
- Prepares lessons designed to reflect the belief that all students can attain basic goals and objectives if given adequate time and proper instruction.
- Prepares lessons designed to challenge and stimulate students who quickly master basic goals and objectives.
- Utilizes student files and seeks to understand student needs, abilities, and interests to develop educational experiences.
- Designs lessons in a clear, logical, and appropriately structured format.
- Incorporates content from previous learning into lesson plans to build upon students' learning experiences and ensure continuity and sequencing of learning.
- Demonstrates evidence of short and long range planning.
- Has needed equipment and materials readily available.

B. Demonstrates knowledge of curriculum and subject matter.

- Teaches lessons using curricular goals and objectives.
- Displays competent knowledge of the subject matter necessary to implement curricular goals and objectives in the classroom.
- Selects subject matter that is accurate and appropriate for the lesson objectives.
- Selects subject matter that is accurate and appropriate for the students' abilities and interests.

C. Uses effective teaching techniques, strategies, and skills during the lesson.

- Develops a mental and physical readiness among students for the lesson.
- Discusses learning objectives with students when appropriate to lesson methodology.
- Uses a variety of teaching techniques appropriate to student needs and subject matter.
- Presents content accurately.
- Gives clear, concise, reasonable directions to students.
- Stimulates thinking through a variety of questioning levels and techniques.

- Provides opportunities to learn through exploration and investigation.
- Monitors student understanding during the learning process.
- Assigns a variety of activities that require application of the skills and concepts taught.
- Uses current events and unexpected situations for their educational value.
- Provides opportunities for guided and independent practice.
- Summarizes units and lessons effectively.
- Implements activities that develop good study skills.

D. Demonstrates ability to communicate effectively during the lesson using appropriate verbal, nonverbal, and written skills.

E. Uses instructional time effectively.

- Begins instruction promptly.
- Avoids unnecessary interruptions of instruction.
- Avoids inappropriate digressions from instructional objectives.
- Provides for appropriate learning activities throughout the scheduled instructional time.
- Monitors student time on task.
- Provides for smooth transition between lessons and/or activities.
- Paces instruction appropriately.

F. Evaluates student progress effectively.

- Uses evaluation techniques that are consistent with school philosophy.
- Uses evaluation techniques appropriate to curricular goals and objectives.
- Uses a variety of evaluation techniques.
- Constructs tests directly related to skills and concepts taught.
- Provides evaluative feedback in a timely manner.
- Uses a variety of techniques for communicating progress.

G. Provides for individual differences.

- Groups students for each instructional activity in a manner that best facilitates learning. Uses knowledge of various learning styles of students.

- Uses knowledge of students' previously diagnosed strengths and difficulties.

- Uses multisensory approaches (e.g., tactile, visual, auditory).

- Uses levels of questions appropriate to student needs.

- Provides activities and materials coordinated with the learning experience and developmental level of each student.

- Provides activities and/or solicits help for remediation and enrichment activities.

- Provides alternative learning experiences for students whose evaluation results indicate the need for reteaching. Adapts practice activities to meet students' needs.

H. Demonstrates ability to motivate students

- Communicates challenging expectations to students. Provides students with opportunities to succeed.

- Stimulates and encourages creative, critical thinking, and problem solving skills.

- Gives constructive feedback frequently and promptly. Uses activities that promote student Involvement.

- Uses activities that stimulate learning about relevant situations inside and outside the school.

- Responds positively to students' requests for assistance. Helps students develop positive self concepts.

- Encourages and involves students who show little or no interest.

- Selects and uses appropriate reinforcers to promote learning.

- Demonstrates enthusiasm.

I. Maintains a classroom climate conducive to learning. Establish sufficient classroom routines.

- Provides a physical environment conducive to good health and safety

- Maintains an attractive, orderly, functional classroom.

- Ensures that information can be read, seen, and heard by students.

- Organizes classroom space to match instructional plans and student needs.

- Anticipates classroom disruptions and plans accordingly.
- Establishes and clearly communicates expectations and parameters for student classroom behavior.
- Creates a learning environment appropriate for the activity.
- Establishes a climate of mutual respect and mutuality of purpose.

J. Manages student behavior in a constructive manner.

- Manages discipline problems in accordance with school philosophy and procedures.
- Is courteous and sensitive but firm and professional when handling student behavior problems.
- Anticipates and corrects disruptive behavior in a constructive and timely manner.
- Recognizes inconsequential behavior and responds accordingly.
- Endeavors to identify and resolve causes of undesirable behavior.
- Manages the behavior of individuals, thereby maximizing learning for the group.
- Promotes positive self-image within students while managing their behavior.
- Maintains a positive attitude toward student management.
- Uses effective techniques to promote self-discipline and maintain appropriate behavior so the learning process may continue.

II. Interpersonal relationships

The teacher:

A - Demonstrates positive interpersonal relationships with students.

- Demonstrates respect, understanding, and acceptance each student as an individual, regardless of sex, race, ethnic origin, cultural or socioeconomic background, religion or handicapping condition.
- Interacts with students in a mutually respectful, empathetic, just manner.
- Respects the individual's right to hold differing views.
- Communicates effectively In oral and written form.

- Uses effective active listening skills.
- Encourages students to develop to their full potential.
- Recognizes that students' emotional well-being affect their learning potential.
- Gives time willingly to provide for a student's academic and personal needs.
- Assists students in dealing with success and failure. Gives praise and constructive criticism.
- Makes an effort to know each student as an individual.
- Uses and appreciates humor in proper perspectives.

B - Demonstrates positive interpersonal relationships with educational staff.

- Demonstrates respect, understanding, and acceptance each staff member as an individual, regardless of sex, race, ethnic origin, cultural or socioeconomic background, religion, or handicapping condition.
- Interacts with other staff in a mutually respectful, empathetic, just manner.
- Respects the Individual's right to hold differing views.
- Communicates effectively in oral and written form (e.g. grammar, syntax, vocabulary, spelling).
- Uses effective active listening skills.
- Provides positive encouragement to other staff.
- Works cooperatively with colleagues in planning and implementing educational activities that reflect the best interests of the student.
- Shares ideas, materials, and methods with other staff.
- Works effectively with support and ancillary staff.

III. Professional responsibilities

The teacher:

A - Follows the policies, regulations, and procedures of the school and district.

- Demonstrates awareness of policies, regulations, and procedures of the school and district.
- Works cooperatively with other faculty to implement school policies, regulations, procedures, and goals. - Selects appropriate channels and procedures for resolve concerns and problems.
- Complies with school policy on attendance and punctuality.
- Completes duties promptly and accurately.
- Maintains and provides accurate records or data.
- Provides lesson plans and materials for substitutes in case of absence.
- Demonstrates effective organizational skills in managing professional responsibilities.
- Handles confidential information ethically and with discretion.
- Keeps personal interests and problems separate from professional responsibilities and duties.

B - Recognizes and deals effectively with crisis issues.

- Assumes responsibilities outside the classroom.
- Performs non-instructional responsibilities as assigned.
- Volunteers for an appropriate share of non-instructional responsibilities.
- Demonstrates a commitment to professional growth.
- Participates actively in the supervisory/evaluative process to effect ongoing professional growth.
- Maintains current knowledge in teaching/learning theory, and practice.
- Participates in professional organizations and activities as available.

ANEXO 2

GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos	Orientações/Questões a formular	Tópicos
1. Legitimação da entrevista	A todos os entrevistados será dada a conhecer a temática, objetivos e finalidade do trabalho e enfatizada a importância da sua participação na pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer o problema em estudo e os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação. - Referir a confidencialidade da entrevista. - Agradecer a colaboração.
2. Blocos Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresente a sua opinião sobre o modelo vigente de ADD. - Considera que o modelo atual avalia verdadeiramente o desempenho docente? - Considera que a ADD permite regular as práticas educativas? De que forma? - Considera que a ADD promove o trabalho cooperativo na classe docente? - Relativamente às fontes de informação (PE; PAA;PCT.), parecem-lhe suficientes na ADD? - Apresente a sua opinião no que se refere às dimensões objeto de avaliação. - Indique três pontos fortes e três pontos fracos do atual modelo de ADD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel dos intervenientes no modelo ADD. - Efeitos do modelo de ADD no desempenho profissional
1º Modelo de ADD em vigor		
2º Pontos de referência de um Modelo de ADD	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os elementos de referência que um modelo de ADD deve contemplar? - Indique os objetivos que considera fundamentais atingir com o modelo ADD? - Indique três critérios que deveriam presidir à seleção dos avaliadores. - Que consequências deveria ter a ADD quer para os docentes, quer para a organização educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que preconizam os professores relativamente a: - Condições - Estratégias - Consequências da ADD
3º Perceção(ões) relativa(s) ao modelo de ADD	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitou aulas assistidas nos ciclos avaliativos que já decorreram? Se sim, porquê? Se não, porquê? - Que expectativas tinha ou tem relativamente ao atual modelo de ADD? - O presente modelo de ADD melhora a qualidade do seu desempenho profissional? - O que é o medo para si? - O atual modelo de ADD provoca-lhe mais medo do que os anteriores? Se sim, por que motivo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar sempre que necessário, as questões de outras formas. - Entender as perceções dos entrevistados relativamente à ADD. - Identificar sinais de desconforto e/ou satisfação relativamente à ADD.

3. Validação da entrevista	- Poderão ser referidas outras questões.	- Indicar possíveis constrangimentos; - Sugerir aspetos importantes.
----------------------------	--	---