

TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: RESULTADOS DE DOIS ESTUDOS DE CASO SOBRE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL¹

Fátima Mesquita
fatimamesquita@ua.pt

Ana Salgueiro
anasalgueiroac@gmail.com

Jorge Adelino Costa
jcosta@ua.pt

Nilza Costa
nilzacosta@ua.pt

Universidade de Aveiro, Portugal

Introdução

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), em Portugal, sofreu alterações significativas com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Até essa data, a avaliação consistia num processo eminentemente burocrático, realizando-se no ano de progressão na carreira do professor, através da elaboração de um relatório de autoavaliação que deveria obedecer a um conjunto de requisitos estabelecidos. Após 2007, o sistema de avaliação (1º ciclo 2007-2009) passou a ser mais exigente, introduzindo a avaliação pelos pares como uma das inovações mais significativas, passando os professores a desempenhar funções de coordenação, avaliação e supervisão do trabalho dos seus colegas. A avaliação começa a ter efeitos na progressão da carreira onde a existência de quotas conduz a que só um número reduzido de docentes aceda aos escalões de topo. A par destas alterações no sistema de avaliação surge a divisão da carreira nas categorias de *professor* e *professor titular*, assumindo os professores titulares as funções de avaliadores e supervisores do trabalho dos seus pares. Esta alteração na carreira foi muito contestada pela generalidade dos professores, nomeadamente os seus critérios de provimento. Assim, após o término deste ciclo avaliativo, e com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, a carreira voltou a ser linear, extinguindo-se a categoria de professor titular, tendo sido instituído um novo sistema de ADD

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008).

(ciclo 2009-2011) que, embora mantivesse os princípios centrais (avaliação por pares, quotas para aceder às menções de Muito Bom e Excelente e a observação de aulas como componente essencial para a obtenção das referidas menções), passou a ter processos mais simplificados.

A importância atribuída à avaliação e à supervisão educativa ancora nas novas exigências que se impõem às escolas e aos professores. Na verdade, as mudanças estão a ocorrer também por força da própria evolução social, política e económica, exigindo novos *olhares* sobre os atores educativos e suas práticas, com vista a uma ação organizada da Escola, orientada para a eficácia e qualidade de ensino (ROLDÃO, 2005). Por conseguinte, o conceito de currículo, de organização de escola, das formas de liderança, do papel dos professores, da avaliação de resultados e da supervisão e reflexão das práticas pedagógicas, assumem-se como aspetos cruciais no desenvolvimento dos professores e das práticas educativas.

Estes procedimentos têm por objetivo melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos professores, pois, como sustenta Nóvoa (2011), há um conjunto de fatores que se revelam muito importantes no ensino e nas escolas, designadamente a investigação, o currículo, os programas de ensino, a gestão e administração das escolas e os materiais didáticos, no entanto, nenhum desses fatores substitui um bom professor (p. 9).

1. Trabalho docente, currículo e supervisão

A complexidade crescente da sociedade em permanente mudança, cada vez mais exigente, confere às escolas e aos professores novas responsabilidades, impondo-se, igualmente, à escola e a profissão docente, também mais complexas, novas exigências e renovadas dinâmicas, a fim de acompanhar e dar resposta aos requisitos que a sociedade lhes estabelece. Na verdade, “as escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado” (HARGREAVES, 1998, p. 27).

Todas estas mudanças têm reflexo no trabalho docente. Acresce a diversidade e amplitude de funções que foram sendo acometidas aos professores, tendo contribuído para a intensificação do seu trabalho e para a alteração de práticas e procedimentos ajustados a esta nova realidade, expandindo-se, desta forma, o “campo de responsabilidades docentes, com a consequente intensificação do seu trabalho (por vezes à custa da sua dedicação à sala de aula)” (ESTRELA, 2010, p. 15).

A celeridade da expansão do conhecimento impõe uma atualização permanente, mormente a quem o tem como função principal da sua profissão. Referimo-nos claramente aos professores cuja tarefa principal assenta na transmissão de conhecimentos, de saberes específicos, em

particular, da área científica que ministram. Desta forma, os professores carecem de uma permanente formação e atualização de conhecimentos de forma a responder atempada e assertivamente às mudanças e exigências que vão surgindo. Torna-se necessário dotar os alunos de conhecimentos e competências ajustadas aos requisitos que se lhes exigem para se integrarem como elementos ativos e participativos na sociedade, “num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou exclusão social” (ROLDÃO, 1999, p. 33). E a formação ao longo da vida é tida como condição essencial para uma efetiva atualização, quer de conhecimentos, quer de procedimentos (SANTOMÉ, 2009, p. 54). Neste quadro, Roldão sustenta que a profissionalização dos professores deve dar um novo salto, “com a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (2008, p. 183).

A permanente atualização dos professores é igualmente considerada como um dos fatores que mais contribuem para um ensino de qualidade. E a qualidade é, também, uma exigência que se impõe às escolas, na medida em que se considera existir uma correlação positiva entre o nível educacional e o desenvolvimento das sociedades. Alunos qualificados, preparados para os desafios que o mundo do trabalho exige, numa sociedade economicista, mercantil, são, porventura, potenciadores de inovação e desenvolvimento. E é igualmente por esta razão que a profissionalidade docente tem que se afigurar como um processo constante e inacabável de desenvolvimento (TARDIF & FAUCHER, 2010, p. 51) para, por um lado, conhecer as mudanças e, por outro, adequar atempadamente os saberes científicos e o seu trabalho aos novos desafios.

Mas não são só as escolas e o trabalho docente que têm que acompanhar as mutações da sociedade. Também o currículo deve acompanhar os novos conhecimentos e as novas exigências que a sociedade impõe e espera dos futuros ativos que são os alunos. Ninguém entende que se ministrem conhecimentos que não se afigurem como ferramentas adequadas aos requisitos da sociedade atual. Roldão sustenta que se complexificou a resposta à questão “*o que ensinar*, dadas as mudanças sociais e institucionais que se vivem” (1999, p. 25). Considera, igualmente, que a construção do currículo, bem como a sua evolução, assentam numa dinâmica entre três fatores fundamentais: “a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno” (ibid, p. 15).

A escola de massas trouxe algumas dificuldades, também, a este nível, na medida em que diversificou as dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como, o seu contexto social e a perspectiva com que encaram a escola e a sua utilidade. Esta diversificação acarreta

dificuldades de aplicar um currículo uniforme, na medida em que o mesmo é instituído a nível nacional, não atendendo às especificidades das escolas e dos alunos. No entanto, é fundamental que as políticas curriculares se arquitetem numa relação de proximidade com os diferentes contextos escolares (FERNANDES, 2011), garantindo, no entanto, “que todos percorram um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão” (ROLDÃO, 1999, p. 28). Neste quadro, cabe às escolas e aos professores a adequação do currículo às especificidades dos seus alunos, atendendo a que “as políticas educativas e curriculares vigentes procuram conferir novos poderes à escola, abrindo espaços para [...] assegurar margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos vários contextos locais” (MORGADO, 2005, p. 271).

Pese embora o facto de as *linhas mestras* terem que estar presentes nas diferentes áreas científicas, as estratégias utilizadas devem ser conformadas com as singularidades dos alunos e das suas dificuldades/aptidões. E esta constitui uma importante função dos docentes que “implica necessariamente assumir opções e tomar decisões” (ROLDÃO, 1999, p. 29), designadamente ao nível dos conteúdos programáticos, de estratégias e metodologias, traduzindo-se em lógicas de trabalho mais colaborativo (ibidem). E este trabalho colaborativo deve assentar, também, em práticas de acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido por cada professor, no sentido de verificar e auxiliar os docentes na sua prática letiva, aferindo pontos fracos e fortes e partilhar metodologias e estratégias.

Ocorre que, em Portugal, só a partir de 2007 foram instituídas práticas de supervisão pedagógica, no âmbito de um novo modelo de avaliação de professores. A supervisão da prática letiva passou a constituir um procedimento obrigatório para os docentes acederem às menções avaliativas de Muito Bom e Excelente, consistindo na observação de, pelo menos, duas aulas por avaliado.

A supervisão da prática letiva é considerada, por muitos autores, como um procedimento essencial, na medida em que “é difícil imaginar uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluisse sessões em sala de aula” (TARDIF & FAUCHER, 2010, p. 49). Acresce que é um procedimento que permite a verificação do desempenho dos professores, nomeadamente na adequação do currículo e das estratégias aos alunos/turma, na transmissão dos conhecimentos e na relação com os alunos.

Toda esta complexidade que caracteriza a sociedade, a escola e o trabalho docente acarretaram mudanças significativas no trabalho dos professores e exigem uma ação concertada entre quem decide as políticas educativas, o currículo e quem os efetua, na medida

em que estamos perante “um conceito de aprendizagem que não permite a separação entre os que pensam e os que praticam a educação” (MORGADO, 2005, p. 272).

2. Avaliação de professores e melhoria de desempenho: o papel da supervisão por pares

Assistimos, ao longo dos últimos anos, a um percurso disperso, difuso e contraditório, que tem vindo a ser trilhado pela avaliação de desempenho docente. O recrudescer da avaliação de desempenho em contexto educacional é reforçado pela sua função estruturante ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente (ESTRELA & NÓVOA, 1999).

A sua missão fulcral, em pleno século XXI, é a de reforçar e melhorar o sistema educativo, assim como valorizar o mérito e as competências dos professores, proporcionando o seu desenvolvimento. Na verdade, no cumprimento desta missão, emergem inúmeros desafios às escolas atuais e aos professores que se traduzem na dificuldade de encontrar um sistema de avaliação que propicie uma resposta adequada a todos os intervenientes, nomeadamente às suas necessidades e expectativas. Procura-se, acima de tudo, um sistema de avaliação que valorize, concretamente, o desenvolvimento profissional e que se constitua como uma experiência relevante e gratificante para todos os atores envolvidos.

Enquanto professores, reconhecemos que não tem existido nas escolas atuais uma cultura de observação de aulas, uma tradição de avaliação por pares, de prestação de *feedback* do trabalho efetuado, nem, tão pouco, uma cultura de valorização e de incentivo à partilha de boas práticas. Na esteira de Bolívar (2012), esta situação pode ser solucionada se existir investimento na “construção de espaços de ensino e de aprendizagem partilhados”, conducentes à edificação de hábitos de “reflexão colegiada” promotores de formação e melhoria (p. 175). A própria formação profissional privilegia ainda a frequência de formações externas, em detrimento de uma formação contínua, focalizada na escola (PACHECO, 2002), onde, frequentemente, reina uma herança de *saberes* e de *saberes-fazer* inquestionável.

Num contexto de crescente exigência pela qualidade, pelos resultados e de prestação de contas (OCDE, 2009), o governo português procurou introduzir um modelo de avaliação de desempenho docente que tem tido consequências visíveis na profissão e carreira docente. Diversos fatores corroboram e explicam as resistências na sua implementação e concretização, constituindo-se os sistemas introduzidos após a alteração ao Estatuto da Carreira Docente um enorme desafio para as escolas e para os professores. Aos professores, é-lhes exigido que se tornem mais participativos na avaliação dos seus alunos, dos estabelecimentos de ensino, da avaliação dos seus pares e do seu próprio desempenho

profissional. O alargamento destas competências, das responsabilidades que lhes estão associadas e da prestação de contas que lhe está imputada, acabam por encerrar-se na *monitorização dos desempenhos*, tal como proclama a OCDE (2005).

A avaliação constitui-se como uma componente do desenvolvimento organizacional da escola, pelo que deverá caminhar a par do desenvolvimento profissional dos docentes (através de uma (in)formação ligada às escolas e às suas necessidades), da investigação sobre o currículo e da investigação-ação inerente ao processo de melhoria (MURILLO, 2003). Também Glatthorn (1998), com base em diversas análises que realizou a estudos sobre a avaliação de desempenho, faz referência ao currículo, nomeadamente à sua qualidade, considerando-o como um dos fatores a constituir-se como foco principal da avaliação, devendo abranger os objetivos específicos, ser bem coordenado e vinculado com a avaliação preconizada.

A avaliação de professores, realizada por pares, emerge como um mecanismo que permite monitorizar as práticas docentes, aferindo e adequando o currículo à realidade específica da escola, permitindo avaliar se os pressupostos de partida, as metas desejadas e os procedimentos utilizados para as atingir são os mais corretos. A hetero e a autoavaliação acabam por se assumir, ainda que de forma decretada, como uma prática pedagógica, que se espera conduza a um reforço do profissionalismo (SIMONS, 1999) e não apenas um procedimento administrativo que se encontra ao serviço da aprendizagem organizativa e, também, à prestação de contas, decorrente do sentido da responsabilidade social (GUERRA, 2002), devendo privilegiar a disponibilidade de informação que emana para o seio da escola com uma enorme probabilidade de ser utilizada em prol da regulação das ações e dinâmicas que impulsionam a melhoria da escola.

O atual sistema de avaliação representa uma base sólida para futuros desenvolvimentos, apesar de ser um sistema abrangente que inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorrendo a uma diversidade de fontes de informação, prevendo mais do que um avaliador e considerando a avaliação *pelos pares*, enquanto procedimento verificável nos sistemas de avaliação implementados em outros países (OCDE, 2009).

Esta avaliação pelos pares tem aportado inúmeras posições por parte dos professores, verificando-se, na maioria das escolas, dificuldades de relação entre os diversos intervenientes que se resumem numa dinâmica relacional fraca. Assim, a falta de crença e confiança mútua que se criou entre os professores, ao que se acrescenta um aumento progressivo de conflitualidade entre eles, acaba por minar o processo avaliativo que se opera entre os avaliadores e avaliados (FERNANDES, 2008).

Sem dúvida que as pessoas que intervêm na avaliação são uma parte muito importante no processo, sendo que a aceitação do sistema de avaliação de desempenho é influenciada pelas percepções que os docentes têm dos avaliadores. Acresce que “a credibilização do sistema de avaliação de desempenho docente passa, em grande medida, pela credibilização dos respectivos avaliadores” (CURADO, 2000, p. 64). Neste sentido, Nevo (1997) sustenta que os avaliadores necessitam de formação e de capacidades em vários campos de conhecimentos técnicos, entre eles os seguintes: compreender o contexto social, organizativo e pessoal da avaliação; compreender as características específicas do objeto de avaliação; possuir destrezas técnicas em métodos de investigação e possuir destreza em relações humanas.

Várias vezes se tem afirmado que a avaliação entre pares, na lógica da avaliação internalista, para progressão na carreira, pode ser perversa (CAETANO, 2008; CURADO, 2006; FERNANDES, 2008). Apesar disso, a avaliação feita pelos pares tem sido considerada, na literatura, como sendo possuidora de um conjunto de potencialidades que não pode ser desprezado (CURADO, 2002). São os pares que estão em melhor posição de se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas. Nevo (2002) afirma que um avaliador interno está, em princípio, mais familiarizado com o contexto onde a avaliação decorre, pelo que se mostra como menos ameaçador para quem está a ser avaliado e, também, pelo facto de permanecer no local da avaliação, constituindo-se como uma condição facilitadora da implementação das recomendações que foram efetuadas.

3. Dois estudos de caso em Portugal: enquadramento metodológico

Os dois estudos que aqui invocamos decorreram em dois Agrupamentos de Escolas da zona centro do território continental português (*Agrupamento Alfa* e *Agrupamento Arco Íris* – ambos nomes fictícios) e consubstanciaram-se numa metodologia de investigação de estudo de caso.

O primeiro estudo incidiu sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009) e teve como principal objetivo pesquisar, sob o ponto de vista da análise organizacional, o processo de avaliação de desempenho docente num Agrupamento de Escolas, centrando-se na problemática da avaliação por pares, num quadro legal de verticalização da carreira docente (com a figura do professor titular). Foram realizadas 14 entrevistas, que abrangeram os diferentes intervenientes no processo avaliativo, e aplicados questionários a 130 professores, tendo-se situado a percentagem de retorno nos 45%.

O segundo estudo circunscreveu-se ao segundo ciclo avaliativo (2009-2011) e procurou compreender as conceções e práticas desenvolvidas pelos docentes face às alterações

introduzidas no sistema da ADD, particularmente, no que diz respeito ao papel desempenhado pela supervisão pedagógica na avaliação entre pares, agora já sem divisão de carreira (fim dos professores titulares). A recolha de dados foi concretizada através da administração de um questionário a todos os docentes do Agrupamento (cerca de 250 professores), situando-se a taxa de retorno nos 82%, e com a condução de entrevistas a 26 informadores privilegiados do processo avaliativo.

A análise documental foi, igualmente, um instrumento de recolha de dados comum aos dois estudos e incidiu sobre os documentos estruturantes dos Agrupamentos e sobre os documentos elaborados no âmbito da ADD.

4. Principais resultados

A ADD, em Portugal, após as alterações efetuadas em 2007, para além de se revelar um processo mais complexo, introduziu procedimentos que não foram bem aceites pela generalidade dos docentes, nomeadamente: a divisão da carreira em duas categorias (professor e professor titular), no caso específico do primeiro ciclo avaliativo (2007-2009) e ao qual reporta o primeiro estudo; a avaliação pelos pares e a existência de quotas para aceder aos diferentes escalões da carreira, estes procedimentos comuns aos dois ciclos avaliativos e consequentemente aos dois estudos.

Apreciação global dos sistemas de avaliação

Os resultados dos dois estudos de caso confluem na não concordância, pela generalidade dos professores, com os sistemas de avaliação instituídos: 71,4% no primeiro estudo e 57,6% no segundo. Um dos entrevistados do primeiro estudo refere ter sido a “avaliação mais injusta que eu conheci, até hoje”. Esta mesma posição é visível na opinião de um outro entrevistado do segundo estudo quando refere que o sistema de avaliação instituído “é um processo muito complicado que não traz qualquer benefício”. Um dos pontos negativos apontados, nesta apreciação aos dois sistemas de ADD, assenta na elevada *burocracia* que os caracteriza. A maioria dos inquiridos considera que o processo é burocrático (57,9 no primeiro e 77% no segundo estudo), ocupando demasiado tempo aos professores que deveria ser despendido em atividades no âmbito da leccionação, como nos referiram: “a burocracia complica um bocado o sistema. Penso que podia ser um bocadinho mais simples”; “um dos problemas deste modelo é o trabalho burocrático que exige às partes envolvidas, embora tenha havido a preocupação de o simplificar”.

Justiça e equidade

A maioria dos inquiridos considera que estes sistemas de ADD conduziram à existência de injustiças na avaliação efetuada. No primeiro estudo, a percentagem de opiniões neste sentido situou-se nos 57,1%, tendo este facto sido justificado pela não existência de padrões de referência a nível nacional, o que permitiu que a avaliação dependesse, em grande parte, do entendimento de cada escola e respetivos avaliadores, como confirmava um entrevistado: “senti que um professor bom numa escola pode ser muito bom ou excelente noutra. Depende de quem avalia e por isso eu digo que devem todos ter um guião normalizado para toda a gente”.

Embora esta circunstância tenha sido colmatada no segundo ciclo avaliativo, uma vez que o Ministério da Educação definiu *padrões de desempenho docente* que constituem um elemento de referência da avaliação dos professores (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro), os docentes continuaram a considerar o sistema de avaliação injusto (42%), na medida em que o encaram como “muito forte, muito complexo e de difícil execução e de ser levado a sério” (Entrevistado).

Processo de supervisão e avaliação pelos pares

A avaliação pelos pares constituiu uma das maiores novidades dos sistemas de avaliação em análise. No entanto, este procedimento impõe a designação de avaliadores entre os docentes, nas escolas. Neste quadro, o Ministério da Educação decidiu, no primeiro ciclo avaliativo, com a divisão da carreira docente, atribuir aos professores titulares as funções de avaliação e supervisão da atividade letiva. Esta medida foi bastante contestada pela generalidade dos professores (92,9%), que não concordaram, entre outros aspetos, com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares (78,6%), não lhes reconhecendo legitimidade para os avaliar, como referia um entrevistado: “não é pelo facto do professor ser titular ou porque desempenha determinado cargo que o habilita, penso eu, a desempenhar cabalmente essa missão”, até porque, como referia outro, “eles foram titulares por um conjunto de critérios que não tinha nada a ver com a função de avaliador. Portanto, eu não concordo”.

Com o término deste ciclo avaliativo, acabou a divisão da carreira, passando os avaliadores, no ciclo seguinte (2009-2011), a pertencerem à mesma categoria dos avaliados, denominando-se agora de *relatores*, o que trouxe alguma *acalmia* e *aceitação* entre os pares, não deixando, no entanto, de continuar a constituir um constrangimento no processo avaliativo (53%) pelo não reconhecimento, por parte da maioria dos inquiridos, de legitimidade dos avaliadores para exercer a função de avaliação e supervisão do trabalho dos

seus pares, apesar destes terem assumido essencialmente uma postura de controlo (46%): “ninguém aceitou muito bem este modelo de avaliação. Houve sempre um pé atrás pelo desconforto de ter que avaliar colegas. Eu senti desconforto em ter que avaliar os meus pares” (Entrevistado). E este tem sido um dos grandes problemas da avaliação instituída em Portugal, se tivermos em conta que os avaliadores (no fundo, todos os professores) são parte fulcral de qualquer sistema de avaliação de desempenho.

A razão mais apontada para o não reconhecimento dos avaliadores foi, em ambos os ciclos, a falta de formação em avaliação, considerada, quer na literatura, quer nos estudos em análise, um constrangimento dos avaliadores: “a formação dos avaliadores, como em qualquer outra profissão, é importantíssima; [...] eu acho que os avaliadores devem ser pessoas com creditação nessas áreas para poderem ser efetivamente aceites pelo corpo docente, como avaliadores” (Entrevistado). Na verdade, aos professores titulares foi-lhes facultada formação, mas a mesma foi considerada escassa e não se consubstanciou num procedimento auxiliador no desempenho dessa função: “[...] [uma pequenina formação. Tive uma formação extremamente rápida e, não quero mentir, foi uma tarde. [...] Houve formação mas não foi, quanto a mim, uma formação de qualidade” (Entrevistado). Embora a falta de formação dos avaliadores tenha sido um dos problemas apontados ao primeiro ciclo avaliativo, a mesma lacuna manteve-se no ciclo seguinte já que não foi conferida aos relatores qualquer formação, como nos confirmavam dois entrevistados: “não temos formação para avaliar os colegas e esse é o problema da avaliação”; “a observação de aulas é sempre complicada e muito mais pelos relatores não terem formação específica”.

Influência nas práticas

A supervisão da prática letiva constitui um procedimento fulcral no processo de ADD, uma vez que permite verificar práticas e procedimentos, aferir a operacionalização do currículo e a sua gestão, incentivar o prosseguimento de ações positivas e permitir auxiliar e melhorar as ações menos conseguidas, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho profissional e organizacional. No entanto, este procedimento não se consubstanciou numa prática contínua, permanente ao longo do ano letivo, não possibilitando a observação sistemática de práticas ao nível da contextualização do currículo, da atualização de conhecimentos e da utilização de procedimentos adequados aos alunos/turma. Pelo contrário, em ambos os ciclos avaliativos a prática de supervisão restringiu-se à preparação das aulas observadas, sua observação e reflexão após observação das mesmas, consistindo, desta forma, num procedimento mínimo que, na opinião dos inquiridos, do primeiro (69,6%) e do segundo estudo (40%), não

contribuiu para a melhoria das práticas docentes. Ao traduzir-se num modelo muito burocrático, centrou a função do avaliador no preenchimento de grelhas e instrumentos de registo, minimizando as funções basilares do avaliador, designadamente o papel de supervisor, tendo em conta uma intervenção que se esperaria ativa e sistemática das atividades letivas. Esta situação pode ser ilustrada pelas palavras dos inquiridos: “pilha de papéis, tantos papéis e tão variados”, situação que tornou a avaliação num “procedimento que em nada vai melhorar a prática letiva”.

Considerações finais

A ADD tomou, em Portugal, a partir de 2007, um novo rumo, sendo de destacar dois ciclos avaliativos (2007-2009 e 2009-2011). Não obstante estes dois ciclos terem na base os mesmos pressupostos, o segundo ciclo apresenta algumas diferenças, especificamente com alterações na designação dos avaliados (acabaram os professores titulares que eram avaliadores por inerência) e simplificaram-se alguns procedimentos.

Atendendo à significativa resistência e contestação que os docentes manifestaram relativamente ao primeiro ciclo avaliativo, onde efetivamente e pela primeira vez foram implementadas as novas decisões, esperava-se que as lacunas identificadas tivessem uma atenção especial, por parte do Ministério da Educação, no sentido de as colmatar ou minimizar. No entanto, os resultados do segundo estudo (relativo ao segundo ciclo avaliativo) revelam que muitos dos constrangimentos apontados persistiram. Os avaliadores não foram contemplados com formação em avaliação de forma a proporcionar-lhes ferramentas que os auxiliasse no desempenho dessa função, levando, novamente ao não reconhecimento, por parte dos seus pares, de legitimidade para os avaliar. Atendendo a que a avaliação por pares constitui “um dos requisitos mais inovadores deste sistema e tida também na literatura como uma componente importante deste processo, teria sido fundamental que o legislador demonstrasse e acautelasse um maior cuidado na seleção dos avaliadores e na sua formação” (CARDOSO, 2012, p. 299). Isto poderia ter contribuído, igualmente, para reduzir a conflitualidade entre os docentes, minimizando os efeitos que os processos de reformas educativas e de inovações pedagógicas tendem a constituir, apresentando-se os mesmos como *casos típicos* de conflitualidade nas escolas (COSTA, 2003, p. 85).

Os resultados que apresentamos mostram-nos que a avaliação do desempenho e supervisão pedagógica devem colocar-se ao serviço da melhoria das práticas educativas e da construção de conhecimento por parte de avaliadores e avaliados. Torna-se essencial que o verdadeiro desafio atual da ADD não acabe aprisionado ou colonizado pelas lógicas de mercado onde

continua a imperar o controlo burocrático e os sentimentos de injustiça. Assim, a avaliação dos professores deve compreender a análise do seu desempenho “no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva” (MARTINS, CANDEIAS, & COSTA, 2010, p. 39). A observação da prática docente constitui um requisito fundamental para o desenvolvimento profissional e organizacional, pelo que, quando a mesma não ocorre, a política de avaliação pouco faz para promover melhores práticas letivas (CURADO, 2002). A supervisão pedagógica que nestes sistemas avaliativos deveria ter sido convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados da escola (BOLÍVAR, 2012), não se efectivou, pois os processos avaliativos foram muito burocráticos e redutores, não envolvendo os docentes no processo. Estes percecionaram a avaliação como um processo significativamente “sumativo”, com o objetivo de contenção de custos e prestação de contas, surgindo a função formativa como um propósito mínimo, pouco centrada no desenvolvimento profissional, no currículo e na melhoria do desempenho.

Referências Bibliográficas

- BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CAETANO, A. *A avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.
- CARDOSO, A. *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.
- COSTA, J. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA, 2003.
- CURADO, A. *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- CURADO, A. *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CURADO, A. Que fazer com a avaliação de professores que temos? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), p. 23-34, 2006.
- ESTRELA, M. *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores, 2010.
- ESTRELA, M. & NÓVOA, A. *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.

- FERNANDES, D. *Avaliação de desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto, 2008.
- FERNANDES, P. *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora, 2011.
- GLATTHORN, A. Roles, responsibilities and relationships. In G. FIRTH & E. PAJAK (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: MacMillan, 1998, p. 374-397.
- GUERRA, M. *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA, 2002.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- MARTINS, I., CANDEIAS, I. & COSTA, N. *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. [Coleção Situações de Formação, n.º4] Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.
- MORGADO, J. Mudança das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In J. MORGADO & M. ALVES (Orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?* Atas do Colóquio sobre Formação de Professores. Braga: Universidade do Minho, 2005, p. 265-280.
- MURILLO, F. El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2003.
- NEVO, D. *Evaluación basada en el centro – Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero, 1997.
- NEVO, D. Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. NEVO (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective*. London: Emerald Group Publishing, 2002, p. 3-16.
- NÓVOA, A. *O regresso dos professores*, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 31 de maio 2012.
- OCDE. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- OCDE. *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country Practices*, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>>. Acesso em: 26 de out. 2011.
- PACHECO, J. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.

- ROLDÃO, M. *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- ROLDÃO, M. *Formação e práticas de gestão curricular: Crenças e equívocos*. Porto: Asa, 2005.
- ROLDÃO, M. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e)Educar*, n.º 13, p. 171-184, 2008.
- SANTIAGO, P., DONALDSON, G., LOONEY, A. & NUSCHE, D. *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal. Main conclusions*, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263231_44567960_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 1 de jun. 2012.
- SANTOMÉ, J. *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Pedago, 2009.
- SANTOS, A. Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas. In J. RUIVO, & A. TRIGUEIROS (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores*. Castelo Branco: RVJ Editores, 2009, p. 13-24.
- SIMONS, H. Avaliação e reformas das escolas. In A. ESTRELA & A. NÓVOA (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-190.
- TARDIF, J. & FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. ALVES & E. MACHADO (Ed.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010, p. 32-53.