

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À OBSERVAÇÃO DE AULAS, EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Cristina Maria Martins Farinha Tavares Gomes

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
– Supervisão Pedagógica

Outubro de 2013

Versão final



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
– Supervisão Pedagógica

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À OBSERVAÇÃO DE AULAS, EM
CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

Autora: **Cristina Maria Martins Farinha Tavares Gomes**

Orientador: **Professor Doutor Nuno Amado**

Outubro de 2013

Agradecimentos

Este trabalho resultou de múltiplos contributos e intermináveis apoios, pelo que dedico este espaço a quem, com o seu valioso préstimo, me ajudou na concretização deste trabalho.

Ao professor Nuno Amado, por ter apoiado este projeto e pelo voto de confiança que depositou em mim no decorrer de toda esta investigação;

Às direções das escolas que autorizaram a realização da investigação e a todos os **docentes** que se disponibilizaram para contribuir com as suas opiniões, sem as quais este trabalho de investigação não teria sido possível;

Ao Lívio, pela pronta colaboração, apoio e disponibilidade;

Aos meus amigos, pelo apoio constante, pelo alento e pela colaboração, que não esquecerei. A Ana, a Beatriz, a Cristina, a Irene, a Isabel, a Joana, o José Carlos, a Lúcia, a Maria e a Teresa são, em especial, merecedores da minha gratidão;

À minha família, em especial, a minha mãe e os meus irmãos e cunhados, pelo apoio incondicional, pelo estímulo constante e pelo encorajamento permanente. **Ao Paulo, ao Salvador e ao Tomás**, pela compreensão e tolerância e por me fazerem crer que era possível alcançar o ponto de chegada, criando as condições para que eu própria acreditasse.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

A presente investigação insere-se na problemática da observação de aulas, no âmbito da avaliação do desempenho docente, e procura responder à questão: “qual a perceção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho?”.

Participaram no estudo 162 docentes dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, a lecionar em escolas públicas do distrito de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013. A metodologia adotada baseou-se numa abordagem mista de cariz quantitativo e qualitativo. Como técnicas de recolha de dados, utilizou-se o inquérito por questionário e a entrevista individual semiestruturada, que foram posteriormente submetidos ao tratamento estatístico e à análise de conteúdo, respetivamente.

Das conclusões do estudo, destacamos a aceitação dos professores em relação à prática de observação de aula, enquanto instrumento formativo, de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de desenvolvimento profissional, de partilha de experiências e saberes e ainda de reflexão sobre o desempenho. Não obstante, os inquiridos rejeitam a observação de aulas com cariz avaliativo, isto é, enquanto instrumento ao serviço da avaliação do desempenho docente, por entenderem que impõe constrangimentos à qualidade do seu trabalho.

Dos resultados obtidos, parece ainda evidente o desconforto, o incómodo e a ansiedade dos docentes em relação à presença de observadores/professores/pares, na sala de aula, por alterar o seu normal funcionamento, impedindo que sejam reveladas as reais competências dos professores.

Palavras-chave: avaliação, desempenho docente, observação de aulas, desenvolvimento profissional, melhoria das práticas.

Abstract

This study focus on the classroom observation, in the teachers performance evaluation, and intends to answer the research question: "What is the teachers' understanding about the classroom observation in the context of performance evaluation?".

In this study participated 162 teachers from the 2nd and 3rd cycles and secondary, who teach in public schools of Lisbon district, in the school year of 2012/2013. The methodology was based on a mixed approach both quantitative and qualitative. Data was gathered through a written questionnaire and a semi structured interview and submitted to statistical treatment and content analysis, respectively.

The conclusions of the study suggest that teachers accept the classroom observation as a training instrument, improvement in teaching practice, professional development, sharing experiences and further reflection on performance. Nevertheless, respondents reject the classroom observation with evaluation purposes, as an instrument of teacher performance assessment, because they understand that it imposes constraints on the quality of teachers' work.

From the results, it seems also evident the discomfort and anxiety of teachers in relation to the presence of observers / teachers / peers, in the classroom, because it alters its normal functioning and prevents teachers from revealing their real skills.

Keywords: evaluation, teacher performance, classroom observation, professional development, practice improvement.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de tabelas	ix
Índice de figuras	x
Siglário	xi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
2.1. Avaliação do desempenho dos docentes	8
2.1.1. O significado da avaliação em educação	8
2.1.2. Propósitos e objetivos da avaliação	11
2.1.3. As dimensões formativa e sumativa da avaliação do desempenho.....	16
2.2. Observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho.....	19
2.2.1. Conceito de observação de aulas	19
2.2.2. Finalidades da observação de aulas	23
2.2.3. Ciclos de observação.....	25
2.2.4. O papel do supervisor e a relação supervisor/professor.....	28
2.2.5. Instrumentos de registo de observação	33
2.2.6. Vantagens e constrangimentos da observação de aulas	35
2.2.7. A observação de aulas no contexto internacional.	40
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO LEGAL.....	44
3.1. Contextualização da avaliação do desempenho docente em Portugal.....	44
3.2. A observação de aulas no contexto português.....	51

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	55
4.1. Apresentação da investigação e seus objetivos	55
4.2. Amostra do estudo	57
4.3. Instrumentos de recolha de dados	58
4.4. Procedimentos metodológicos de recolha e análise de dados	62
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1. Apresentação dos resultados obtidos.....	67
5.2. Análise dos resultados	80
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6.1. Conclusões do estudo	94
6.2. Limitações da pesquisa.....	101
6.3. Sugestões de pesquisas futuras	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	112
ANEXOS	113
Anexo 1 Pedido de autorização ao diretor do Agrupamento/Escola para aplicação do questionário	114
Anexo 2 Questionário aplicado	116
Anexo 3 Tratamento estatístico dos questionários.....	122
Anexo 4 Guião da entrevista	140
Anexo 5 Análise de conteúdo das entrevistas	143

Índice de tabelas

Tabela 1 - Propósitos da avaliação de professores	12
Tabela 2 - Países da OCDE com e sem observação de aulas..	41
Tabela 3 – A observação de aulas nos três ciclos avaliativos.	52
Tabela 4 - Caraterização dos docentes entrevistados.	68
Tabela 5 - Matriz de Correlação Anti-Imagem (Measures of Sampling Adequacy - MSA)...	71
Tabela 6 - KMO and Bartlett's Test.....	72
Tabela 7 - Matriz de Correlação Anti-Imagem (Measures of Sampling Adequacy - MSA)	73
Tabela 8 - Matriz de Correlação	74
Tabela 9 - Nível de Significância para as Correlações (1- tail).....	75
Tabela 10 - Total Variance Explained.....	76
Tabela 11 - Matriz Peso das Variáveis nas Componentes (Extraction Method: Principal Component Analysis - 5 components extracted).....	78
Tabela 12 - Matriz Peso das Variáveis nas Componentes Rodadas (Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Quartimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 10 iterations.....	79
Tabela 13 - Sentimentos identificados em situação de observação.....	84
Tabela 14 - Motivos para o não reconhecimento de legitimidade ao observador.	85
Tabela 15 - Constrangimentos associados à observação de aulas.	87
Tabela 16 - Vantagens associadas à observação de aulas.	89

Índice de figuras

Figura I - A avaliação formativa e sumativa (Fonte: autora, 2013)	18
Figura II - Relação entre desafios e capacidades para o processo do fluxo	39
Figura III - Países da OCDE com e sem observação de aulas.....	41
Figura IV - Número de docentes que requereram a observação de aulas nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos.	53
Figura V - Distribuição dos docentes de acordo com a experiência profissional.....	67
Figura VI - Scree Plot.....	77
Figura VII - Resultados das respostas à P41 do inquérito: “Não sendo para fins de avaliação do desempenho docente, aceitaria ser observado (a)?”	90
Figura VIII - Resultados das respostas à P45 do questionário: “Para a prossecução do meu estudo, gostaria de observar aulas de alguns dos docentes que responderam a este inquérito, cuja informação seria, obviamente, mantida no anonimato. Aceitaria receber- me numa das suas aulas?”	91

Siglário

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DL – Decreto-Lei

DR – Decreto-Regulamentar

EU – União Europeia

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

*“(...) we must be as reflective of our own practice as we expect
teachers to be of theirs”.
(Bennett et al., 1993)*

A observação de aulas tem vindo a ser considerada um dos processos mais significativos de recolha e análise de informação, por permitir que os professores reflitam sobre o seu desempenho e se tornem mais conscientes das suas competências, das dificuldades e da necessidade de aperfeiçoamento da sua prática, com inevitável impacto, não apenas no seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também ao nível da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Vieira (1993) refere-se à observação como um instrumento ideal de acesso à sala de aula, que é, na opinião de Nunan (1989), o local onde se passa a ação, pelo que nada substitui a observação direta.

A propósito desta prática, Allwright (1988) refere a generalização de uma crença no observável entre os professores e os investigadores, por se acreditar que através da análise do observável se pode ver o que é invisível e descobrir o pensamento através da palavra e da ação.

A observação de aulas pode ser utilizada em diversos contextos e com diferentes propósitos, designadamente, para promover a integração de um docente na comunidade educativa, num processo de indução profissional, para demonstrar uma competência, partilhar um êxito, diagnosticar um problema e descobrir possíveis soluções, analisar formas alternativas de atingir os objetivos curriculares, ou ainda num processo de avaliação do desempenho. No entanto, até finais do século XX, a prática de observação em Portugal cingia-se, quase exclusivamente, ao período da formação inicial dos

professores, sendo considerada um requisito inerente àquela fase, que apenas viria a repetir-se no âmbito de processos inspetivos.

A partir de 2007, com a publicação do Decreto-Lei (DL) n.º 15/2007, de 19 de janeiro¹, registaram-se alterações profundas ao nível do regime de avaliação do desempenho dos docentes, que passou a prever uma pluralidade de instrumentos, de entre os quais a observação de aulas.

Não sendo um fenómeno recente, a sua nova dimensão e a generalização no contexto avaliativo desencadearam reações de contestação entre os docentes. As críticas apontavam no sentido de as observações não espelharem as competências profissionais dos docentes, de as práticas observadas constituírem práticas atípicas, de os instrumentos de registo não serem adequados ou de os avaliadores não possuírem competência para avaliar, pelo que não lhes era reconhecida legitimidade para observarem as suas aulas.

Constituindo a prática de observação de aulas um motor de ação a que cada vez mais se recorre, quer no processo de supervisão, quer no de avaliação do desempenho dos docentes, são, no entanto, escassos os estudos que nela se centram, problematizando a sua natureza, funções e fragilidades e procurando maximizar as suas reais potencialidades.

Com o presente estudo, procuramos conhecer, de uma forma tão aprofundada quanto possível, a percepção dos docentes em relação à observação da sua prática letiva e procurar-se-á ainda identificar os fatores que contribuem para essa percepção. Assim, o objetivo principal deste estudo, que decorre diretamente da questão formulada, pode enunciar-se da seguinte forma: “conhecer a percepção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação do desempenho”.

Pretende-se, deste modo, estimular a reflexão dos docentes sobre a forma como se posicionam em situação de observação, em contexto de sala de aula, e perceber de que

¹ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

forma a reflexão sobre as suas práticas, estratégias e instrumentos pode permitir um conhecimento mais profundo do seu desempenho, das suas motivações, teorias e concepções, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, e considerando que os professores deverão constituir uma das classes profissionais que mais se expõe, dirigindo-se diariamente a audiências, procuraremos compreender o que sentem em situação de observação e as razões que justificam essas percepções, tendo em conta que a utilização da observação de aulas, enquanto instrumento de avaliação do desempenho docente, gerou controvérsia e uma enorme contestação por parte daqueles profissionais.

A necessidade de uma melhor compreensão sobre este fenómeno surge ainda associada ao facto de os resultados do estudo realizado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)², em 2010, relativo ao 1.º ciclo de avaliação, apontarem a observação de aulas como um dos aspetos que menos dificuldade causou no processo da avaliação do desempenho docente. Esta conclusão parece ir de encontro à contestação, quase generalizada, dos docentes em relação a esta prática, nomeadamente no período a que se referem os estudos.

Importa ainda realçar o eventual interesse desta investigação como ponto de partida para estudos futuros. Sendo este um fenómeno pouco investigado, como já referimos, importa explorá-lo de uma forma aprofundada, de modo a ampliar o conhecimento sobre esta matéria e permitir a identificação de categorias de observação ou de hipóteses para estudos posteriores. Os resultados desta investigação poderão sugerir a existência de eventuais relações entre o posicionamento dos professores face à observação de aulas e outros fatores.

Inúmeras são as variáveis que poderão estar associadas à reação dos docentes, de entre as quais aventamos a possibilidade de serem referidos, entre outros, a experiência profissional, o tipo de formação inicial ou contínua, o ciclo de vida profissional em que

² O Conselho Científico para a Avaliação de Professores tem a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de Avaliação do Desempenho Docente (artigo 134.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

se encontram ou ainda o forte pendor avaliativo (De Ketele, 2010). Todavia, o posicionamento dos docentes poderá decorrer de outros fatores, como sejam a motivação, o comprometimento, o autoconceito, as experiências anteriores de observação de aulas ou de outras vivências, ou ainda características socio emocionais individuais, sobre as quais não iremos debruçar-nos neste estudo.

As conclusões da presente investigação poderão, em última análise, apontar pistas em relação à necessidade de introduzir alterações na formação inicial e contínua de professores, adequando-a à área específica da observação de aulas e prevendo práticas mais ajustadas, apelativas e eficazes, que alterem as conceções dos docentes acerca desta prática e da avaliação do desempenho, em geral.

Para a concretização do objetivo geral desta investigação, foram identificados os seguintes objetivos específicos que, no seu conjunto, deverão facultar dados que permitam responder à problemática em estudo:

- (i) Conhecer o posicionamento dos professores em relação à avaliação do desempenho docente;
- (ii) Conhecer a perceção dos professores em relação à prática de observação de aulas;
- (iii) Verificar se o posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o género, o regime de vinculação, o tipo de formação inicial ou contínua (com ou sem observação de aulas), a experiência profissional ou a fase do ciclo de vida em que se encontram;
- (iv) Verificar se a experiência, enquanto supervisor, influencia o posicionamento em relação à prática de observação de aulas;
- (v) Perceber se o carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina a atitude dos professores em relação a esta prática;
- (vi) Identificar outros fatores que concorram para uma atitude predominantemente positiva ou negativa em relação à prática de observação de aulas.

Formulam-se, de seguida, algumas questões de investigação, decorrentes dos objetivos enunciados e que orientarão a investigação empírica:

- (i) Qual a posição dos professores em relação à avaliação do desempenho docente?
- (ii) Qual a perceção dos professores no que concerne à prática de observação de aulas?
- (iii) O posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o regime de vinculação, o tipo de formação inicial e contínua, a experiência profissional ou a fase do ciclo de vida em que se encontram?
- (iv) A experiência, enquanto supervisor, influencia o posicionamento do docente em relação à prática de observação de aulas?
- (v) O carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina a atitude dos professores em relação a esta prática?
- (vi) Que outros fatores justificam o posicionamento dos docentes em relação à prática de observação de aulas?

Para a concretização da presente investigação, focalizámos o objeto do nosso estudo em escolas públicas do distrito de Lisboa, pela sua proximidade geográfica e pela elevada concentração de escolas e professores. Sendo um território demasiado extenso, e não sendo de considerar a possibilidade de o inquirir na totalidade, optou-se por limitar o estudo a docentes dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Para além do questionário, ao qual responderam 158 professores, optou-se por proceder a entrevistas semiestruturadas a quatro docentes, procurando-se, desta forma, obter informação útil e não prevista nos questionários, com o objetivo de complementar e até sustentar alguns dos resultados obtidos, dando assim expressão ao que defende Minayo (1996), segundo a qual, os dados quantitativos e qualitativos acabam por se complementar numa pesquisa.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos: na introdução apresentamos a contextualização do estudo, referimos o objeto da investigação e a sua

pertinência, apresentamos as questões de investigação e efetuamos uma breve descrição da estrutura do trabalho.

No Capítulo II, apresenta-se o quadro teórico de análise da problemática, sendo que o mesmo se encontra dividido em duas partes: uma respeitante à avaliação do desempenho docente e a segunda à prática de observação de aulas. No subcapítulo da avaliação do desempenho dos docentes, enquadrámos teoricamente o conceito de avaliação em educação, distinguimos avaliação formativa de avaliação sumativa e apontamos as finalidades que lhe estão associadas.

Na parte relativa à observação de aulas, apresentamos os propósitos desta prática, referimos os ciclos de observação e a importância da relação supervisor/professor e ainda os instrumentos de registo de observação. Apontamos ainda as vantagens e os constrangimentos associados a esta prática e, por último, referimo-nos à prática de observação de aulas no contexto internacional, indicando países que integram este instrumento nos respetivos processos de avaliação.

No Capítulo III, fazemos uma contextualização do estudo, do ponto de vista do enquadramento legal, no que se refere à avaliação do desempenho dos docentes em Portugal, bem como à prática de observação de aulas.

No Capítulo IV apresentamos o enquadramento metodológico que sustentou o processo de investigação. Enunciamos as opções metodológicas e sua fundamentação, referimos a amostra do estudo, os instrumentos utilizados e descrevemos os procedimentos de recolha e análise de dados.

No Capítulo V, anunciam-se os dados resultantes do trabalho empírico e da aplicação dos dispositivos metodológicos traçados e procede-se a uma análise, interpretação e reflexão dos achados.

O Capítulo VI contém uma síntese dos principais resultados da investigação. São apresentadas as conclusões, tendo por referência os objetivos específicos e as questões

de investigação traçadas inicialmente. Indicam-se ainda as limitações encontradas no decorrer da pesquisa e apresentam-se sugestões para trabalhos de investigação futuros sobre esta temática.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Avaliação do desempenho dos docentes

2.1.1. O significado da avaliação em educação

“Avaliar abrange um campo semântico que ultrapassa muito as práticas com as quais ele é geralmente identificado. Avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objetivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens”
(Alves & Machado, 2008).

A avaliação, a que Hadji (1994, p.185) designa “um ato de “leitura”, encontra-se intrinsecamente associada a todas as situações da vida, constituindo, segundo Fernandes (2008, p.5), “uma prática social cada vez mais importante para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar um conjunto de problemas que afetam as sociedades contemporâneas”.

O termo avaliação pode revestir diversos significados, tendo o mesmo evoluído ao longo do tempo, em resultado da forma como tem sido encarado e da investigação realizada neste âmbito. Assim, enquanto alguns autores (Scriven, 1967; Guba & Lincoln, 1985) confinam a avaliação a uma dimensão de julgamento, para outros, o importante é descrever e não julgar (Cronbach, 1963, 1980) e, para outros ainda, a avaliação de professores constitui o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo em conta o seu conhecimento, as suas competências, o comportamento e os resultados do seu ensino (Nevo, 1995).

A avaliação do desempenho, não sendo uma prática recente em contexto laboral, começou a ser mais amplamente divulgada após a II Guerra Mundial, num momento em que as organizações perceberam a necessidade de se adaptarem às mudanças, estimulando os seus profissionais, de forma a fazerem face a uma sociedade cada vez mais competitiva.

No campo da educação, a avaliação constitui um elemento crucial de qualquer processo de ensino e aprendizagem e tem sido, cada vez mais, encarada como um instrumento de mudança pessoal. Tendo-se centrado, durante anos, na medição dos resultados dos alunos, a partir de um determinado momento, a avaliação dos docentes é assumida como necessária e não se vislumbra de que forma os professores podem escapar a essa regra geral (Hadji, 1995).

Esta focalização na figura do professor efetivou-se, mais concretamente, a partir dos anos 70 do séc. XX, em que se assiste à massificação do ensino, que exigiu uma maior qualificação da educação e dos docentes. Esta mudança de paradigma registou-se também noutros setores da administração do Estado, confrontados com a perspetiva de aumento da eficiência e da produtividade. Na década de 90, foram introduzidos, em Portugal, mecanismos de controlo e monitorização, pressionando, desta forma, a racionalização dos recursos, a melhoria de resultados e a modernização do Estado.

A assunção da necessidade de a administração pública portuguesa melhorar significativamente os seus resultados veio a concretizar-se, de uma forma muito expressiva, na adoção do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), publicado em 2004 (Lei n.º 10/2004, de 22 de março, alterada pela Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro), cujos princípios orientadores se centram na avaliação baseada na confrontação entre os objetivos fixados e os resultados obtidos, como forma de atingir a excelência e a melhoria da qualidade dos serviços.

Alguns autores, como Danielson e McGreal (2000), referem que os docentes têm sido os primeiros a reconhecer a necessidade de avaliação, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas.

Na perspectiva de Fernandes (2009), a avaliação pode remeter para o produto, através da responsabilização e da prestação de contas, orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis e quantificáveis, e para o processo, associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, com o envolvimento dos professores em todos os momentos.

O processo avaliativo implica uma relação entre a recolha orientada de dado, a sua análise e a tomada de decisões. Alonso (1996) identificou uma série de qualidades que subjazem à conceção de avaliação: contínua e sistemática, formativa, individualizada e diferenciada, globalizadora e multidimensional, diversificada e flexível, consensual e ecológica e contextual. Também Kersten e Israel (2005) identificam benefícios associados à avaliação do desempenho: maior alinhamento entre as metas pessoais e os objetivos institucionais, melhoria do processo de supervisão, incremento da comunicação entre supervisores e professores e ainda uma maior abrangência do próprio processo de avaliação.

Sobre esta matéria, Day (1993) destaca algumas das suas virtualidades, entendendo que a avaliação do desempenho deve ser encarada como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento profissional dos docentes e não como um ataque ao profissionalismo. No mesmo sentido apontam Tardif e Faucher (2010), que consideram a avaliação um desafio para os professores, com muito significado e importância para o sistema educativo. Na mesma senda, Nóvoa (1995) reconhece na avaliação a possibilidade de reconhecimento e de promoção do mérito e de diferenciação da qualidade do ensino.

Para outros autores, pelo contrário, a avaliação do desempenho pode ter efeitos nefastos para os professores, contribuindo, como refere Gil (2009), para o fortalecimento das hierarquias e das relações de poder, para a sujeição do indivíduo a uma grelha geral de competências homogeneizada, para um sentimento de inferioridade e até para a exclusão. Também Correia e Matos (2001) entendem que os professores ocultam as suas fraquezas e os seus insucessos, para evitarem os efeitos perversos da avaliação, que não tem em conta a complexidade da sua atividade.

A subjetividade inerente à função do docente, que tem de responder a uma multiplicidade de exigências, executando inúmeras tarefas, todas elas de cariz diferenciado, dificulta a concretização do trabalho avaliativo. Observar é, acima de tudo, interpretar e, como tal, a observação reflete forçosamente a subjetividade do sujeito que observa. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a avaliação contempla uma série de elementos recolhidos, devendo focalizar-se nas atividades essenciais do professor e ignorar os aspetos acessórios ou pontuais.

Alguns autores (Hargreaves, 1998; Jesus, 2000) apontam o isolamento como um dos constrangimentos do processo de desenvolvimento do professor. Nestes casos, o trabalho em equipa poderá contribuir para o seu desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional, podendo o processo de avaliação do desempenho prestar um contributo importante.

2.1.2. Propósitos e objetivos da avaliação

“Com efeito, ainda que o avaliador possa não ter uma consciência muito clara da filosofia subjacente ao seu projeto de avaliar, dificilmente pode esquecer a questão de saber para que serve a sua atividade. E mesmo se não lhe atribuir explicitamente um modelo de funcionamento, não pode ignorar que, em referência ao contexto decisional, essa mesma atividade pode ter várias funções”.
(Hadi, 1994)

A crescente preocupação em relação à eficácia do sistema educativo e à melhoria da qualidade do ensino é apontada como estando na origem do desenvolvimento de sistemas de avaliação do desempenho dos professores, que procuram responder, de acordo com Fernandes (2008), à necessidade de melhoria das práticas pedagógicas, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e à melhoria da aprendizagem dos alunos. O relatório da OCDE (2009)³ sugere que um maior

³ “O desenvolvimento profissional dos professores: a Europa numa comparação internacional”

enfoque na avaliação, um *feedback* adequado e um ambiente escolar positivo podem contribuir eficazmente para a melhoria da qualidade do ensino.

Se se verifica hoje um consenso praticamente generalizado em relação ao mérito e à utilidade da avaliação do desempenho, o mesmo não acontece relativamente aos modelos e às finalidades que orientam essa avaliação. A partir da sistematização efetuada por Simões (2000), que consideramos importante incluir neste trabalho, podemos constatar uma multiplicidade de propósitos e de contextos que subjazem à avaliação do desempenho.

Tabela 1 - Propósitos da avaliação de professores (Simões, 2000, p.42).

Millman & Darling-Hamond (1990)	Kulogwski <i>et al.</i> (1993)	Iwanicki & Rindone (1995)	Shinkfield & Stufflebeam (1995)	Hadji (1995)
<ul style="list-style-type: none">• Avaliar o pré-serviço;• Licenciatura;• Certificação;• Seleção;• Assistência dos professores principiantes;• Desenvolvimento profissional;• Ocupação de cargos;• Demissão;• Melhoria da escola.	<ul style="list-style-type: none">• Melhorar;• Certificar;• Reempregar;• Aumentar o salário;• Promoção na carreira.	<ul style="list-style-type: none">• Prestação de contas;• Melhoria da escola;• Desenvolvimento profissional;• Seleção.	<ul style="list-style-type: none">• Melhorar a qualidade da instrução;• Ajudar os professores em áreas que necessitam de melhoria;• Proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes.	<ul style="list-style-type: none">• Gestão administrativa da carreira;• Desenvolvimento pessoal e profissional;• Aperfeiçoar o funcionamento do sistema, utilizando melhor os recursos humanos.

De acordo com o levantamento efetuado, podem ser apontados dois grandes propósitos da avaliação dos docentes: propósitos formativos, direcionados para a melhoria da qualidade do desempenho e para o desenvolvimento pessoal e profissional; e propósitos sumativos, orientados para a prestação de contas, o controlo, a promoção ou a demissão.

Hadji (1993) considera que a avaliação do desempenho docente terá, obrigatoriamente, de se separar do sistema de prestação de contas, se tiver como finalidade os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento dos professores. A indução deste desenvolvimento depende, segundo Duke e Stiggins (1990) de algumas condições indispensáveis: as características individuais, quer dos avaliados, quer dos avaliadores, o contexto em que decorre a ação e as características do sistema de avaliação.

Referindo-se à especificidade da avaliação em educação, Méndez (2002, p. 15) defende que

“em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem mesmo corrigir. Avaliar não é, tão pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente a avaliação tem a ver com atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa. Para que ocorra é necessária a presença de sujeitos”.

A avaliação de cariz sumativo tende a centrar-se, segundo Machado e Formosinho (2010), na ausência de efeitos negativos e menos na apreciação dos efeitos positivos, sendo, por essa razão, constantemente alvo de contestação. As críticas explicam-se também pelo facto de não poderem ser imputadas ao professor todas as responsabilidades, no caso de insucesso educativo, visto que existe uma pluralidade de agentes e de fatores que intervêm nesse processo, condicionando as aprendizagens dos alunos.

De Ketele (2010) revela-se muito crítico em relação a esta forma de avaliar, entendendo que apresenta mais efeitos negativos do que positivos, na qualidade do trabalho e no desenvolvimento profissional dos docentes, por ser pouco estimulante e por potenciar um clima de ansiedade entre os docentes, que não favorece o bom desempenho.

Alguns autores sugerem a possibilidade de conciliar a avaliação com propósitos formativos e a avaliação de cariz sumativo. Fernandes (2008), por exemplo, aponta essa hipótese, caso o sistema consiga um equilíbrio entre a perspetiva de desenvolvimento profissional e uma perspetiva de prestação de contas mais standardizada e mais centrada em medidas de desempenho e eficácia. Segundo este autor, a avaliação deverá

ter em conta uma multiplicidade de aspetos, como sejam a melhoria do desempenho dos professores, a responsabilização e prestação pública de contas, a melhoria do funcionamento da escola, a identificação dos problemas de ensino e de aprendizagem e a descoberta de possíveis soluções.

Posição diferente assumem Machado e Formosinho (2010), que não perspetivam qualquer possibilidade de compatibilização, por entenderem que a perspetiva formativa é travada pela dimensão sumativa. No mesmo sentido, Simões (2000) defende que a ênfase atribuída a um dos propósitos tende a prejudicar o outro.

Flores (2010) identifica diferentes perspetivas na análise da avaliação de professores, em função do enfoque e dos seus propósitos: aumentar a eficácia dos docentes, promover oportunidades de formação e de desenvolvimento adequadas; melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, para controlar processos e práticas, programas e estratégias, para medir o desvio entre resultados e propósitos; para gerir carreiras. No entanto, reconhece que esta pluralidade de perspetivas é, nalguns casos, difícil de compatibilizar na prática.

Para além da sua função de medição, fiscalização e controlo da prestação dos profissionais, julga Chiavenato (2008, p.241) que a avaliação deverá ser encarada numa perspetiva positiva, considerando que “é um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição para a organização”, constituindo um mecanismo poderoso para resolver problemas e melhorar a qualidade do trabalho.

Segundo o mesmo autor (1999), os pontos fracos da avaliação do desempenho residem, essencialmente, no facto de poder ser perspetivada como uma recompensa ou punição pelo desempenho passado, de a ênfase poder incidir mais sobre o preenchimento de formulários do que sobre a avaliação crítica e objetiva do desempenho; de as pessoas avaliadas poderem perceber o processo como injusto ou tendencioso ou ainda de poder ser baseada em fatores que não conduzem a nada e não agregam nenhum valor.

O objeto da avaliação do desempenho nem sempre é claro, dada a dificuldade na sua definição. Todavia, a avaliação do desempenho só faz sentido se distinguir a excelência e o mérito e se, em simultâneo, promover o desenvolvimento global dos profissionais e das instituições (Camara *et al.*, 2005). Nos casos em que a avaliação perde a sua função formativa e diagnóstica e em que os resultados não são tidos em conta na melhoria e no desenvolvimento profissional, é natural e previsível um certo mal-estar, quer por parte dos avaliados, quer dos avaliadores.

Parece ser cada vez mais consensual que o desenvolvimento dos professores contribui para o reforço do seu profissionalismo, para a exigência, o desejo de ser bem-sucedido e o aperfeiçoamento da sua prática. Por esta razão, deverá ser perspetivado como um desafio, cuja principal finalidade consiste em tornar os docentes mais capazes, mais competentes, mais habilitados e, por conseguinte, suscetíveis de melhorarem a sua capacidade de resposta às necessidades dos seus alunos, da escola, da comunidade. O relatório da OCDE (2005)⁴ destaca o papel dos professores na aprendizagem dos alunos. Segundo aquele relatório, existe, atualmente, um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores constitui o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos.

Por desenvolvimento profissional dos professores, considerado, como aliás já referimos, uma das finalidades mais evidentes e relevantes da avaliação, entende-se o processo, através do qual professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira (Duke & Stiggins, 1990 cit. em Simões, 2000). Segundo esta conceção, o desenvolvimento profissional pressupõe um juízo individual sobre as necessidades para se atingir a excelência. Por outro lado, a forma como é concretizado o processo de avaliação do desempenho é crucial para o cumprimento deste objetivo.

O sistema de avaliação deverá nortear o desenvolvimento profissional, procurando desta forma aumentar a qualidade da prática letiva e o desenvolvimento da escola, enquanto

⁴ OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*, Paris, OECD.

organização. Por outro lado, deverá possibilitar a reflexão e o autoconhecimento do professor, relativamente aos seus conhecimentos, aos seus recursos e à sua dimensão enquanto pessoa. Rodrigues e Peralta (2008) defendem que não pode desligar-se a avaliação do desempenho dos docentes do seu processo de formação e de desenvolvimento, que prevê a reflexão sobre as causas, as consequências, a progressão e as necessidades futuras.

2.1.3. As dimensões formativa e sumativa da avaliação do desempenho

“Tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo, organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção e controlo, e um pólo positivo, organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização”.

Barbier (1990)

Os princípios orientadores dos vários modelos de avaliação que têm vigorado em Portugal, nos últimos anos, dão conta de uma intenção de mudança educativa, com uma forte aposta na qualidade do desempenho, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes e o sucesso educativo. Pretende-se que a profissão docente opere a transformação dos conhecimentos dos professores em aprendizagens dos alunos. Para tal, entende-se necessário que os professores tomem consciência da importância de ampliar as suas competências profissionais e pessoais.

No entanto, os resultados da avaliação assumem também repercussões ao nível do acesso e da ascensão na carreira, pelo que a avaliação do desempenho docente apresenta duas vertentes distintas: apresenta-se como um mecanismo de desenvolvimento profissional, focalizado no aperfeiçoamento da prática docente e na qualidade do serviço educativo, permitindo detetar as necessidades de formação e contribuindo para o trabalho de cooperação entre os professores. Por outro lado, constitui um instrumento de prestação de contas e de controlo, com vista a diferenciar e recompensar os melhores

profissionais, facultando, em simultâneo, indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

Reconhece-se, deste modo, a necessidade prática de impulsionar a articulação entre as duas modalidades de avaliação, sendo que, no caso de se verificar uma verdadeira avaliação formativa, a informação obtida não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada nos processos próprios da avaliação sumativa.

Embora estes propósitos se posicionem em lados opostos, o certo é que a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999)

Sobre esta questão, importa fazer aqui referência aos resultados da investigação empírica realizada por Black e Wiliam (1998): os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é, essencialmente, de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor e obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa; os alunos que mais beneficiam da utilização sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Reconhece-se que um processo de avaliação do desempenho com propósitos sumativos tende a impor demasiados constrangimentos à qualidade do trabalho do professor, com efeitos negativos no seu desenvolvimento profissional, por força da preocupação com a conformidade entre o previsto e o concretizado. Em contrapartida, um processo de avaliação do desempenho desenvolvido com propósitos formativos tenderá a favorecer a qualidade do ensino, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o trabalho colaborativo e intervirá positivamente ao nível do sucesso educativo, da autoestima dos professores e da redução do abandono (De Ketele, 2010).

O diagrama abaixo apresenta, de uma forma sistematizada, os principais aspetos que distinguem a avaliação formativa da sumativa, não apenas no que se refere ao processo

e à forma como a mesma se desenvolve, mas também no que diz respeito aos seus resultados e efeitos.



Figura I - A avaliação formativa e sumativa. (Fonte: autora, 2013)

Esta dicotomia tem dominado a concretização de todo o processo de avaliação do desempenho docente nas escolas, como referimos. Se, por um lado, é legítimo que tal aconteça, na prática, assiste-se a um conjunto de dificuldades no que diz respeito à sua exequibilidade, visto que o processo está pensado, predominantemente, em função da classificação final dos professores, valorizando-se o controlo e a medição dos objetivos em detrimento do trabalho colaborativo e da melhoria da prática docente. Em suma, se os pressupostos do modelo de avaliação apontam no sentido da promoção do desenvolvimento profissional, o que se verifica, na prática, é que a sua operacionalização se baseia em aspetos que apontam para a medição e controlo do trabalho dos docentes e para a classificação.

Para o sucesso da avaliação do desempenho docente concorrem vários fatores, que não apenas o processo avaliativo em si ou a forma como o mesmo se concretiza. O sentido

do desenvolvimento profissional dos professores depende, em grande parte, das suas vidas pessoais e profissionais, dos contextos em que se realiza a sua atividade e das conceções dos docentes em relação a este processo, pelo que, segundo Day (2001), a avaliação só resultará em melhoria das práticas se cada docente nele se envolver ativamente, se a mudança resultante desse desenvolvimento for interiorizada e se existir participação e sentido de posse do professor nos processos de tomada de decisão sobre a mudança.

2.2. Observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho

*“Aprende-se muito através da observação e o ensino
não constitui uma exceção”.*
Reis (2011)

2.2.1. Conceito de observação de aulas

A aula pode definir-se, na opinião de Vieira (1993), como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem com um propósito comum – a construção de novos saberes.

A observação de aulas constitui um dos instrumentos mais relevantes de recolha de informação. Alarcão e Tavares (2010) entendem-na como o conjunto de atividades destinadas a obter informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de, posteriormente, proceder a uma análise numa ou noutra das variáveis em foco, sendo que o objeto da observação pode recair no aluno, no professor, na interação professor/aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, entre outros.

Os estudos realizados por Vieira (1993a), nas áreas da investigação e da formação de professores, apontam na crescente valorização da sala de aula, como foco de atenção, tendo a observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação. No

mesmo sentido aponta o recente relatório da OCDE (2013) *Teachers for the 21st century – using evaluation to improve teaching*, que defende que a avaliação do desempenho docente não pode ser efetiva se não tiver no seu centro o que acontece na sala de aula.

A partir dos estudos que efetuou, Vieira (1993a) destaca, como potencialidades da observação, a consciencialização do professor face à prática pedagógica e às conceções que a determinam, o desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática, o confronto de práticas e conceções alternativas, a possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem e o enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor.

Esta prática deverá permitir momentos de reflexão partilhada, posteriores ao ato de observar, perseguindo o objetivo do desenvolvimento profissional do professor e, em última análise, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, o enfoque deverá incidir em processos sistemáticos de reflexão na, sobre e para a ação (Schön, 1987). Esta tese é igualmente defendida por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), para quem os dados recolhidos devem permitir expandir os acontecimentos observados através de uma reflexão profunda, que resultará numa maior compreensão das ações e dos processos de ensino-aprendizagem.

A observação não tem um fim em si mesma, subordinando-se e disponibilizando-se ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação (Serafini & Pacheco, 1990), constituindo um instrumento essencial para que a avaliação seja objetiva e rigorosa, cumprindo o papel determinado pelo docente.

A observação da atividade dos docentes em contexto constitui uma prática nem sempre bem aceite, em especial quando os dados recolhidos se destinam à avaliação dos docentes. Os que contestam esta prática invocam o facto de as aulas observadas nem sempre refletirem as competências profissionais dos professores ou ainda de aquelas aulas específicas não corresponderem à prática diária.

A este propósito importa frisar que as aulas observadas não constituem aulas normais, quanto mais não seja porque contam com a presença de um elemento “estranho” na sala. Por outro lado, é expectável que os professores observados utilizem estratégias inovadoras e recorram a abordagens com as quais se sintam à vontade, procurando, desta forma, demonstrar as suas capacidades. Apesar da eventual encenação que possa ocorrer nestas aulas, as mesmas deverão permitir retirar informação relevante sobre as competências dos professores, sobre a sua relação com os alunos, sobre as suas conceções em relação ao ensino e à aprendizagem. Por outro lado, a preparação, certamente mais cuidada da aula, constituirá um momento privilegiado de reflexão sobre as práticas e, certamente, de desenvolvimento dos professores.

A observação de aulas não constitui o único instrumento ao serviço da avaliação do desempenho, devendo, segundo Sá-Chaves (2001), ser acompanhada de informações provenientes de outras fontes: planos de aula, discussões nas reuniões de pré e pós-observação, portefólio, trabalhos e desempenho dos alunos, autoavaliação. A inclusão destes dados permite uma imagem mais fidedigna do desempenho dos docentes e, por conseguinte, a possibilidade de criar um plano de desenvolvimento ajustado às reais necessidades dos docentes.

A abordagem da temática da observação de aulas exige uma referência ao modelo de supervisão clínica, que continua a dominar, internacionalmente, a supervisão e a avaliação dos docentes. Segundo este modelo, as práticas de supervisão baseiam-se na análise de situações reais e recorrem à observação de aulas para melhorar o ensino, através da interação entre professores e supervisores. De acordo com Cogan (1973), os problemas são diagnosticados pelo formando, com o apoio do supervisor, e a solução resulta de uma colaboração e de um esforço conjunto, que não é pontual, mas que se prolonga no tempo. Dessa análise pode resultar a continuidade das estratégias ou a substituição por outras mais apropriadas, ou mesmo o seu abandono. Os intervenientes têm um papel mais ou menos ativo, consoante as fases do ciclo de supervisão.

A literatura dá conta de um largo consenso quanto às potencialidades da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor, desde logo na sua formação inicial (Allwright, 1988; Wallace, 1991; Wajnryb, 1992; Vieira, 1993a), apesar dos fatores problemáticos que, frequentemente, reduzem ou ameaçam as potencialidades associadas a esta prática.

Wragg (1994, p. 97) considera que a ambiguidade de sentidos e de significados que envolve os comportamentos e as situações na sala de aula torna a observação uma atividade extremamente complexa. Na sua opinião a “ecologia da sala de aula pode ser extremamente rica e cheia”, sendo que qualquer tarefa ou evento, mesmo que aparentemente simples, pode ser objeto de páginas de notas e horas de discussão.

A “intrusão” deve ser sempre minimizada, tendo em conta que a presença de um observador afeta, inevitavelmente, a dinâmica da aula. Wajnryb (1992) lembra que a observação de aulas pressupõe princípios de cariz metodológico e ético, pelo que os observadores devem respeitar a confiança e a ética profissional que resulta da abertura da sala de aula por parte de um professor.

O sucesso da atividade de observação depende, em grande parte, de se verificarem algumas condições que facilitam as relações interpessoais de supervisão e do desenvolvimento profissional do professor. Wajnryb (1992) faz referência a algumas delas: a partilha e definição, de forma colaborativa pelo professor e pelo supervisor, do objeto, objetivos e tarefas de observação; a incidência da observação no processo e na relação ensino-aprendizagem, não no professor como pessoa; discussão dos dados da observação entre o professor e o supervisor; focalização da observação para o *feedback* mútuo e integração das práticas de observação numa orientação reflexiva e experimental de formação profissional.

Um aspeto que não pode ser descurado e que é incontornável quando se analisa a prática de observação de aulas prende-se com a interpretação da matéria observada, sendo que esta reflete, inevitavelmente, a subjetividade de quem observa. Sarmiento (2004) considera que observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização. Já Vieira (1993) refere-se à ilusão de se pensar que aquilo que se vê é

aquilo que acontece, pelo que a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula.

Ainda sobre a questão da interpretação, Alarcão e Tavares (2010) entendem que a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do seu sentido. Portanto, quem observa atribui, necessariamente, um significado ao que observa, que é subjetivo por ser intrínseco a cada observador. Assim, a eficácia da avaliação está muito dependente da qualidade da observação, sendo que esta qualidade se encontra condicionada pela dificuldade de se obter exatidão e objetividade.

Uma forma de objetivar a observação e de acentuar o seu carácter descritivo consiste, segundo Alarcão e Tavares (2007), em usar instrumentos de observação adequados, que permitam observar o que se quer e estruturar a observação, construindo objetivos e estabelecendo categorias de análise, que permitam diferentes graus de flexibilização e de focalização. Para Vieira (1993) a objetivação consegue-se através da definição de objetivos de observação e da identificação de categorias de análise dos factos observados.

Sarmento (1991) destaca a fase de preparação do observador como elemento decisivo na qualidade da observação, enunciando algumas etapas processuais: definição do que se vai observar; definição dos critérios de observação; definição da medida de observação; estabelecimento dos «itens» de observação; observação, segmentado nas fases de pré-observação, observação e pós-observação; e tratamento dos resultados.

2.2.2. Finalidades da observação de aulas

*“The observer seeking or discovering aspects of himself in the Other. By the Other,
I mean that which is outside, novel, strange or unknown”.*
Sanger (1996)

A observação de aulas constitui um elemento essencial no processo de avaliação do desempenho docente e deverá ser encarada como uma oportunidade de trabalho

colaborativo entre docentes, no sentido de uma reflexão sobre o desempenho profissional e da investigação e discussão de estratégias que possibilitem a melhoria das práticas.

Para além de permitir reconhecer e compensar o mérito, concorrendo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, esta prática colabora na identificação e na superação de fragilidades e debilidades. Reis (2011) enumera algumas finalidades da observação de aulas, das quais se destacam: diagnosticar as dimensões do conhecimento e da prática profissional a melhorar; adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem; proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades; e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

O modelo de supervisão clínica tem dominado a avaliação do desempenho dos docentes, por privilegiar o estudo de situações reais do contexto escolar, recorrendo à observação para analisar o desempenho em sala de aula e melhorar o ensino através da relação entre os avaliados e avaliadores. Segundo Alarcão e Tavares (2003), trata-se de um processo de observação, reflexão e ação, que permite ao professor refletir sobre as suas práticas e, com o apoio do observador, superar as dificuldades identificadas.

A reflexão na ação permite ao professor detetar as suas próprias fragilidades e evoluir no sentido de encontrar formas de ultrapassar situações problemáticas. Schön (1983) refere que este tipo de reflexão permite aos professores assumirem o papel de investigadores na prática, estruturando o seu conhecimento e envolvendo-se, de forma crítica, num processo de autoformação. Deixam, assim, de ser meros executores de orientações e passam a procurar vias alternativas aos objetivos propostos. Os professores ampliam, desta forma, as oportunidades de aprendizagem e progridem, refletindo sobre o seu desempenho, a sua experiência.

Marsh *et al.* (2008) referem um método de observação, que tem vindo a ganhar adeptos em alguns países anglo-saxónicos. Trata-se do “percurso de aprendizagem” (learning walk), que prevê observações de poucos minutos (7 a 10) de várias aulas, por pequenos grupos de professores, com um objetivo específico e centradas na melhoria do ensino e não na avaliação. Pretende-se, com estas observações, verificar como é que os professores ensinam e como é que os alunos aprendem, sendo que estes últimos intervêm também na discussão e reflexão sobre a observação. Esta constitui uma forma de potenciar a reflexão, partilhar experiências e ampliar o conhecimento didático.

A observação com carácter informal é uma técnica muito utilizada, que pode ter uma duração muito reduzida, de apenas dois ou três minutos em cada visita, visando a motivação e a monitorização das práticas. O método Downey walk-through, focado no desenvolvimento profissional e não na avaliação, em que as visitas decorrem sem aviso prévio e sem grelhas, pretende levar o professor a refletir sobre aspetos em concreto no sentido da alteração do comportamento ou da sua prática.

2.2.3. Ciclos de observação

“Os resultados da reflexão são transformados em praxis e esta, por sua vez, dá origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação, quando ele é envolvido num processo de questionamento sistemático da ação que o impele a mover-se entre a evidência e a interpretação. É precisamente neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial crítico e emancipatório da investigação-ação enquanto estratégia reflexiva”.
(Moreira *et al.*, 1999)

O momento de observação não pode ser dissociado de outros igualmente importantes para a compreensão e interpretação do que se passa na sala de aula. Falamos do momento que o antecede - o encontro pré-observação -, e de outro subsequente – o encontro pós-observação -, que constituem o ciclo de observação. Esta designação é utilizada no modelo de supervisão clínica, que prevê um maior número de fases, embora as que aqui se apresentam sejam as mais comumente referidas.

Trindade (2007) considera que a observação constitui a primeira etapa da supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, devendo a mesma ser precedida de um encontro pré-observação e, depois de concluída a análise da informação, de uma reunião pós-observação, em que o professor refletirá sobre o que se passou durante o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos e sobre os seus próprios comportamentos e atitudes, a partir da informação recolhida no momento da observação.

As três fases acima referidas encontram-se, na perspetiva de Vieira (1993b), interligadas entre si, de uma forma cíclica, podendo o final de um ciclo de observação dar origem a uma nova problemática ou enfoque de observação, o que possibilitará a realização de um novo ciclo.

Vários são os autores (Alarcão & Tavares, 2007; Aranha, 2007) que identificam períodos ou fases distintas no processo de observação de aulas, entendendo que cada uma delas exerce uma função específica e distinta, que não deve ser negligenciada ou ultrapassada.

O encontro pré-observação, comumente associado à preparação e planificação de aulas, é o momento de tomar decisões relativamente aos objetivos, enfoque, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e instrumentos de observação, em função dos interesses e das necessidades. Permite ainda antecipar eventuais problemas e identificar possibilidades de resolução.

A fase pós-observação constitui, como resulta óbvio, o momento fundamental do processo de avaliação. Permite, por um lado, a descrição, análise, interpretação e reconstrução da prática pedagógica, procurando-se, segundo Vieira (1993), confrontar a informação recolhida com os dados de observações anteriores, analisá-la em função dos objetivos traçados e questionar a relação entre o ensino efetuado e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, corresponde ao momento de estabelecer prioridades e fixar novos objetivos e metas de melhoria de práticas. A eficácia do ciclo de observação deve

ser também objeto de análise e de avaliação dos participantes neste encontro. Trata-se, no fundo, de desenvolver uma supervisão reflexiva como forma de promover um ensino reflexivo.

Igual relevância lhe atribui Reis (2011), para quem o *feedback* baseado na observação e discussão das práticas constitui um aspeto crucial no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Em contextos avaliativos, em que a observação procura assegurar o cumprimento de objetivos e a deteção de determinados comportamentos, o *feedback* pode assumir, segundo o mesmo autor, um caráter confirmativo, caso se pretenda destacar os aspetos positivos, reforçando-se, deste modo, a confiança dos professores e incentivando-se o recurso a novas abordagens e estratégias, ou um caráter corretivo, se se alerta para os aspetos que carecem de mudança. O mérito desta reunião pós-observação reside ainda no facto de prever a fixação de novas metas e de propostas de melhoria para as sessões seguintes.

Aranha (2007) enuncia também momentos distintos no processo de observação de aulas, que se inicia com um encontro pré-observação. Na observação, como ação real no espaço de uma aula, efetua-se o registo do que se vai observando, entendendo o autor que deverão ser respeitados os princípios da objetividade, fidelidade e validade. Também este autor se refere ao momento pós-observação como o momento crucial na avaliação, visto que os dados recolhidos encerram informações muito relevantes, que podem ser utilizadas pelos professores para desencadear alterações no processo de ensino.

A interação dos intervenientes no momento de pós-observação deve centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, objetivando-se, desta forma, a observação e a avaliação. Num sentido de continuidade e sistematização da ação pedagógica, é frequente traçarem-se, neste encontro, novos objetivos e novas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como de observação a desenvolver num ciclo de observação posterior.

Cogan (1973) identifica várias fases no processo de supervisão, sendo que a primeira diz respeito ao estabelecimento da relação supervisor/professor, a que se segue a planificação da aula, depois da estratégia de observação, a observação propriamente dita, a análise dos dados, a planificação da estratégia da discussão, o encontro pós-observação e, finalmente, a análise do ciclo da supervisão.

A observação pode ser ainda perspectivada segundo dois aspetos: o quantitativo e o qualitativo, sendo que no primeiro se verifica a preocupação em construir instrumentos de observação objetivos e fiáveis. As ações são categorizadas e são transformadas em comportamentos observáveis, objetivos e quantificáveis. A observação de tipo qualitativo não prevê a definição *a priori* de quaisquer categorias e a preocupação do observador é a de registar todas as ocorrências sem as categorizar ou medir (Alarcão & Tavares, 2007).

É essencialmente, nas fases do ciclo de observação, que o supervisor deve exercer as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como adotar atitudes, mobilizar saberes e capacidades capazes de fomentar no professor as mesmas atitudes, saberes e competências num processo contínuo e sistemático de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2.4. O papel do supervisor e a relação supervisor/professor

“A supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos”.
(Alarcão & Tavares, 2003)

Um supervisor deverá possuir competências, não apenas na vertente profissional e da formação, mas também pessoal. Para além da sua credibilidade profissional, deverá ser capaz de encorajar, de escutar, de discutir, de organizar, de questionar, de comunicar

eficazmente, de estabelecer objetivos, de resolver questões. A colaboração entre observador e o observado promove um clima de confiança e de respeito entre ambos, que é facilitador para os objetivos a que ambos se propõem e para a concretização das potencialidades da observação de aulas.

A tarefa do supervisor reveste-se de extrema complexidade e, atendendo à panóplia de competências que lhe são conferidas e exigidas, não pode tratar-se apenas de um professor eficiente e com experiência, pelo que constitui uma mais valia possuir também conhecimentos no campo da supervisão. A este respeito, Alarcão (2003) refere que o desempenho da função de supervisão implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas e pressupõe pré-requisitos e formação especializada. A supervisão deve consistir numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (Mintzberg, 1995).

Efetivamente, a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam e se desenvolvam. Mas para que o supervisor possa levar a bom termo esta tarefa, Alarcão e Tavares (2003) consideram que terá que dominar, não apenas os conteúdos programáticos, mas possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas e ter desenvolvido determinados *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.

O supervisor deve desenvolver atitudes de questionamento e de partilha, num processo de interação consigo e com os outros, incluindo processos de observação, reflexão e ação do e com o professor (Amaral *et al.*, 1996). A esta visão de supervisão subjaz a ideia de professor reflexivo, que questiona as suas práticas com vista ao seu desenvolvimento profissional, à sua autonomia e à dos alunos.

A função do supervisor deverá ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisor é também, segundo os autores, alguém que não dá receitas de como fazer, mas que cria junto do professor um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, propício ao desenvolvimento das possibilidades do professor. Assim, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção (Vieira, 1993b).

Nas palavras de Smith (1996 cit. Sá-Chaves, 2003), ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou «*critical friendship*», a quem cabe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar os professores a manterem a vontade de aprender ao longo da vida.

Glickman (1985) aponta algumas características interpessoais, fundamentais para o exercício da supervisão, que podem resumir-se da seguinte forma: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios.

A supervisão não termina na sala de aula e as funções do professor também não cessam nesse espaço. Deste modo, é essencial que o supervisor possua uma visão holística do ensino e apresente uma capacidade de análise crítica das instituições, do sistema e da comunidade, de forma a poder estabelecer pontes que ajudem os professores a compreender os alunos dentro da sua realidade escolar, mas também dentro da sua realidade comunitária e familiar.

As características de personalidade do supervisor podem facilitar ou dificultar a sua tarefa profissional de auxiliar os professores em formação no seu desenvolvimento. Dentro dessas características pessoais é desejável, acima de tudo, que o supervisor

perspetive o sistema educativo e a profissão de forma positiva. Moreira (2011) destaca ainda a importância da formação ética e política e não apenas técnica do observador e conclui que o valor daquilo que se observa se encontra na exata medida do valor e qualidade do observador.

Também o estilo de liderança do supervisor é importante, não só no desenvolvimento do seu relacionamento com os professores, mas também na coordenação das decisões. Uma liderança do tipo democrático (Trindade, 2007), em que as hierarquias estão bem definidas e as decisões são, sempre que possível, tomadas com base no diálogo e na discussão conjunta é o mais favorável. Este tipo de liderança implica um maior envolvimento e responsabilização de todos e, em muitos dos casos, favorece igualmente a criação do desejado ambiente de confiança entre supervisor e professor.

O supervisor assume a responsabilidade moral e social de contribuir para a eficácia da prática pedagógica, missão que exige competências cívicas, técnicas e humanas, que contribuem para a formação dos profissionais, despertando neles o desejo de aprender e de aperfeiçoar as suas práticas, com vista à melhoria da qualidade da educação dos alunos.

Para que o processo de supervisão se concretize nas melhores condições é necessário, segundo Alarcão e Tavares (2003), que se crie um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor. Deverá criar-se uma atmosfera que lhes permita colocarem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas de estratégias, para que os problemas que eventualmente surjam sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.

É na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da colaboração, como elemento facilitador e encorajador da ação pedagógica. Uma relação de confiança entre o supervisor e o professor contribuirá para que a observação seja um processo mais realista, justo e objetivo. O desenvolvimento desse clima de confiança e

respeito permitirá um comportamento mais natural no momento das observações, conseguindo-se, deste modo, resultados mais fiáveis. Esta relação positiva e de confiança não pode deixar, contudo, de ser exigente, do ponto de vista do supervisor, de forma a estimular o empenho por parte dos professores orientados.

Sendo fundamental a reflexão sobre as ações de cada um, de forma a que o professor seja capaz de analisar as suas atitudes e de se corrigir, o supervisor deve ser capaz de encorajar o questionamento e a reflexão. Ele próprio deve ser capaz de refletir sobre as observações realizadas e de refletir com os professores sobre os resultados das mesmas, contribuindo, desse modo, para um melhor autoconhecimento dos professores em formação.

Mosher e Purple (1972), invocando a extensa investigação que revela a existência de correlações entre as relações interpessoais que se estabelecem entre supervisor e professor e o desempenho destes, admitem a importância da relação pessoal no processo formativo.

A relação de empatia e de cumplicidade entre supervisor e professor facilitará o processo em que ambos estão envolvidos. Aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade em que exercem a sua atividade, traçando prioridades, refletindo sobre as práticas, analisando as reações e o desenvolvimento dos alunos, permitir-lhes-á progredir como pessoas e profissionais.

Colocando também a tónica nas relações interpessoais, Afonso e Goldsberry (1982) defendem a existência de relações de paridade entre professores e supervisores como propiciadora do desenvolvimento profissional de ambos. Segundo estes autores, quando os professores e os supervisores identificam problemas conjuntamente e interagem e decidem libertos de formalidades relacionais, as mudanças que podem emergir desta ação conjunta influenciam positivamente os alunos.

Vieira (1993) sugere que deverá existir uma reflexão conjunta entre supervisor e professor sobre a conceção, organização e gestão do processo, defendendo uma posição

de cooperação entre ambos, surgindo o supervisor como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção. Torna-se, por isso, imprescindível uma proximidade do supervisor com a história de vida académica do professor e das perceções que ele tem sobre a profissão, sobre si próprio, sobre os objetivos primordiais da Educação e os métodos preferidos (Cogan, 1973).

O não reconhecimento de legitimidade ou competência profissional ao observador pode fazer perigar a relação entre observador e observado. A tensão entre ambos durante as aulas ou nos encontros pré ou pós observação pode acentuar-se, caso o professor percecione que o observador apresenta fragilidades ao nível da preparação e formação para a prática de observação, incapacidade ao nível da construção de instrumentos de registo ou da fixação de objetivos ou de foco, gerando observações impressionistas ou injustas.

2.2.5. Instrumentos de registo de observação

“Esta avaliação, apesar de complexa, poderá ser concretizada através de diferentes ferramentas de avaliação, quer de carácter formal quer informal, a serem desenvolvidas pela própria escola e a diferentes níveis. Os professores poderão ser mesmo participantes ativos na construção destas ferramentas, implicando-se ativamente neste processo”.

Paula Campos (2005)

O sucesso de uma observação de aula depende de uma multiplicidade de fatores, de entre os quais se destacam a escolha e a adaptação criteriosa dos instrumentos a utilizar, que devem ter em conta os objetivos da observação, o contexto em que a mesma decorre, as fases do ciclo de supervisão e as necessidades de cada docente.

Estrela (1990) considera que a utilização de grelhas de observação permite alcançar níveis satisfatórios de objetividade, através de um *feedback* objetivo, orientado para aspetos específicos, do ponto de vista afetivo.

Nas décadas de 60 e 70, registou-se uma enorme preocupação relativamente à construção de instrumentos, que permitissem uma observação mais objetiva, válida e fiável. Surgiram, na altura, grelhas para analisar a estrutura lógica das aulas (Bellack *et al.*, 1966), ou a interação na sala de aula (Flandres, 1970), o comportamento do professor (Medley & Mitzel, 1963), entre tantas outras.

Todavia, dada a sua complexidade, muitas das grelhas são de difícil aplicação em sala de aula e nem sempre correspondem às necessidades de observação da prática pedagógica. Assim, o que acontece, habitualmente, é que o supervisor e o professor constroem os seus próprios instrumentos, com base em orientações ou propostas de outros modelos, tendo sempre presente a identificação das áreas a observar e a consequente adaptação dos instrumentos de observação.

Mais recentemente, os investigadores voltaram-se para a construção de técnicas mais apuradas de observação de tipo qualitativo, que permitem observar a variedade de fatores que intervêm na interação de um professor com os seus alunos na sala de aula, não passíveis de objetivar ou quantificar. Neste tipo de observação, o supervisor entra na sala da aula com uma ideia geral do que pretende observar e regista os acontecimentos, sem qualquer preocupação de os categorizar naquele momento.

Existem, atualmente, alguns sistemas de observação, que vão dos mais gerais aos mais específicos, que possibilitam a análise dos mais pequenos pormenores, exclusivos ao estudo do ensino de uma determinada disciplina, de um determinado tema e até de uma determinada componente programática. Alguns dos instrumentos mais comumente utilizados para orientar a observação são: as grelhas de observação de fim aberto ou grelhas focadas em determinado aspeto, listas de verificação, escalas de classificação, entre outros.

Julgamos que a combinação de observações de tipo quantitativo e qualitativo poderá trazer vantagens para o trabalho do supervisor. A observação qualitativa preparará a quantitativa, enquanto que esta conferirá maior objetividade às interrogações da

primeira. A este respeito, Zabalza (1992) defende que as técnicas de avaliação quantitativas e qualitativas devem complementar-se, a fim de permitir captar, em toda a sua globalidade e riqueza de contornos, o que sucede no ensino e para que a informação obtida e o seu tratamento se apoiem em recursos técnicos e metodológicos o mais apurados possível.

As interações na aula constituem um processo muito complicado e as variáveis que o influenciam são inúmeras, o que torna difícil o seu estudo. Nenhum sistema que se proponha identificar e classificar as variáveis da situação pedagógica pode pretender dar conta do conjunto dos seus aspetos fundamentais.

Segundo Alarcão e Tavares (2007), no uso ou construção de instrumentos deverá ter-se em conta a economia e a adequabilidade, para além da objetividade, da validade e da fidelidade. Os meios tecnológicos poderão constituir um instrumento poderoso ao serviço da supervisão, permitindo o visionamento das interações registadas e a sua análise, organização, comparação, verificação de relações.

O desenvolvimento de competências de observação implica, necessariamente, a definição de objetos, objetivos e estratégias de observação, pelo que se torna indiscutível o valor formativo dos instrumentos, que deverão ser flexíveis e resultantes de um trabalho conjunto do supervisor e do professor, enquanto intervenientes reflexivos, que experimentam, adaptam e investigam a prática pedagógica no sentido da sua melhoria.

2.2.6. Vantagens e constrangimentos da observação de aulas

“Avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele”.
(Meirieu, 1994)

As potencialidades associadas à observação de aulas destacam-se, em especial, numa perspetiva reflexiva, experimental e de desenvolvimento profissional do docente em

processo avaliativo. Estrela (1994) reconhece inúmeras virtualidades associadas a esta prática, entendendo que pode ajudar o professor a reconhecer e identificar fenómenos, a apreender relações sequenciais e causais, a ser sensível à reação dos alunos, a colocar problemas e verificar soluções, a recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, a situar-se criticamente face aos modelos existentes e a realizar a síntese entre a teoria e a prática.

A OCDE, no seu relatório *Teachers for the 21st century – using evaluation to improve teaching*⁵ (2013), defende que a avaliação docente está firmemente ancorada na observação das aulas por outros professores ou avaliadores externos. Considera ainda a OCDE que, ganhando força a constatação de que a qualidade dos professores influencia os resultados dos alunos, a sala de aula será o lugar mais adequado para se proceder a essa avaliação, por ser aqui, quando os professores interagem com os seus alunos”, que são revelados “muitos dos aspetos centrais da prática de ensinar.

Também Reis (2011) considera a observação regular de aulas e a discussão das informações recolhidas uma componente fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, enquanto catalisador de aprendizagem e mudança, com benefícios claros para ambos os intervenientes do processo.

A crescente valorização da sala de aula tem vindo a conferir à observação um papel de destaque, como estratégia de recolha de informação (Vieira, 1993a). Segundo a autora, as vantagens da observação residem, sobretudo, nas potencialidades que oferece face aos objetivos: consciencialização do professor face à prática pedagógica e às conceções que a determinam; desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática; confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino-aprendizagem; possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem e diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias de resolução.

Se, por um lado, encontramos na literatura um consenso generalizado quanto às potencialidades da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do

⁵ *Professores para o século XXI – Usar a avaliação para melhorar o ensino*

professor, como referimos, importa também enunciar alguns problemas que, frequentemente, lhe estão associados e que reduzem ou eliminam essas mesmas potencialidades. Entrar na sala de aula, a que muitos chamam *black box*, e observar, de uma forma mais ou menos estruturada, para ajudar a promover aprendizagens reflexivas, é uma tarefa árdua, quer do supervisor, quer do professor alvo de observação, implicando que este se liberte do seu isolamento e preste contas duma forma assídua e, duma forma partilhada, procurando assim melhorar constantemente o seu desempenho.

Se é verdade que Vieira (1993a) identifica potencialidades associadas à prática de observação de aulas, o certo é que também reconhece um conjunto de constrangimentos: a focalização excessiva no professor; a pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica; descontextualização da observação; ausência de uma orientação ou enfoque para a observação; passividade do professor face aos comentários do observador; tendência do observador para impor o seu ponto de vista; reações adversas do professor à presença do observador; reações adversas dos alunos à presença do observador.

Se alguns destes problemas poderão resolver-se com relativa facilidade, segundo Vieira (1993a), outros reportam-se, sobretudo, à falta de uma formação adequada na área da observação, por parte do supervisor, aliada ao carácter eminentemente avaliativo que continua a pender sobre a observação de aulas.

Assim, a autora adianta três condições fundamentais para reduzir ou dissipar este tipo de problemas: formação adequada do supervisor na área específica da observação; participação dos professores em atividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências de observação; e realização de encontros de pré e pós-observação, nos quais o supervisor desempenha as suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação.

Os fatores do observador constituem fortes condicionantes na construção de uma visão sobre a aula. A própria seleção do que vai observar, a forma como o faz, os instrumentos que utiliza, já para não falar da linguagem com que regista a observação, são decisões influenciadas pelo sistema apreciativo do observador. Uma determinada grelha de observação incorpora, em si mesma, teorias implícitas que necessitam de ser transparentes para quem observa e é observado. Neste sentido, professor e supervisor devem ajuizar sobre a adequação de uma observação de tipo mais global ou focalizada em aspetos específicos que se procura compreender melhor. Quando os instrumentos de observação obedecem a estas condições, como afirma Postic (1978), convertem-se em instrumento de formação.

A ausência de tradição de uma cultura de avaliação de docentes constituiu também um dos principais constrangimentos no processo de implementação da avaliação do desempenho e no da observação de aulas, em particular, sendo geradora de ansios, críticas e enorme contestação. Para muitos professores, a observação da sua prestação em sala de aula constitui um enorme desafio e encontra-se, não raras vezes, associada a sentimentos de angústia e de stress. Maria Antónia Martins, Teresa Pessoa e Piedade Vaz-Rebello (2011), em resultado de um estudo que efetuaram com um grupo de professores, referem a emergência de emoções e sentimentos negativos associados ao medo e ao receio em relação ao processo e aos resultados da avaliação, ao mal-estar e à injustiça, que resultam da subjetividade e da falta de fiabilidade dos critérios.

Csikszentmihalyi (1990) explica que as emoções negativas como a ansiedade, o medo, a tristeza, provocam na mente do sujeito o que designa por “entropia psíquica”, que o impede de usar a atenção de uma forma eficiente para enfrentar tarefas externas.

O momento de observação de aulas poderá transformar-se num momento gratificante e altamente estimulante, se o desafio for acompanhado de um elevado grau de competência, de motivação e de comprometimento por parte dos professores. A tendência, nestes casos, será para se encontrar aquilo a que Csikszentmihalyi (1999) designa por fluxo ou estado ótimo e que descreve como sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores das nossas vidas.

Cada pessoa tende a encontrar o fluxo quando faz aquilo de que realmente gosta, entendendo Csikszentmihalyi (1988) que existem várias condições para que o mesmo ocorra: a necessidade de se estar envolvido na atividade, que deve ter metas claras; a necessidade de um equilíbrio entre os desafios da atividade e as capacidades do participante; e ainda a importância de se obter um feedback claro e imediato relativamente à atividade desenvolvida e ao respetivo desempenho. Daqui se depreende que, caso uma tarefa se apresente muito fácil em relação às capacidades de uma pessoa, esta tende a ficar apática e a desleixar-se. Quando, pelo contrário, os desafios são exageradamente altos, a tendência é para ficar frustrada, ansiosa e angustiada, pelo que o fluxo tenderá a não ocorrer. A aptidão deve, pois, corresponder ao nível do desafio e ambos devem ser altos. O gráfico abaixo ilustra a relação entre as capacidades e os desafios e o resultado das suas combinações:



Figura II - Relação entre desafios e capacidades para o processo do fluxo (adaptado de Csikszentmihalyi, 1999).

Voltando à avaliação dos docentes, e concretamente à prática de observação de aulas, o avaliador deverá estar atento ao *feedback* e perceber se as metas propostas correspondem a atividades estimulantes e desafiadoras, propiciando, deste modo, as condições para que o fluxo se torne um estado ideal durante as aulas. Esta experiência funciona, segundo Csikszentmihalyi (1999), como um processo de aprendizagem, na medida em que se busca a aquisição de novas competências e aptidões e, bem assim, de formas de superar eventuais dificuldades.

2.2.7. A observação de aulas no contexto internacional.

“Difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem (...) nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo”.
(Freire, 1996)

Na maior parte dos sistemas educativos, os modelos de avaliação do desempenho dos professores são relativamente recentes, sendo que a maioria recorre à prática de observação de aulas. De facto, os estudos de aula têm vindo a adquirir uma grande relevância, por se reconhecer a sua importância enquanto estratégias para a promoção da eficácia das escolas, da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores, apoiadas em dinâmicas colaborativas entre professores e que incidem em processos de reflexão sobre a ação.

A prática de observação de aulas pode assumir diferentes tipologias: se nuns casos se verificam situações de observação e *feedback* com carácter informal, que podem corresponder a visitas curtas, sem aviso prévio, com foco num aspeto concreto, outros há em que a observação assume um carácter formal, em que são estabelecidas regras relativamente ao calendário da observação, à duração, aos objetivos, aos instrumentos de registo, entre outros.

No relatório da OCDE (2013), são apresentados dados relativos ao funcionamento do processo de avaliação do desempenho docente em vários países, nomeadamente no que se refere ao tipo de avaliação, regularidade, propósitos, tipo de avaliadores, instrumentos de avaliação, consequências, entre outros.

A partir dos dados recolhidos, constata-se uma grande variedade de critérios e de instrumentos de avaliação, que vão desde a preparação e planificação das aulas, à instrução, ao ambiente da sala de aula e às responsabilidades profissionais. O recurso à observação em sala de aula é comum a quase todos os modelos, sendo utilizada em 86% dos países que têm estruturas formais de avaliação do desempenho docente, o que parece demonstrar a crescente importância conferida à monitorização das práticas letivas.

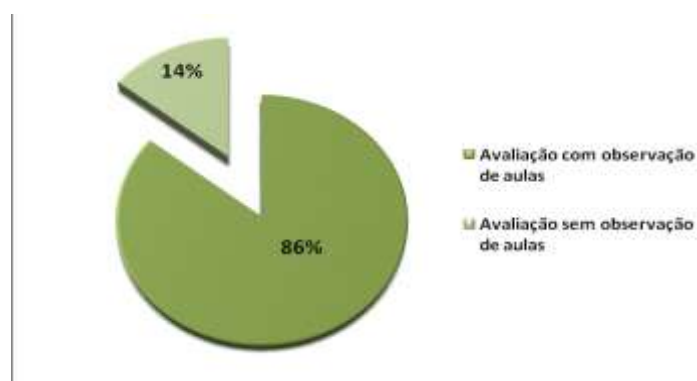


Figura III - Países da OCDE com e sem observação de aulas. (Fonte: autora, 2013, a partir dos dados da OCDE, 2013).

Optámos por integrar, neste trabalho, a listagem dos sistemas de avaliação que foram analisados, distinguindo os que recorrem à observação de aulas como fonte de informação para a avaliação do desempenho docente dos que não utilizam este instrumento, por entendermos que poderá esclarecer dúvidas que, eventualmente, subsistam.

Tabela 2 - Países da OCDE com e sem observação de aulas. (Fonte: autora, a partir dos dados da OCDE, 2013).

Avaliação do desempenho docente com observação de aulas	Avaliação do desempenho docente sem observação de aulas	Sem sistema de avaliação do desempenho docente
Austrália	Estónia	Dinamarca
Áustria	Finlândia	Islândia
Bélgica	Hungria	Espanha
Canada	Holanda	Noruega
Chile		Itália
China		Suécia
República Checa		Irlanda
França		
Alemanha		
Israel		
Japão		
República da Coreia		
Luxemburgo		
México		
Nova Zelândia		
Polónia		
Portugal		
Singapura		
Eslováquia		
Eslovénia		
Inglaterra		
Irlanda do Norte		
Escócia		
Estados Unidos da América		

A maioria dos países recorre à observação em contexto de avaliação do desempenho, confirmando o pressuposto de que os aspetos mais importantes do ensino são exibidos na interação dos professores com os alunos, em sala de aula. Na Coreia, por exemplo, o sistema de incentivos com base na avaliação do desempenho também contempla a observação. No Chile, é filmada uma aula de 45 minutos, que é depois avaliada pela entidade nacional responsável pela avaliação dos professores.

O relatório conclui ainda que, na maioria dos países, cabe às direções das escolas avaliar o seu corpo docente, sendo as observações em sala de aula realizadas pelo diretor da escola ou por uma equipa que tem a sua liderança. No Chile, as aulas são gravadas em vídeo e avaliadas por uma instituição nacional criada para esse efeito.

Relativamente à regularidade das avaliações, realizam-se todos os anos na Hungria, a cada três anos em Israel e na Holanda, de quatro em quatro anos no Chile, na Bélgica e na Holanda, a cada cinco anos no Canadá e, em França, essa periodicidade varia consoante o estatuto do professor. Vários investigadores (Danielson, 2010; Marshall, 2009; Papay, 2011) têm criticado a realização de avaliações anuais, por concluírem que não facultam uma imagem autêntica de ensino do dia-a-dia e por não envolverem *feedback* construtivo ou preparação para a melhoria das práticas.

Refere ainda a OCDE (2013) que, para as observações em sala de aula serem úteis, as escolas devem ter a capacidade de conduzi-las de forma eficaz, o que exige equipas com formação específica na prática de observação de aulas e na discussão construtiva com os professores.

A China atribui grande importância à observação de aulas, com carácter formativo OCDE (2012), pelo exemplo que representa para os professores mais inexperientes. Assim, é habitual retirar-se componente letiva aos melhores professores, para que possam dar palestras aos seus pares, proporcionando demonstração de aulas.

Ainda relativamente à observação de aulas, importa referir o inquérito da OCDE (2008) *Teaching and Learning International Survey - TALIS*, que indica que existem

diferenças entre os países, no que diz respeito à importância que os professores atribuem à observação de aulas na sua avaliação. Em média, nos países que participaram no inquérito, 73,5% dos professores consideraram a avaliação direta do seu ensino em sala de aula como muito importante, encontram-se a Malásia e a Polónia entre os países onde maior importância - acima dos 90% - se atribui a esta prática. No entanto, apenas 40,7% dos professores na Dinamarca, 44,1% dos professores na Islândia, 58,4% dos professores na Noruega e 55,3% dos professores em Portugal compartilhou essa visão.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO LEGAL

3.1. Contextualização da avaliação do desempenho docente em Portugal

*“A partir do momento em que se admite no domínio das «coisas» da educação, como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral.
(Hadji, 1995)*

A questão da avaliação do desempenho docente tem sido percecionada de forma muito diversa, consoante as experiências de quem sobre ela se pronuncia: se uns a consideram punitiva e controladora, outros há que a reconhecem como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas ou ainda como uma forma de reconhecimento do mérito. A interpretação deste fenómeno exige a contextualização e a perceção da sua evolução ao longo do tempo nas escolas portuguesas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – faz alusão à avaliação do desempenho docente, referindo que a progressão na carreira deverá estar associada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa. Posteriormente, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, concretiza esta necessidade de avaliação, ao sublinhar que a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados.

O primeiro regime de avaliação do desempenho docente foi regulamentado através do Decreto-Regulamentar (DR) n.º 14/92, de 4 de julho, que define os procedimentos a adotar para a consecução da avaliação. A avaliação do desempenho é aqui apontada como propósito para a dignificação da carreira, pelo que surge associada à formação contínua (Pacheco & Flores, 1999). Prevê-se a avaliação no final de cada escalão

(compreendendo períodos de dois a cinco anos de serviço docente), num total de 10, e a entrega, ao órgão de gestão da escola, de um relatório crítico do trabalho levado a cabo pelo docente naquele período e que inclui, entre outros aspetos, o serviço distribuído, o cumprimento dos programas, a relação pedagógica com os alunos, o desempenho de cargos na escola, a participação em projetos ou outras iniciativas desenvolvidas, as ações de formação frequentadas e o número de créditos obtidos. A avaliação expressa-se através das menções qualitativas de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, dependendo a primeira do cumprimento dos requisitos e permite a progressão ao escalão seguinte da carreira.

A implementação deste regime foi objeto de um estudo realizado por Simões (1998), que constatou que não servia para avaliar, porquanto os relatórios críticos não eram analisados e a menção de *Satisfaz* resultava apenas do cumprimento dos requisitos legais. Outra das conclusões a que chegou foi que a formação efetuada pelos docentes tinha pouca influência no seu desenvolvimento profissional e na melhoria das suas práticas.

O DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, veio alterar, embora de uma forma pouco significativa, o ECD, no que à avaliação do desempenho diz respeito, acentuando o mérito e a melhoria da qualidade das escolas. Neste sentido, o DR n.º 11/98, de 15 de maio, manteve a necessidade da entrega de um relatório de reflexão crítica sobre o período a que se reportava a avaliação, sendo o mesmo apreciado por uma comissão especializada. A novidade é que um dos membros da comissão – o relator – passou a ter de apresentar uma proposta de avaliação, de acordo com o trabalho desenvolvido pelo professor. Passaram a prever-se três menções: *Bom*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz*, sendo que as duas primeiras permitiam a progressão na carreira. Para a obtenção de *Bom*, o docente submeteria à comissão de avaliação um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho. No caso de lhe ser atribuído a menção de *Bom*, o docente poderia ainda requerer a classificação de *Muito Bom*, que conferia a bonificação de dois anos no tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira.

Este modelo de avaliação foi objeto de estudo, por parte de Ana Curado (2004), que concluiu que, em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como

um instrumentos para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas.

Outros estudos realizados em Portugal (Simões,1998; Curado, 2002) concluíram que os modelos de avaliação do desempenho docente anteriores a 2008 se encontravam longe de evidenciarem eficácia, não apenas pelas limitações que condicionavam os seus objetivos intrínsecos, mas também porque o enfoque se centrava na finalidade administrativa da progressão na carreira.

1.º Ciclo de avaliação (2007/2008 – 2008/2009)

A grande mudança viria a ocorrer em 2007, com a publicação do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, baseado nos princípios e objetivos do SIADAP. Segundo o preâmbulo daquele normativo, trata-se de “um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover o mérito e valorizar a atividade letiva”, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, conseqüentemente, promover o sucesso educativo.

O novo regime de avaliação dos docentes foi regulamentado pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que prevê a sua concretização em ciclos de dois anos, sendo o desempenho aferido nas seguintes vertentes: dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas alterações encerram, na opinião de Flores (2010), mudanças profundas, com implicações ao nível dos professores, quer em termos pessoais, quer profissionais, mas também ao nível das escolas, sobretudo no que concerne às relações de trabalho entre docentes.

A aplicação deste regime de avaliação gerou grande contestação entre os docentes, o que forçou o Governo a alguns ajustamentos, no sentido da sua exequibilidade. Foram

simplificados, através do DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, e ainda durante o 1.º ciclo de avaliação, alguns dos procedimentos previstos: os docentes passaram a poder optar por não ter aulas observadas. Os resultados dos alunos e o abandono escolar foram excluídos da avaliação dos docentes e os professores passaram a ser avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar.

Como admite o Governo, no preâmbulo deste DR, o domínio da avaliação do desempenho profissional das pessoas é complexo e sensível, não existindo, até esse momento, experiências de sucesso na Administração Pública portuguesa, o que justificou a introdução de algumas correções, nalguns casos relevantes, com o intuito de superar os problemas identificados pelos professores, ainda que tais problemas não tivessem expressão idêntica em todas as escolas.

A observação de aulas foi considerada um instrumento central neste 1.º ciclo de avaliação, por se entender que a avaliação do desempenho deveria ser rigorosamente fundamentada através da observação. Assim, num primeiro momento (DR n.º 2/2008), a observação de 3 aulas em cada ano do ciclo de avaliação era obrigatória para todos os professores. Todavia, perante a enorme resistência, por parte dos professores, de que já demos conta, esta prática passou, no regime simplificado, a constituir apenas condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente* (DR n.º 1-A/2009). Neste caso, e a pedido dos interessados, eram observadas 2 aulas, podendo o avaliado requerer a observação de uma terceira aula. A observação era efetuada por professores da escola e os instrumentos de registo, aprovados pelo conselho pedagógico das escolas, seguiam os padrões de desempenho docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

A aplicação deste regime de avaliação do desempenho (posto em prática no biénio 2007-2009), mesmo após a simplificação de procedimentos, continuou a gerar níveis elevados de contestação, não apenas no seio da classe docente, mas também nos meios político-sociais, ao ponto de Flores (2009) considerar que a sua implementação constituiu um acontecimento e não um processo. Todavia, as adaptações e a simplificação de procedimentos efetuadas pelo Governo permitiram a conclusão do 1.º ciclo avaliativo, em finais de 2009.

As tensões e as polémicas em torno da avaliação do desempenho docente deram origem a inúmeros estudos, sendo que um deles, realizado pela Consultora Deloitte (2009)⁶, apontava o não reconhecimento de legitimidade aos avaliadores, sobretudo quando estava em causa a observação de aulas, como uma das principais causas do desconforto e da contestação. Os prazos demasiado reduzidos para a entrega de dispositivos de avaliação constituem outro dos constrangimentos identificados.

Outra das questões polémicas dizia respeito à reestruturação da carreira, através da diferenciação em duas categorias: professor e professor titular, competindo, em regra, a este último as funções de avaliador. Formosinho (2010) atribui a urgência na constituição de um corpo de professores titulares à necessidade de implementar o regime de avaliação do desempenho e, desta forma, fazer deslocar a suspeição sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos avaliadores burocraticamente fabricados.

A falta de preparação específica dos avaliadores constitui uma das fragilidades apontadas a este modelo de avaliação, por enfraquecer o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas e para o aperfeiçoamento dos docentes. O relatório da OCDE (2009), sobre Avaliação de Professores em Portugal, sublinha que os próprios professores titulares manifestaram a sua falta de motivação, competência e preparação para o desempenho das funções de avaliadores. Este relatório aconselha que, à semelhança, aliás, do que acontece noutros países, o processo de avaliação inclua um avaliador externo à escola, com conhecimentos específicos e competências pedagógicas, de forma a reforçar a credibilidade do processo de avaliação e a justeza das classificações.

Ainda segundo o mesmo relatório, e perante a falta de reflexão interna e uma cultura de avaliação fortemente associada a processos de prestação de contas, o desafio consistia em ultrapassar duas fontes de tensão daquele modelo de avaliação: entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação para a progressão na

⁶ Deloitte. *Estudo de impacto do Modelo de Avaliação dos Docentes*. Lisboa: ME, 2009.

carreira, promovendo a sua articulação e complementaridade; e entre a avaliação efetuada ao nível da escola e as suas consequências a nível nacional, enquadrando-a no contexto mais alargado do sistema educativo.

O relatório elaborado pelo CCAP (2010) sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente também dá conta de algumas fragilidades identificadas neste modelo de avaliação. De acordo com este relatório, o tempo despendido na operacionalização da avaliação do desempenho foi apontado com um dos argumentos para a contestação ao modelo e a construção de instrumentos de registo como uma das suas principais dificuldades.

2.º Ciclo de avaliação (2009/2010 – 2010/2011)

A publicação do DL n.º 75/2010, de 10 de janeiro, que altera o ECD, decorre do reconhecimento da necessidade de responder a alguns dos anseios dos professores, em especial no que se refere ao fim da categoria de professor titular, tão contestada pela maioria dos docentes. No entanto, mantêm-se os princípios, os objetivos e as finalidades da avaliação previstos no regime anterior. As alterações introduzidas pelo DR n.º 2/2010, de 23 de junho, verificam-se, sobretudo, ao nível dos procedimentos e da organização do processo de avaliação.

O caráter obrigatório da observação de aulas - 2 aulas em cada ano do ciclo de avaliação - aplica-se apenas aos professores que pretendam progredir aos 3.º e 5.º escalões da carreira docente e ainda para atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Os instrumentos de registo continuam a ser elaborados nas escolas, tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

De acordo com o relatório do CCAP (2011), que avalia o primeiro ano de implementação do segundo ciclo de avaliação, subsistem dificuldades no que se refere à concretização da avaliação nas escolas, não se reconhecendo que a mesma tenha contribuído para o desenvolvimento profissional e para o aperfeiçoamento da prática

pedagógica. Para além disso, aos relatores não é reconhecida legitimidade e a ausência de formação especializada para o desempenho desta função continua a criar problemas ao nível da sua aceitação, dificultando o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de criação de mecanismos de supervisão construtiva entre pares. Conclui o relatório que, apesar da maior aceitação deste modelo de avaliação, não se verificou uma efetiva mudança ao nível da prática docente.

3.º Ciclo de avaliação (2011/2012 – 2012/2013)

A mudança do Governo, em junho de 2011, introduziu uma mudança de orientação política, em matéria de avaliação do desempenho docente. De acordo com o preâmbulo do DR n.º 26/2012, publicado em 21 de fevereiro, o novo modelo pretende “simplificar o processo e promover um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes se recentrem no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem”. A avaliação passa a incidir sobre as dimensões científica e pedagógica; a participação na escola e a relação com a comunidade; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

O novo modelo de avaliação pretende, deste modo, dar resposta a algumas das fragilidades apontadas aos anteriores regimes, nomeadamente no que se refere à complexidade do processo e à sobrecarga de trabalho burocrático, aos conflitos entre avaliadores e avaliados e à ausência de reconhecimento dos avaliadores, por parte dos avaliados.

Neste sentido, a observação de aulas – que é agora obrigatória para docentes em período probatório; docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente; docentes integrados na carreira que tenham obtido a menção de Insuficiente; e condição necessária para atribuição da menção de *Excelente* - passa a ser efetuada por avaliadores externos, que, para além de terem assegurada formação nesta área específica, dispõem de orientações mais precisas para a realização de uma observação mais justa e eficaz, nomeadamente através de modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas (Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro). Estas

orientações parecem responder às recomendações apontadas pela OCDE (2009), no sentido do desenvolvimento de instrumentos de apoio ao sistema, nomeadamente na elaboração de orientações para a utilização de instrumentos de avaliação.

Entretanto, à data em que apresentamos este estudo, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) optou por adiar a concretização deste procedimento para o ano letivo 2013/2014, de modo a garantir a formação específica adequada dos avaliadores.

Para concluir, importa reconhecer que a ausência de uma cultura de avaliação do desempenho nas escolas portuguesas constituiu um dos maiores obstáculos à implementação do processo de avaliação, independentemente do modelo. Raros eram, até 2007, os momentos em que os docentes se dedicavam a refletir sobre a prática docente e a partilhar os conhecimentos adquiridos, a não ser no contexto da formação inicial, onde a avaliação surge associada à prestação de contas, à penalização, ao controlo ou à exclusão. Esta ideia é corroborada no relatório da OCDE (2009), que conclui que não existe uma cultura de observação nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação de *feedback* do trabalho realizado, nem sequer partilha de boas práticas.

Refira-se ainda que a avaliação do desempenho docente não tem, habitualmente, em conta o contexto em que é aplicada, constituindo este um fator de enorme fragilidade. Sobre este aspeto em concreto, Flores (2009) refere que, na implementação de um processo complexo como este, importa tomar em consideração aspetos como a variedade dos contextos, o reconhecimento dos avaliadores, a adequação dos instrumentos de avaliação, a importância do *feedback*, o papel da direção da escola, os intervenientes e a forma como interpretam as medidas políticas.

3.2. A observação de aulas no contexto português.

“Pupil learning is rarely included as an item on teacher education schedules”.

(Stones, 1984)

Como já referimos, foi a partir de 2007 que a avaliação passou a prever a observação de aulas, enquanto instrumento de recolha de informação. Assim, apresentamos as principais alterações registadas ao longo dos três ciclos de avaliação, no que respeita à observação de aulas, sendo que a legislação mencionada diz, especificamente, respeito a esta prática.

Tabela 3 – A observação de aulas nos três ciclos avaliativos. (Fonte: autora, 2013)

Ciclo	1.º ciclo de avaliação 2007/2008 - 2008/2009	2.º ciclo de avaliação 2009/2010 - 2010/2011	3.º ciclo de avaliação 2011/2012 - 2012/2013
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro; DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro; DR n.º 11/2008, de 23 de maio; DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> DL n.º 75/2010, de 23 de junho; DR n.º 2/2010, de 23 de junho; Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro. 	<ul style="list-style-type: none"> DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.
Regime	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatória para todos os professores (DR n.º 2/2008). A pedido dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i> (DR n.º 1-A/2009 – Regime simplificado). 	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatória nos seguintes casos: <ul style="list-style-type: none"> Progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira; Para atribuição das menções de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Obrigatória nos seguintes casos: <ul style="list-style-type: none"> Docentes em período probatório; Docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente; Para atribuição da menção de <i>Excelente</i>; Docentes integrados na carreira que tenham obtido a menção de Insuficiente.
Número de aulas	<ul style="list-style-type: none"> 3 aulas em cada ano do ciclo de avaliação (DR n.º 2/2008). 2 aulas, podendo o avaliado requerer a observação de uma terceira aula (DR n.º 1-A/2009). 	<ul style="list-style-type: none"> 2 aulas em cada ano do ciclo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> 180 minutos, distribuídos por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação.
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> Professores da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Professores da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliadores externos.
Instrumentos de registo	<ul style="list-style-type: none"> Os instrumentos de registo são aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Os instrumentos de registo são aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo em conta os padrões de desempenho docente e as orientações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas constam de normativo (Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro de 2012).

O relatório do CCAP sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente e o relatório anual 2010 (2011) sobre o processo de avaliação do desempenho docente facultam alguns dados relativos à observação de aulas, no contexto da avaliação do desempenho docente, que entendemos importante integrar neste trabalho.

Segundo os relatórios, no universo dos docentes avaliados, apenas 16,5% requereu a observação de aulas no 1.º ciclo, valor que subiu para 40,8% no ano de 2010.



Figura IV - Número de docentes que requereram a observação de aulas nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos. (Fonte: autora, 2013, a partir dos dados dos relatórios do CCAP)

Os resultados do relatório correspondente ao 1.º ciclo de avaliação apontam um conjunto de dificuldades na implementação do processo de avaliação, do qual de destaca a alteração dos normativos, a construção de instrumentos de registo, a formação dos avaliadores na área da avaliação do desempenho docente, o relacionamento interpessoal, a observação de aulas e o tempo despendido.

Na operacionalização do 2.º ciclo de avaliação mantêm-se alguns destes constrangimentos, nomeadamente, a ausência de formação dos avaliadores na área da avaliação do desempenho, com consequências ao nível da sua credibilidade e legitimidade, a publicação tardia dos normativos e a avaliação por pares, bem como a elaboração e natureza dos instrumentos de registo. Os professores fazem ainda

referência ao facto de a avaliação do desempenho não contribuir para a melhoria das práticas docentes e de o mérito ser regulado administrativamente.

Apesar da contestação que se gerou em torno da observação de aulas, a que já aludimos por diversas vezes, de acordo com os relatórios, esta prática foi apontada como um dos aspetos que menos dificuldade causou no 1.º ciclo (7,4%), valor que se cifrou em 2,7% em 2010, sendo que a elaboração e a natureza dos instrumentos de avaliação se encontram entre os constrangimentos que surgem com mais frequência (78,3%) na operacionalização da Avaliação do Desempenho Docente no 1.º ciclo.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível”.
W. Q. Patton (1987)

4.1. Apresentação da investigação e seus objetivos

A concretização de um determinado estudo implica a escolha de um plano de investigação específico e de uma metodologia apropriada, que permitam responder eficazmente ao problema enunciado inicialmente e traduzido nas diversas questões de pesquisa.

O presente estudo, que decorreu no ano letivo 2012/2013, pretende responder à seguinte questão de partida:

“qual a perceção dos professores face à observação de aulas,
em contexto de avaliação do desempenho?”.

A investigação foi orientada tendo em conta os seguintes objetivos específicos que, no seu conjunto, deverão facultar dados que permitam responder à problemática em estudo:

- (i) Conhecer o posicionamento dos professores em relação à avaliação do desempenho docente;
- (ii) Conhecer a perceção dos professores em relação à prática de observação de aulas;
- (iii) Verificar se o posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o género, o regime de vinculação, o tipo de formação inicial ou contínua, a experiência profissional ou a fase do ciclo de vida em que se encontram;

- (iv) Verificar se a experiência, enquanto supervisor, influencia o posicionamento em relação à prática de observação de aulas;
- (v) Perceber se o carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina a atitude dos professores em relação a esta prática;
- (vi) Identificar outros fatores que concorram para uma atitude predominantemente positiva ou negativa em relação à prática de observação de aulas.

Tendo em conta a natureza da temática e os propósitos da investigação, optámos por realizar um estudo exploratório, com recurso a uma abordagem mista (Bogdan & Biklen, 1994), com uma componente quantitativa e uma componente qualitativa, de forma a possibilitar uma visão mais abrangente das questões em estudo e, consequentemente, uma resposta mais eficaz aos objetivos fixados.

As duas formas de inquérito são frequentemente retratadas como paradigmas incompatíveis em investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004). No entanto, na investigação que se tem desenvolvido, comprova-se que o questionário e a entrevista não são inconciliáveis e que, podem ser utilizados sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza da investigação.

A metodologia a que recorreremos centrou-se, essencialmente, num instrumento de natureza quantitativa – inquérito por questionário - por se entender ser o que melhor se adequa à identificação de opiniões ou de atitudes de um determinado grupo, por permitir interrogar um número significativo de pessoas em que se põe um problema de representatividade (Quivy & Campenhoudt, 2008) e, ainda, por possibilitar a extrapolação de conclusões para o universo (Hill & Hill, 2009). Poderemos ainda citar Tuckman (2005), que reconhece o inquérito por questionário como uma estratégia que permite transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa, seja sobre o que pensa, o que sabe ou o que gosta.

Como método complementar, recorreremos ao inquérito por entrevista, por permitir retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e variados, instaurando-se uma troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação e as suas experiências, possibilitando ao interlocutor

aceder a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2008).

4.2. Amostra do estudo

Em primeiro lugar, importa clarificar as noções de população e de amostra, pelo que recorreremos às definições adotadas por Almeida e Freire (2003), segundo as quais, a população é o conjunto dos indivíduos ou de casos onde se quer estudar o fenómeno, sendo a amostra, o conjunto de situações extraído de uma população.

Como o universo de docentes a exercer a sua atividade em escolas públicas do País se encontra estratificado em diferentes níveis de ensino, entendemos centrar a amostra em docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do secundário, por deles dispormos de um melhor conhecimento, no que concerne à sua dinâmica organizacional. Por ser um território demasiado extenso, e não sendo de considerar a possibilidade de o inquirir na totalidade, optou-se por uma amostra de conveniência, em que se limitou o estudo a docentes daqueles níveis de ensino, a lecionar em agrupamentos de escola e escolas secundárias do distrito de Lisboa, constituindo-se, assim, a amostra por seleção racional de conveniência (Sousa, 2005), de forma a incluir sujeitos com as características necessárias ao estudo em análise.

A escolha deste distrito teve por base critérios de conveniência, dada a proximidade geográfica entre as escolas, o que facilita o contacto entre a investigadora e os professores, no tempo que tem disponível em horário laboral. Para além disso, a elevada concentração de escolas, bem como de docentes que aqui exercem a sua atividade, garantem uma amostra representativa da população dos professores destes níveis de ensino.

A amostra é constituída por 162 docentes, sendo que 158 responderam ao questionário e 4 foram entrevistados. Para a administração do questionário, seleccionámos os professores que lecionam em escolas públicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

pertencente ao distrito de Lisboa. A escolha das referidas escolas deveu-se, sobretudo, a razões de ordem prática. Pese embora não seja representativa da população, esta amostra procura ser abrangente e contemplar realidades múltiplas e não uma realidade única (Bogdan & Biklen, 1994). Os docentes selecionados para as entrevistas têm uma relação pessoal ou profissional com a investigadora e integram escolas diferenciadas, sendo que o seu percurso profissional na docência varia entre os 18 e os 20 anos.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em vista a concretização dos objetivos inicialmente estabelecidos, delineámos a realização de um estudo exploratório (Sousa, 2005), adotando uma metodologia mista de natureza quantitativa e qualitativa, através do recurso ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista. A principal vantagem da combinação destas metodologias prende-se, na nossa opinião, com o facto de poder revelar aspetos distintos da realidade empírica, conferir maior coerência e conduzir a resultados mais fiáveis, reduzindo o seu enviesamento e ampliando o conhecimento do fenómeno objeto de estudo.

O questionário é comumente considerado uma técnica metodológica que permite, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo, de modo a poder descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características e outros não (Bell, 2002). Permite, por outro lado, quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por seguinte, a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1992), pelo que se optou pelo questionário como técnica central desta pesquisa.

Na elaboração do questionário procurámos ter em consideração algumas das recomendações sugeridas por Almeida e Freire (2003), nomeadamente no que se refere à objetividade, clareza e simplicidade das questões, à relevância das perguntas para os objetivos da investigação, à inclusão de itens que permitam ampliar o que se pretende avaliar e à sua validade, procurando, desta forma, e como preconizam De Ketele e

Roegiers (1996), que as informações recolhidas sejam essenciais, suficientes e que reflitam a realidade.

Da bibliografia consultada, não foi possível extrair um questionário adequado ao estudo, pelo que a investigadora construiu-o de raiz (Anexo 2), encontrando-se o mesmo dividido em quatro partes, para além da apresentação inicial:

- *Secção A – dados sociodemográficos*, com questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos. A este respeito, importa, neste momento, esclarecer que o critério de organização dos intervalos do tempo de serviço (P03)⁷ baseou-se nos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos professores.
- *Secção B – parecer sobre a avaliação do desempenho e a prática de observação de aulas*, com itens a serem respondidos numa escala tipo *Likert* (a que se juntou o item “sem opinião”) com cinco respostas possíveis (concordo plenamente; concordo, discordo, discordo plenamente e sem opinião) e que pretende obter informações sobre o posicionamento e as opiniões dos docentes em relação àquelas temáticas. A opção pela escala de *Likert* deveu-se ao facto de a mesma ser recomendada em instrumentos que pretendam medir opiniões, crenças ou atitudes (De Vellis, 1991).
- *Secção C – experiência de observação de aulas*, em que se pretende conhecer a prática e a experiência dos docentes neste âmbito, bem como os sentimentos vivenciados em situação de observação, os principais constrangimentos e dificuldades identificadas e também as vantagens que se reconhecem a esta prática. Tratando-se de um estudo sobre perceções e atitudes, considerou-se importante incluir, nesta secção, diversas perguntas de resposta aberta, para permitir uma abordagem mais espontânea e a expressão de sentimentos.
- *Secção D – informação adicional*, que procura identificar a disponibilidade dos inquiridos para receberem a investigadora nas suas aulas e verem, assim, a sua

^{7 7} P=Abreviatura de “Pergunta”, que será adotada a partir deste momento.

prática observada, ou para completarem a informação facultada, através de uma entrevista.

Embora possa ser encarado como bastante extenso, considerámos pertinente manter as 46 questões, por entendermos que cada uma delas facultava dados relevantes e de interesse para o que nos propomos estudar, corroborando, deste modo, o que refere Moreira (2004), segundo o qual um questionário mais curto fornece menos informação e/ou informação menos rigorosa.

A primeira versão do questionário foi validada através de um teste realizado a seis professores da população em estudo, com condições idênticas às dos futuros inquiridos, mas que não integraram a amostra. Foi-lhes solicitado que se pronunciassem sobre a pertinência, a clareza e a correção de cada um dos itens ou que identificassem a omissão de dados importantes para a investigação, o que permitiu detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Nesta sequência, e a partir das sugestões de reformulação apresentadas, foram efetuados alguns ajustamentos na forma e no conteúdo, dos quais resultou o documento que foi submetido aos docentes.

Pese embora o manancial da informação recolhida nos questionários seja bastante vasto, entendemos que as entrevistas poderiam constituir um instrumento muito relevante para este estudo, por permitir obter informação útil e não prevista nos questionários, complementando ou até sustentando alguns dos resultados, dando assim expressão ao que defende Minayo (1996), segundo o qual os dados quantitativos e qualitativos acabam por se complementar numa pesquisa. Por outro lado, o recurso às entrevistas permitiu entrar no mundo dos entrevistados e, deste modo, compreender o seu pensamento, possibilitando uma visão individual e pessoal de alguns professores que, expressando-se mais livremente na entrevista, apontam novos dados de grande relevância para o estudo. A opção pela entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de oferecer ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar

uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994), aprofundar algumas questões ou suscitar outras igualmente importantes.

A complexidade do carácter humano apela à utilização deste tipo de metodologia, que proporciona, no contexto natural, informações sobre os pontos de vista dos sujeitos (Flick, 2005) e permite compreender, com detalhe, e a partir das suas perspetivas, o que pensam sobre um determinado assunto.

Bingham e Moore (1924) referem-se ao carácter mais informal da entrevista, considerando-a uma conversa com um objetivo e Bogdan e Biklen (1994) defendem que esta conversa será tanto mais eficaz quanto melhor se reconhecer que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Para além destes aspetos, convém ainda referir que a interação entre o entrevistador e o entrevistado estimula as respostas espontâneas e permite ao entrevistador interagir de uma forma intimista e focar assuntos mais complexos ou sensíveis. Este foi um dos argumentos que pesou na opção da investigadora por este tipo de metodologia, em complemento do inquérito por questionário, por se entender que alguns aspetos afetivos e valorativos justificam determinadas atitudes. Por outro lado, existindo a abertura de que falávamos e um contacto direto e mais aprofundado com os indivíduos, existe uma maior liberdade para poderem surgir questões imprevistas ao entrevistador, mas que poderão ser de grande interesse e utilidade para a investigação.

Em suma, as entrevistas tendem a favorecer respostas mais espontâneas e genuínas, que decorrem da interação entre o entrevistador e o entrevistado e de uma maior abertura e proximidade, que possibilitam uma troca mais efetiva entre as duas partes e até uma abordagem de temáticas mais complexas e delicadas. A experiência pessoal, através da narrativa na primeira pessoa, reveste-se de grande relevância neste tipo de estudos.

4.4. Procedimentos metodológicos de recolha e análise de dados

Após a revisão da literatura, procedemos à fase da recolha de dados, tendo em consideração o respeito pelos princípios éticos inerentes à realização do estudo, e que entendemos fundamental para a validade do mesmo.

Questionário

Numa primeira fase, optou-se por recolher os dados de natureza, eminentemente, quantitativa, através da aplicação de um questionário escrito. Depois de o mesmo ter sido fixado, a investigadora dirigiu uma comunicação aos diretores dos agrupamentos de escola e escolas secundárias do distrito de Lisboa (Anexo 1), no sentido de obter autorização para a sua aplicação em professores daqueles estabelecimentos. Concedido esse consentimento, o questionário, de autopreenchimento, foi enviado através de correio eletrónico, por se entender tratar-se de um meio expedito e facilitador da recolha de informação, apesar de reconhecermos algumas desvantagens, nomeadamente as que se referem à possibilidade de distorção das respostas por contacto com outras pessoas, no momento do preenchimento.

Tendo em conta o procedimento de distribuição adotado, a taxa de retorno tornou-se, à partida, bastante imprevisível. Todavia, e surpreendentemente, veio a revelar-se bastante elevada, num curto espaço de tempo, tendo sido rececionados 158 questionários, ultrapassando, assim, o objetivo estabelecido de 150. Esta adesão poderá explicar-se pela atualidade do tema e pelo facto de o mesmo ser suscetível de provocar reações muito diversas. A este propósito, considero importante referir o *feedback* recebido de alguns diretores, relativamente à pertinência e atualidade da temática em estudo, tendo alguns deles felicitado a investigadora e outros solicitado o envio das conclusões do estudo.

A opção pela via digital suscitou, inicialmente, algumas dúvidas à investigadora, mas veio a revelar-se, como referimos, uma via expedita, cómoda e eficiente. Temos a convicção de que não seria possível recolher aquele número de questionários, se não tivéssemos ponderado aquela possibilidade, que entendemos ter agilizado os contactos e evitado deslocações da investigadora às escolas. Aliás, a experiência de entrega de questionários em suporte papel, em algumas escolas, não foi bem-sucedida, e a prova é que as respostas rececionadas por esta via ficaram aquém dos 10%. É certo que o suporte digital chega a um número muito superior de indivíduos, número este que tive a noção de não controlar, pelo que era expetável a entrega das respostas esmagadoramente por email.

Atendendo a que a análise estatística dos dados se impõe em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008), os mesmos foram, posteriormente, submetidos ao tratamento estatístico, através do cálculo da distribuição das frequências e percentagens, de modo a permitir uma leitura simples dos dados, tendo-se recorrido ao auxílio dos programas *Excel* e *SPSS*, versão 19, tendo em vista analisar, essencialmente, a distribuição das respostas, tendo em conta a escala utilizada (*Likert*), item a item. Os resultados encontram-se sistematizados em tabelas no Capítulo V.

A análise das respostas às questões abertas foi efetuada através do estabelecimento de categorias de codificação, que emergiram a partir das respostas dadas, tendo-se procedido à contagem do número de vezes que certos termos ou expressões ocorriam.

Entrevista

Numa segunda fase, avançámos para o inquérito por entrevista, com o intuito de aprofundar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos e desenvolver e clarificar respostas (Bell, 1993). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a quatro docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que foram gravadas em suporte áudio (com o consentimento dos entrevistados), tendo sido, previamente, elaborado o correspondente guião, que constitui um eixo orientador para o

desenvolvimento da entrevista (Anexo 4). Como se tratava de um guião de entrevista simples, efetuámos uma entrevista piloto, em que procurámos contributos sobre a clareza, pertinência das questões, extensão, aspetos em falta e ainda a sua adequação em relação aos objetivos fixados.

Na construção do guião foram considerados os procedimentos recomendados na literatura (Bogdan & Biklen, 1994), tendo o mesmo sido organizado em cinco dimensões:

- Legitimação da entrevista;
- Caracterização dos entrevistados;
- Experiência de observação de aulas;
- Avaliação do desempenho docente e observação de aulas;
- Finalização da entrevista e agradecimento.

Depois de selecionados os docentes a entrevistar, foi agendada a data e acordado o local com cada uma deles, tendo a investigadora acautelado a necessidade de propor um espaço tranquilo, onde os entrevistados se sentissem confortáveis e à vontade. A duração de cada entrevista oscilou entre 30 e 50 minutos. A investigadora socorreu-se do guião como orientação, ao longo da entrevista, funcionando como uma *checklist*, de forma a assegurar que todos os entrevistados respondessem a todas as questões.

A concretização das entrevistas decorreu em três fases distintas: na primeira, e em género de introdução e de forma a criar o ambiente adequado à entrevista, os entrevistados foram informados dos propósitos do estudo e do âmbito da entrevista, da duração prevista, bem como da importância do contributo para a legitimação/validação dos resultados dos questionários. Numa segunda fase, que correspondeu à entrevista propriamente dita, foram recolhidos dados biográficos e profissionais e, bem assim, informação relativa à perceção dos entrevistados relativamente à avaliação do desempenho docente e à prática de observação de aulas. Para finalizar, agradecemos a colaboração prestada e reafirmámos o interesse e a utilidade dos dados recolhidos para a

prossecução da investigação e assegurámos a observância das condições previamente estabelecidas para a entrevista.

Nas entrevistas, a melhor forma de atuar é ouvir repetidamente as gravações, anotar as ideias, pôr em evidência as contradições internas e as divergências de pontos de vista e refletir sobre o que podem revelar (Quivy & Campenhoudt, 1995). Assim fizemos. Procedemos à transcrição integral das respostas, acompanhada do registo de pormenores, designadamente os relacionados com a linguagem não-verbal, entre outros. A análise e a interpretação do conteúdo procuraram acautelar e respeitar, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 1994) e verificar as interações entre a informação recolhida.

Tendo em vista o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas, no sentido de preparar a informação na sua forma bruta para conferir significação aos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, cuja principal finalidade consiste em interpretar ou, segundo Bardin (2007), em fazer inferências de conhecimentos, relacionadas com as questões objeto de estudo.

Havendo necessidade de escolher uma de entre as inúmeras estratégias de descodificação disponíveis, optámos pela metodologia proposta por Moraes (1999), que prevê cinco etapas distintas:

- Identificação das diferentes amostras de informações e codificação dos materiais.
- Transformação do conteúdo em unidades de análise.
- Classificação das unidades em categorias, através do agrupamento de dados.
- Definição de categorias, identificando o material de cada uma delas.
- Interpretação, que consiste em fazer inferência.

Após uma leitura cuidadosa dos vários textos, procedemos à atribuição de um código a cada um deles e procurámos então regularidades e padrões presentes (Bogdan & Biklen, 1994) em determinadas palavras ou expressões, que constituem as categorias de

codificação. Os dados foram agrupados em função das suas afinidades e foram extraídos fragmentos das entrevistas para ilustrarem essas categorias (Anexo 5).

Reconhecemos, desde o início, a tentação e o perigo de extrair dos dados recolhidos, quer nos questionários, quer nas entrevistas, elementos que confirmem as hipóteses de trabalho. Thompson (1995) chama a atenção para a inevitabilidade da falta de neutralidade do investigador, referindo-se ao “mito do recetor passivo”. No entanto, procurámos evitar esta tendência natural, pese embora saibamos que uma análise de conteúdo em pesquisas qualitativas implica e exige que se façam inferências.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação dos resultados obtidos

Antes de passarmos à análise e interpretação dos dados recolhidos e para melhor os compreendermos, apresentamos a caracterização dos docentes inquiridos, quer através do questionário, quer da entrevista.

Caraterização da amostra

Começamos pelos participantes no inquérito por questionário (n=158): a amostra é constituída, maioritariamente - 83,5% -, por docentes do género feminino, contra 16,5% do sexo masculino. Dos professores inquiridos, 80,1% são nomeados e 19,96% contratados. Relativamente à experiência profissional, em termos de tempo de serviço docente, mais de metade dos inquiridos - 62,4% - tem entre 7 e 25 anos de serviço, o que corresponde, segundo Huberman, à fase de diversificação e experimentação. Este resultado deverá ficar a dever-se, em grande parte, ao facto de este constituir um intervalo bastante abrangente.

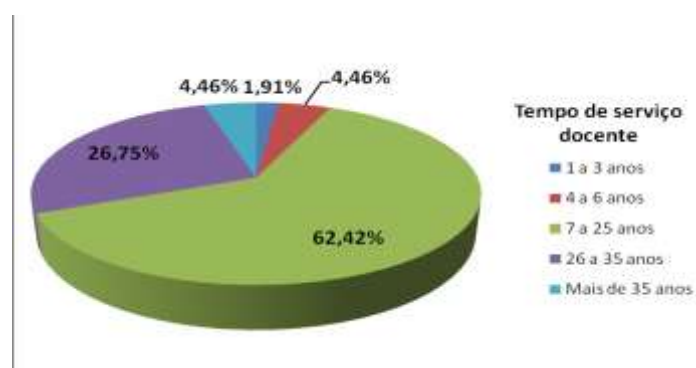


Figura V - Distribuição dos docentes de acordo com a experiência profissional.

Uma esmagadora maioria dos docentes, 73,2%, teve aulas observadas no momento da sua formação inicial, um resultado que é compreensível face à fase da carreira em que

se posiciona e tendo em conta que a ideia da supervisão surge no início dos anos 70, decorrente da necessidade de um melhor acompanhamento de estágio aos novos professores ou a candidatos a professores.

Mais de metade dos inquiridos, 59,9%, não teve, ao longo do seu percurso profissional, qualquer tipo de formação com abordagem à prática de observação de aulas.

Para completarmos esta caracterização, importa aqui referir que as aulas de 82,2% dos inquiridos foram já objeto de observação, sendo que a maioria na formação inicial e apenas 13,2% no âmbito da avaliação do desempenho docente. Uma larga percentagem dos inquiridos, 66,5%, foi observada por docentes do seu grupo de docência e metade dos inquiridos, 50,6%, possui experiência de observação, enquanto observador/supervisor.

Atentemos, de seguida, na caracterização dos quatro docentes inquiridos através de entrevista:

Tabela 4 - Caracterização dos docentes entrevistados.

Variáveis	Género	Tempo de serviço	Área curricular	Experiência enquanto supervisor	Formação na área da avaliação do desempenho ou da observação de aulas?
E/1 ⁸	F	18	Grupo 600 Artes Visuais	Não	Não
E/2	M	20	Grupo 300 Português	Não	Não
E/3	F	19	Grupo 330 Inglês	Não	Não
E/4	F	19	Grupo 330 Inglês	Sim	Não

A análise da tabela acima permite-nos concluir que se trata de uma amostra, cujos elementos são também maioritariamente do género feminino e com um tempo de serviço entre os 18 e os 20 anos. Exercem funções em áreas curriculares distintas, que

⁸ E=Abreviatura de entrevistado (a), que será adotada a partir deste momento.

vão das Artes Visuais (600), ao Português (300) e ao Inglês (330). A maioria não tem experiência de supervisão e nenhum dos entrevistados tem formação nas áreas da avaliação do desempenho ou da observação de aulas.

Análise dos dados

Os dados recolhidos no questionário foram submetidos a um tratamento estatístico, como referimos, com recurso ao programa IBM SPSS Statistics 19 (Statistical Package for the Social Sciences). Uma vez que o questionário continha 46 questões, optou-se por efetuar uma Análise de Componentes Principais (Principal Component Analysis ou PCA), para isolar fatores não correlacionados (Lattin *et al.*, 2003), de modo a interpretar a opinião dos inquiridos face à Avaliação de Docentes e à Observação de Aulas.

Para esta análise selecionou-se uma amostra de 107 respostas completas às perguntas 6 a 27, das 158 recolhidas. Efetuada uma análise preliminar, exclui-se a pergunta 25 uma vez que esta não obteve uma medida de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) superior a 0,5 (Tabela 6) (Field 2009).

Sobre a amostra de 107 respostas completas, foi efetuada uma Análise de Componentes Principais, com uma rotação ortogonal Quartimax. Field (2009) cita vários critérios relativos à adequação da dimensão da amostra para a aplicação deste tipo de análise. Com uma dimensão de 107 amostras, optou-se pelo critério de Kayser-Meyer-Olkin, pelo que, tendo-se verificado um $KMO=0,8$ (Tabela 7), considera-se a amostra como boa (Field, 2009), verificando-se ainda um KMO acima de 0,5 para todas as variáveis (Tabela 8). Também o teste de esfericidade de Bartlett, com $\chi^2(210) = 1061,005; p < 0,001$, indica que a correlação entre as variáveis (Tabelas 9 e 10) é suficientemente elevada para a aplicação deste tipo de análise.

Efetuada a análise, foram calculados os valores próprios para todas as variáveis (15) e, aplicando o critério de Kayser, retiveram-se as que apresentavam valores superiores a 1, obtendo-se 5 componentes com uma variância acumulada de 63,539%. Eventualmente,

da análise do gráfico dos valores próprios (scree plot) (Figura VI), poderiam considerar-se apenas 4 componentes. No final decidiu-se considerar apenas 3 componentes pela facilidade da sua interpretação, ficando com uma variância acumulada da solução rodada de 49,705%. Na Tabela 11 mostra-se a matriz original do peso das variáveis nas respetivas componentes e na Tabela 12 a matriz dos pesos das variáveis na solução rodada. Foram retirados das tabelas os valores inferiores a 0,4, para facilitar a interpretação dos fatores (Field 2009).

Assim, desta última tabela, os agrupamentos das variáveis nos fatores, sugerem que a:

- *Componente 1* - Representa a aceitação da avaliação do desempenho/ observação de aulas, em abstrato;
- *Componente 2* - Representa a rejeição de observadores/professores/pares na sala de aula, por alterar o normal comportamento do docente;
- *Componente 3* - Representa a aceitação da observação como instrumento formativo, não como instrumento avaliativo.

A interpretação das componentes 4 e 5 torna-se difícil, na medida em que as variáveis presentes também estão presentes nas componentes anteriores e parecem desconexas, como as variáveis P07 (*O atual modelo de avaliação de desempenho é adequado*) e P14 (*O comportamento dos professores em sala de aula não se altera na presença de observadores*) na componente 4, ou contraditórias, como as variáveis P08 (*A avaliação do desempenho não contribui para o aperfeiçoamento individual dos docentes*) e P13 (*A prática de observação de aulas não constitui um método adequado para aferir a qualidade do desempenho docente*), entre si ou relativas ao peso que têm na componente 1.

De qualquer forma, o único peso considerado para a variável P27 em todas as soluções, na componente 4, parece sintetizar o sentido global das respostas ao questionário: “*Não fosse o carácter avaliativo, a observação de aulas teria um efeito muito positivo, fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.*”

Tabela 5- Matriz de Correlação Anti-Imagem (Measures of Sampling Adequacy - MSA)

	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27
P06	,839a	-,326	,054	-,023	-,157	-,197	-,129	-,043	,052	,014	-,106	,058	-,082	-,273	,107	-,208	-,053	-,116	-,001	,132	,301	,016
P07	-,326	,803a	-,058	-,034	-,269	,017	,121	,156	-,130	,053	,136	-,126	-,067	,038	-,126	,125	-,038	,198	-,026	,032	-,147	,225
P08	,054	-,058	,850a	,078	-,146	-,040	-,035	-,221	-,142	-,045	-,099	,327	-,120	,176	,075	,007	-,123	,027	,040	-,012	,004	,055
P09	-,023	-,034	,078	,773a	-,449	,274	-,184	-,064	-,073	-,318	,084	,044	-,160	-,201	,142	-,116	-,155	,029	-,372	-,018	-,221	,035
P10	-,157	-,269	-,146	-,449	,792a	-,207	,038	-,064	,125	,146	-,117	-,227	,237	,133	-,056	,076	,177	-,101	,088	,019	,069	-,138
P11	-,197	,017	-,040	,274	-,207	,820a	-,481	,237	-,039	-,114	-,095	,053	-,159	,062	,099	,031	-,104	,032	-,197	,010	-,215	,113
P12	-,129	,121	-,035	-,184	,038	-,481	,864a	,222	-,123	,018	,098	-,151	-,049	-,062	-,161	,072	,279	-,209	,077	,065	,046	-,015
P13	-,043	,156	-,221	-,064	-,064	,237	,222	,887a	-,124	,061	-,166	-,081	,010	,048	,008	,113	-,100	-,091	,086	-,017	,065	,082
P14	,052	-,130	-,142	-,073	,125	-,039	-,123	-,124	,644a	-,112	,368	-,090	-,096	-,061	,199	-,024	-,255	,037	-,190	-,010	-,020	,159
P15	,014	,053	-,045	-,318	,146	-,114	,018	,061	-,112	,860a	-,134	-,404	,160	,081	-,100	-,014	,270	-,070	,053	-,009	,092	-,131
P16	-,106	,136	-,099	,084	-,117	-,095	,098	-,166	,368	-,134	,562a	-,030	-,230	-,049	-,029	,105	-,019	-,023	-,164	,013	-,295	,025
P17	,058	-,126	,327	,044	-,227	,053	-,151	-,081	-,090	-,404	-,030	,871a	-,402	-,016	,101	-,019	,108	-,012	-,043	,016	-,038	-,051
P18	-,082	-,067	-,120	-,160	,237	-,159	-,049	,010	-,096	,160	-,230	-,402	,789a	,173	-,144	,115	,107	,077	,162	-,067	,250	-,253
P19	-,273	,038	,176	-,201	,133	,062	-,062	,048	-,061	,081	-,049	-,016	,173	,707a	-,150	,262	,119	,204	,189	-,093	,064	-,088
P20	,107	-,126	,075	,142	-,056	,099	-,161	,008	,199	-,100	-,029	,101	-,144	-,150	,609a	-,102	-,103	-,186	-,101	-,041	-,379	,076
P21	-,208	,125	,007	-,116	,076	,031	,072	,113	-,024	-,014	,105	-,019	,115	,262	-,102	,624a	,079	-,222	,118	-,002	,010	-,196
P22	-,053	-,038	-,123	-,155	,177	-,104	,279	-,100	-,255	,270	-,019	,108	,107	,119	-,103	,079	,873a	-,256	,063	,089	-,018	-,111
P23	-,116	,198	,027	,029	-,101	,032	-,209	-,091	,037	-,070	-,023	-,012	,077	,204	-,186	-,222	-,256	,721a	,304	-,156	,007	-,040
P24	-,001	-,026	,040	-,372	,088	-,197	,077	,086	-,190	,053	-,164	-,043	,162	,189	-,101	,118	,063	,304	,762a	-,187	,315	-,015
P25	,132	,032	-,012	-,018	,019	,010	,065	-,017	-,010	-,009	,013	,016	-,067	-,093	-,041	-,002	,089	-,156	-,187	,474a	,067	-,079
P26	,301	-,147	,004	-,221	,069	-,215	,046	,065	-,020	,092	-,295	-,038	,250	,064	-,379	,010	-,018	,007	,315	,067	,575a	-,075
P27	,016	,225	,055	,035	-,138	,113	-,015	,082	,159	-,131	,025	-,051	-,253	-,088	,076	-,196	-,111	-,040	-,015	-,079	-,075	,711a

Tabela 6 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,800
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1061,005
	df	210
	Sig.	,000

Tabela 7 - Matriz de Correlação Anti-Imagem (Measures of Sampling Adequacy - MSA)

	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P26	P27
P06	,886	-,245	,090	-,040	-,200	-,222	-,062	-,022	-,020	,078	-,076	-,005	-,083	-,207	,107	-,148	-,028	-,070	,036	,249	-,012
P07	-,245	,819	-,091	-,010	-,262	,019	,066	,148	-,068	-,009	,118	-,093	-,066	-,029	-,119	,061	-,087	,188	-,033	-,099	,295
P08	,090	-,091	,845	,080	-,147	-,007	-,077	-,222	-,138	-,023	-,128	,345	-,127	,154	,099	-,015	-,120	,013	,032	,011	,047
P09	-,040	-,010	,080	,772	-,458	,290	-,202	-,060	-,088	-,308	,080	,048	-,163	-,204	,145	-,109	-,144	,031	-,383	-,234	,016
P10	-,200	-,262	-,147	-,458	,785	-,207	,048	-,059	,113	,174	-,117	-,243	,238	,152	-,056	,091	,189	-,095	,095	,056	-,152
P11	-,222	,019	-,007	,290	-,207	,810	-,479	,232	-,033	-,176	-,071	,056	-,157	,085	,078	,042	-,129	,043	-,197	-,218	,145
P12	-,062	,066	-,077	-,202	,048	-,479	,861	,231	-,094	,045	,047	-,110	-,050	-,126	-,139	,024	,287	-,239	,088	,085	-,020
P13	-,022	,148	-,222	-,060	-,059	,232	,231	,889	-,114	,042	-,169	-,072	,011	,040	,004	,107	-,111	-,098	,084	,080	,095
P14	-,020	-,068	-,138	-,088	,113	-,033	-,094	-,114	,669	-,076	,397	-,125	-,102	-,025	,201	,016	-,237	,053	-,195	-,059	,137
P15	,078	-,009	-,023	-,308	,174	-,176	,045	,042	-,076	,848	-,118	-,420	,177	,076	-,130	-,040	,242	-,082	,055	,137	-,081
P16	-,076	,118	-,128	,080	-,117	-,071	,047	-,169	,397	-,118	,545	-,007	-,235	-,084	-,010	,083	-,018	-,035	-,172	-,291	,016
P17	-,005	-,093	,345	,048	-,243	,056	-,110	-,072	-,125	-,420	-,007	,867	-,413	,019	,100	,012	,126	,003	-,040	-,075	-,059
P18	-,083	-,066	-,127	-,163	,238	-,157	-,050	,011	-,102	,177	-,235	-,413	,789	,172	-,146	,118	,118	,068	,152	,257	-,269
P19	-,207	-,029	,154	-,204	,152	,085	-,126	,040	-,025	,076	-,084	,019	,172	,715	-,142	,228	,118	,177	,172	,111	-,088
P20	,107	-,119	,099	,145	-,056	,078	-,139	,004	,201	-,130	-,010	,100	-,146	-,142	,613	-,092	-,108	-,189	-,107	-,390	,085
P21	-,148	,061	-,015	-,109	,091	,042	,024	,107	,016	-,040	,083	,012	,118	,228	-,092	,674	,062	-,252	,115	,047	-,185
P22	-,028	-,087	-,120	-,144	,189	-,129	,287	-,111	-,237	,242	-,018	,126	,118	,118	-,108	,062	,878	-,257	,081	,000	-,081
P23	-,070	,188	,013	,031	-,095	,043	-,239	-,098	,053	-,082	-,035	,003	,068	,177	-,189	-,252	-,257	,748	,281	,033	-,048
P24	,036	-,033	,032	-,383	,095	-,197	,088	,084	-,195	,055	-,172	-,040	,152	,172	-,107	,115	,081	,281	,776	,344	-,030
P26	,249	-,099	,011	-,234	,056	-,218	,085	,080	-,059	,137	-,291	-,075	,257	,111	-,390	,047	,000	,033	,344	,557	-,096
P27	-,012	,295	,047	,016	-,152	,145	-,020	,095	,137	-,081	,016	-,059	-,269	-,088	,085	-,185	-,081	-,048	-,030	-,096	,686

Tabela 8 - Matriz de Correlação

	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P26	P27
P06	1,000	,450	-,298	,435	,537	,532	,527	-,374	,144	,356	,067	,496	,431	,312	-,143	-,025	-,412	-,142	,307	-,295	,101
P07	,450	1,000	-,125	,376	,460	,349	,280	-,294	,252	,233	-,052	,356	,247	,196	-,034	-,232	-,246	-,347	,339	-,076	-,220
P08	-,298	-,125	1,000	-,320	-,224	-,292	-,395	,472	,060	-,428	,010	-,537	-,280	-,334	-,065	,003	,495	,133	-,215	,066	-,224
P09	,435	,376	-,320	1,000	,609	,316	,457	-,290	,247	,539	,041	,563	,383	,289	-,118	-,072	-,417	-,237	,510	-,115	,157
P10	,537	,460	-,224	,609	1,000	,474	,476	-,302	,015	,417	,207	,556	,345	,156	-,004	-,071	-,455	-,096	,298	-,040	,170
P11	,532	,349	-,292	,316	,474	1,000	,735	-,584	,099	,471	,169	,526	,475	,153	,037	-,092	-,472	-,122	,332	-,015	,068
P12	,527	,280	-,395	,457	,476	,735	1,000	-,619	,086	,550	,097	,626	,524	,289	,079	-,007	-,618	-,030	,276	-,091	,202
P13	-,374	-,294	,472	-,290	-,302	-,584	-,619	1,000	,001	-,423	,023	-,457	-,348	-,257	-,064	-,014	,528	,177	-,276	,035	-,166
P14	,144	,252	,060	,247	,015	,099	,086	,001	1,000	,100	-,408	,155	,120	,030	-,348	-,160	,050	-,269	,351	-,273	-,203
P15	,356	,233	-,428	,539	,417	,471	,550	-,423	,100	1,000	,142	,722	,451	,184	,026	,022	-,596	-,099	,326	-,109	,252
P16	,067	-,052	,010	,041	,207	,169	,097	,023	-,408	,142	1,000	,137	,215	,022	,234	-,054	-,131	,098	-,019	,289	,163
P17	,496	,356	-,537	,563	,556	,526	,626	-,457	,155	,722	,137	1,000	,666	,241	-,061	-,078	-,662	-,202	,382	-,158	,283
P18	,431	,247	-,280	,383	,345	,475	,524	-,348	,120	,451	,215	,666	1,000	,129	-,040	-,105	-,492	-,169	,271	-,214	,310
P19	,312	,196	-,334	,289	,156	,153	,289	-,257	,030	,184	,022	,241	,129	1,000	,005	-,231	-,330	-,276	,153	-,119	,057
P20	-,143	-,034	-,065	-,118	-,004	,037	,079	-,064	-,348	,026	,234	-,061	-,040	,005	1,000	,161	,055	,325	-,236	,489	,057
P21	-,025	-,232	,003	-,072	-,071	-,092	-,007	-,014	-,160	,022	-,054	-,078	-,105	-,231	,161	1,000	,079	,439	-,269	,083	,246
P22	-,412	-,246	,495	-,417	-,455	-,472	-,618	,528	,050	-,596	-,131	-,662	-,492	-,330	,055	,079	1,000	,297	-,346	,168	-,204
P23	-,142	-,347	,133	-,237	-,096	-,122	-,030	,177	-,269	-,099	,098	-,202	-,169	-,276	,325	,439	,297	1,000	-,496	,238	,169
P24	,307	,339	-,215	,510	,298	,332	,276	-,276	,351	,326	-,019	,382	,271	,153	-,236	-,269	-,346	-,496	1,000	-,354	-,046
P26	-,295	-,076	,066	-,115	-,040	-,015	-,091	,035	-,273	-,109	,289	-,158	-,214	-,119	,489	,083	,168	,238	-,354	1,000	,032
P27	,101	-,220	-,224	,157	,170	,068	,202	-,166	-,203	,252	,163	,283	,310	,057	,057	,246	-,204	,169	-,046	,032	1,000

Tabela 9 - Nível de Significância para as Correlações (1 - tail)

	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P26	P27
P06		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,066	,000	,242	,000	,000	,000	,068	,399	,000	,070	,001	,001	,146
P07	,000		,097	,000	,000	,000	,002	,001	,004	,007	,295	,000	,005	,020	,361	,007	,005	,000	,000	,215	,010
P08	,001	,097		,000	,009	,001	,000	,000	,266	,000	,457	,000	,002	,000	,251	,487	,000	,082	,012	,247	,009
P09	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,005	,000	,336	,000	,000	,001	,111	,226	,000	,006	,000	,115	,051
P10	,000	,000	,009	,000		,000	,000	,001	,438	,000	,015	,000	,000	,052	,482	,231	,000	,160	,001	,340	,038
P11	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,000	,152	,000	,039	,000	,000	,055	,352	,169	,000	,102	,000	,437	,239
P12	,000	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,185	,000	,156	,000	,000	,001	,206	,473	,000	,376	,002	,172	,017
P13	,000	,001	,000	,001	,001	,000	,000		,496	,000	,407	,000	,000	,003	,252	,444	,000	,032	,002	,359	,042
P14	,066	,004	,266	,005	,438	,152	,185	,496		,150	,000	,053	,106	,377	,000	,047	,302	,002	,000	,002	,017
P15	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,150		,069	,000	,000	,027	,394	,409	,000	,151	,000	,128	,004
P16	,242	,295	,457	,336	,015	,039	,156	,407	,000	,069		,077	,012	,410	,007	,287	,086	,155	,422	,001	,044
P17	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,053	,000	,077		,000	,006	,263	,208	,000	,017	,000	,050	,001
P18	,000	,005	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,106	,000	,012	,000		,090	,340	,138	,000	,039	,002	,012	,000
P19	,000	,020	,000	,001	,052	,055	,001	,003	,377	,027	,410	,006	,090		,478	,008	,000	,002	,055	,108	,277
P20	,068	,361	,251	,111	,482	,352	,206	,252	,000	,394	,007	,263	,340	,478		,046	,283	,000	,006	,000	,277
P21	,399	,007	,487	,226	,231	,169	,473	,444	,047	,409	,287	,208	,138	,008	,046		,205	,000	,002	,196	,005
P22	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,302	,000	,086	,000	,000	,000	,283	,205		,001	,000	,040	,016
P23	,070	,000	,082	,006	,160	,102	,376	,032	,002	,151	,155	,017	,039	,002	,000	,000	,001		,000	,006	,039
P24	,001	,000	,012	,000	,001	,000	,002	,002	,000	,000	,422	,000	,002	,055	,006	,002	,000	,000		,000	,317
P26	,001	,215	,247	,115	,340	,437	,172	,359	,002	,128	,001	,050	,012	,108	,000	,196	,040	,006	,000		,370
P27	,146	,010	,009	,051	,038	,239	,017	,042	,017	,004	,044	,001	,000	,277	,277	,005	,016	,039	,317	,370	

Tabela 10 - Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,628	31,561	31,561	6,628	31,561	31,561	6,362	30,294	30,294
2	2,714	12,923	44,484	2,714	12,923	44,484	2,254	10,732	41,026
3	1,510	7,192	51,676	1,510	7,192	51,676	1,823	8,679	49,705
4	1,286	6,124	57,800	1,286	6,124	57,800	1,536	7,314	57,019
5	1,205	5,738	63,539	1,205	5,738	63,539	1,369	6,519	63,539
6	,968	4,612	68,150						
7	,934	4,448	72,598						
8	,744	3,544	76,142						
9	,645	3,070	79,212						
10	,635	3,025	82,237						
11	,586	2,791	85,028						
12	,520	2,478	87,506						
13	,497	2,369	89,875						
14	,390	1,858	91,733						
15	,358	1,707	93,440						
16	,305	1,450	94,890						
17	,273	1,301	96,190						
18	,271	1,290	97,481						
19	,224	1,066	98,547						
20	,182	,865	99,412						
21	,123	,588	100,000						

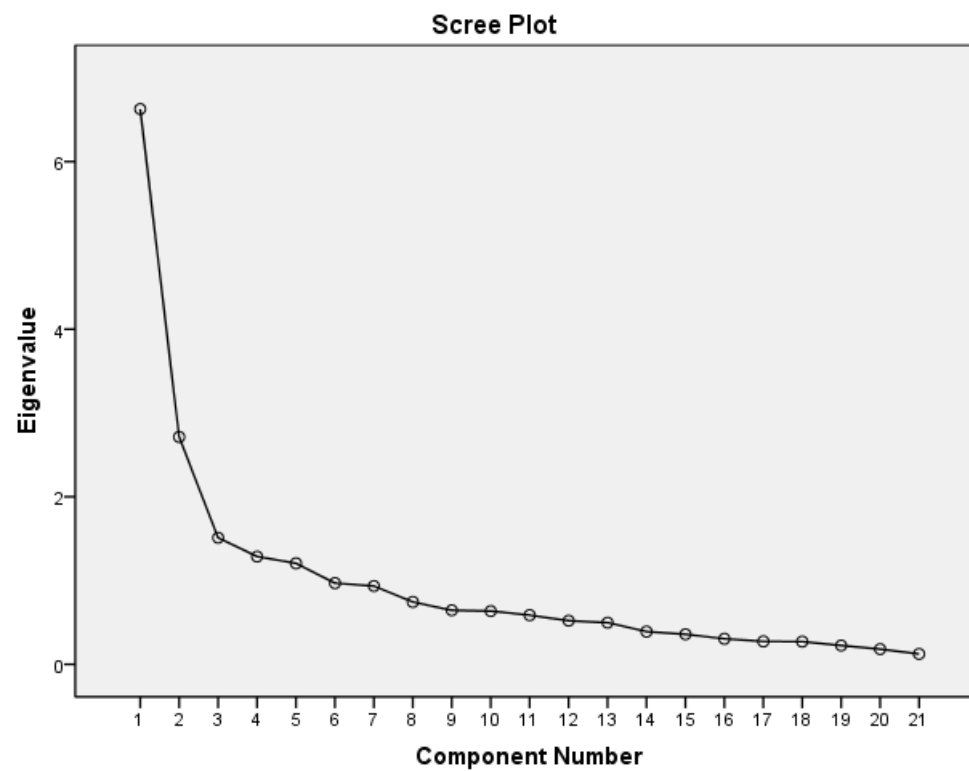


Figura VI - Scree Plot

Tabela 11 - Matriz Peso das Variáveis nas Componentes (Extraction Method: Principal Component Analysis - 5 components extracted)

		Componentes				
		1	2	3	4	5
P06	A avaliação do desempenho docente é útil para os professores.	,690				
P07	O atual modelo de avaliação de desempenho é adequado.	,511		,424		
P08	A avaliação de desempenho não contribui para o aperfeiçoamento individual dos docentes.	-,561			,446	
P09	A avaliação de desempenho fomenta a comunicação entre pares.	,697				
P10	A avaliação do desempenho é promotora de mudança pedagógica.	,671				
P11	A observação de aulas constitui um método justo de avaliação do desempenho docente.	,717				
P12	A observação de aulas permite recolher informação relevante sobre a prática letiva dos professores.	,786				
P13	A prática de observação de aulas não constitui um método adequado para aferir a qualidade do desempenho docente.	-,653				,451
P14	O comportamento dos professores em sala de aula não se altera na presença de observadores.		-,645			
P15	A observação de aulas promove a reflexão sobre o desempenho do docente.	,726				
P16	Na presença de observadores, o professor esforça-se por ter uma atitude mais positiva em relação ao ensino e aos seus alunos.		,491	,409		,581
P17	A observação de aulas contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.	,851				
P18	Existem mais aspetos positivos do que negativos na prática de observação de aulas.	,672				
P19	Recebi formação adequada à prática da observação de aulas.	,402			-,522	
P20	O professor tende a ficar ansioso na presença de observadores, o que se reflete no seu desempenho.		,626			
P21	O propósito da observação de aulas deve ser, sobretudo, de natureza formativa.		,458	-,524		
P22	A observação de aulas não promove o desenvolvimento profissional dos professores.	-,767				
P23	O carácter eminentemente avaliativo que impende sobre a observação de aulas constitui um fator de desconforto para o professor observado.		,606			
P24	A prática de observação de aulas não gera constrangimentos entre avaliados e avaliadores.	,559	-,462			
P26	A presença de observadores na sala de aula gera, normalmente, incómodo aos professores.		,536	,501		
P27	Não fosse o carácter avaliativo, a observação de aulas teria um efeito muito positivo, fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.		,484	-,464		

Tabela 12 - Matriz Peso das Variáveis nas Componentes Rodadas (Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Quartimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 10 iterations.

		Componentes				
		1	2	3	4	5
P06	A avaliação do desempenho docente é útil para os professores.	,701				
P07	O atual modelo de avaliação de desempenho é adequado.	,495			,584	
P08	A avaliação de desempenho não contribui para o aperfeiçoamento individual dos docentes.	-,483				,595
P09	A avaliação de desempenho fomenta a comunicação entre pares.	,699				
P10	A avaliação do desempenho é promotora de mudança pedagógica.	,738				
P11	A observação de aulas constitui um método justo de avaliação do desempenho docente.	,748				
P12	A observação de aulas permite recolher informação relevante sobre a prática letiva dos professores.	,806				
P13	A prática de observação de aulas não constitui um método adequado para aferir a qualidade do desempenho docente.	-,613				,517
P14	O comportamento dos professores em sala de aula não se altera na presença de observadores.		-,638		,419	
P15	A observação de aulas promove a reflexão sobre o desempenho do docente.	,740				
P16	Na presença de observadores, o professor esforça-se por ter uma atitude mais positiva em relação ao ensino e aos seus alunos.		,600			,405
P17	A observação de aulas contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.	,850				
P18	Existem mais aspetos positivos do que negativos na prática de observação de aulas.	,692				
P19	Recebi formação adequada à prática da observação de aulas.			-,430		-,494
P20	O professor tende a ficar ansioso na presença de observadores, o que se reflete no seu desempenho.		,744			
P21	O propósito da observação de aulas deve ser, sobretudo, de natureza formativa.			,786		
P22	A observação de aulas não promove o desenvolvimento profissional dos professores.	-,718				
P23	O carácter eminentemente avaliativo que impende sobre a observação de aulas constitui um fator de desconforto para o professor observado.			,724		
P24	A prática de observação de aulas não gera constrangimentos entre avaliados e avaliadores.	,479		-,401		
P26	A presença de observadores na sala de aula gera, normalmente, incómodo aos professores.		,752			
P27	Não fosse o carácter avaliativo, a observação de aulas teria um efeito muito positivo, fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.				-,686	

5.2. Análise dos resultados

Como referimos, a análise dos dados recolhidos através do questionário parece apontar no sentido de um claro posicionamento em relação à avaliação do desempenho docente: os professores concordam e aceitam a avaliação do desempenho, em abstrato, sendo que 77,7% reconhece a sua utilidade e 58,4% o seu contributo para o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Também os professores entrevistados corroboram, unanimemente, esta percepção, considerando a avaliação globalmente positiva:

“(...) A ideia da avaliação é positiva, na medida em que as pessoas podem refletir sobre a sua prática”. (E1)

“A avaliação é positiva. Ainda não encontrei foi um modelo adequado para avaliar o trabalho dos professores” (E2).

“A avaliação é, sem dúvida, necessária, útil e positiva, mas deveria ser mais espaçada”. (E/3)

“Concordo com a avaliação do desempenho”. (E/4)

Apesar desta aceitação, uma clara maioria dos docentes (88,7%) discorda do atual modelo de avaliação do desempenho, sendo que 40% destes manifesta total discordância. Ainda a propósito dos modelos de avaliação, um dos entrevistados fez alusão à ausência de avaliação dos sucessivos modelos que têm sido implementados, sendo que as mudanças não resultam de um exercício de reflexão ou ponderação sobre os aspetos positivos ou negativos:

“Não foi feito estudo dos aspetos positivos e negativos do 1.º ciclo de avaliação e parte-se para o 2.º sem fazer uma reflexão do que foi feito. O 2.º ciclo não apresenta mudanças, não aprendemos nada e partimos para o 3.º ciclo na mesma, parece que o Ministério anda a brincar com isto”. (E/1)

Importa ainda registar que a avaliação não é reconhecida, para a maioria dos inquiridos, como impulsionadora da comunicação entre pares, sendo a prática de observação de aulas considerada, para 89%, como geradora de constrangimentos entre avaliados e

avaliadores. Contudo, questões como o mau ambiente, as tensões entre docentes ou a destabilização das relações pessoais ou profissionais, comumente apontadas como pontos críticos da avaliação do desempenho docente, não foram referidas, de forma consistente, nas entrevistas. Existiu, aliás, uma referência às desvantagens da avaliação externa, nomeadamente no que se refere ao desconhecimento do contexto em que decorre a avaliação, o que permite inferir no sentido da preferência pela avaliação por pares:

“A avaliação externa tem aspetos negativos, porque o professor não conhece o contexto da escola, não conhece os alunos, não conhece a escola e avaliar em duas aulas é insuficiente”. (E/1)

A análise das entrevistas revelou um conjunto de informação relevante sobre a avaliação do desempenho docente, que o questionário não permitiu explorar – nem era esse o objetivo – mas que, por ter sido recorrentemente referida nas entrevistas, julgamos pertinente incluir neste trabalho. Um desses aspetos diz respeito à introdução de quotas para o acesso às classificações superiores, que comportou um conjunto de injustiças consideradas inaceitáveis por todos os docentes entrevistados.

“A existência de quotas, que é extremamente negativa, cria uma certa injustiça e competição, que muitas vezes é incorreta neste sistema de avaliação. As pessoas têm de ser avaliadas de acordo com o que merecem. As quotas são absolutamente incorretas e nada justas e causam desmotivação”. (E/1)

“As quotas significam investimento em vão nestas avaliações”. (E/2)

“As quotas não fazem qualquer sentido, são injustas e causam desmotivação”. (E/3)

“A existência de quotas é ridícula - uma escola não pode ter 3 professores excelentes mesmo que tenha 4, enquanto outra tem 2 ou 3, mesmo que nenhum deles o seja”. (E/4)

A questão da injustiça gerada pelo sistema de avaliação do desempenho perpassa nas entrevistas:

“É importante acabar com este sistema de avaliação, que é extremamente injusto. Há professores cujos resultados dos alunos são excelentes, mas têm Bom na avaliação e outros professores com Excelente, os seus alunos têm notas baixas. Não se está a avaliar corretamente os professores”. (E/1)

“A maioria dos professores reconhece alguma injustiça neste processo de avaliação. Professores com 20 anos de carreira não estão integrados na carreira. O Ministério exige mas não retribui aos professores”. (E/2)

No que concerne à prática de observação de aulas, os dados recolhidos evidenciam uma clara aceitação e um manifesto reconhecimento da sua utilidade e pertinência: 58,3% considera positivas as experiências de prática letiva observada, 67,1% reconhece-lhe vantagens e 54% entende que esta prática permite recolher informação relevante sobre o desempenho dos professores.

Outros há - uma esmagadora maioria -, que destacam esta prática, enquanto instrumento formativo, de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional. Concretizando, 96% dos inquiridos defende que o propósito da observação de aulas deve ser, sobretudo, de natureza formativa.

A observação em contexto de sala de aula é ainda valorizada, por 70% dos inquiridos, na sua vertente de promoção da reflexão sobre o desempenho do docente.

Também os entrevistados reconhecem um conjunto de aspetos positivos inerentes à prática de observação:

“Capacidade de melhoria, de abertura, de partilha, mas não na dinâmica da avaliação”. (E/2)

“É globalmente positiva e julgo que muito útil, porque permite que os professores não se acomodem e procurem aperfeiçoar a sua prática, refletir e eventualmente melhorar o relacionamento com os alunos e com os colegas. (...) A observação é uma oportunidade de melhoria, de partilha de experiências, de reflexão”. (E/3)

“A avaliação global que faço da experiência de observação de aulas é boa. (...) Concordo com a observação de aulas por pessoas credenciadas e idóneas”. (E/4)

“A observação permite a consciencialização dos docentes com práticas pedagógicas negativas”. (E/4)

No entanto, o posicionamento favorável dos docentes altera-se por completo no caso de a observação adquirir propósitos avaliativos, deixando, neste caso, de ser bem aceite pela quase totalidade dos docentes. 91% dos inquiridos entende que o carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina uma atitude tendencialmente negativa em relação a esta prática (P23) e cerca de 90% considera que a observação de aulas teria um efeito muito positivo, ao nível da reflexão sobre as práticas pedagógicas, não fosse o carácter avaliativo (P27).

Também os entrevistados se pronunciaram em relação ao carácter avaliativo da observação de aulas e aos constrangimentos daí decorrentes:

“O carácter avaliativo cria automaticamente constrangimento. (...) Os constrangimentos deixam de existir a partir do momento em que a avaliação tem um carácter formativo, mesmo que seja com a presença de estranhos. (...) Mas se estiver alguém com o objetivo de punir ou avaliar e não der feedback em relação à prática, não vamos melhorar nada”. (E/1)

“Entendo que a observação de aulas é negativa. A avaliação no contexto da aula deve ser excluída e devem ser encontradas outras formas de avaliar”. (E/2)

“A observação de aulas deverá ter um papel formativo, no sentido em que o docente recebe um feedback da sua prática pedagógica, no caso de o processo poder ser encarado com seriedade, o que não tem acontecido”. (E/4)

Os dados recolhidos parecem ainda evidenciar que os professores rejeitam a presença de observadores/ professores/ pares na sala de aula. Aliás, a questão do desconforto e do incómodo, causados pela presença de supervisores, figura nos lugares cimeiros da lista dos sentimentos associados à observação de aulas, identificados a partir das respostas ao questionário. A este propósito, importa retermo-nos nos seguintes dados, que parecem ser clarificadores e permitem validar a evidência anterior: apesar de 58,9% dos inquiridos negar qualquer incómodo relativamente à presença de observadores na sala de aula, 91% dos inquiridos considera que o comportamento dos professores em contexto de sala de aula se altera na presença de observadores; 79% afirma que os professores tendem a ficar ansiosos na presença de observadores; e ainda a mesma percentagem entende que a presença de observadores na sala de aula gera, normalmente, incómodo aos professores.

A este respeito, Morais (2009) considera que a ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo potencia as desconfianças e as críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competência dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registo.

Contudo, tratando-se de avaliadores internos, seria expectável uma maior familiarização entre avaliadores e avaliados e, por isso, uma maior aceitação de todos os envolvidos. Pelo contrário, uma avaliação externa tende a ser mais precisa e a responsabilizar mais

os professores pelas suas práticas, tornando-se um guia importante, sobretudo nos estabelecimentos sem tradição nos sistemas de avaliação.

A listagem que apresentamos abaixo resulta do apuramento dos diferentes sentimentos identificados nas respostas à P36 “Ao ser observado sentiu-se...”. Antes de passarmos à análise desses sentimentos, importa sublinhar, pelo significado que pode encerrar, que apenas 64 docentes responderam a esta questão, o que corresponde a menos de metade dos inquiridos.

Efetuada o levantamento de todos os sentimentos experienciados pelos docentes, optámos por agrupá-los da seguinte forma: Nervoso/Ansioso; Normal/ Descontraído/À-vontade; Incomodado/Constrangido/Desconfortável; Calmo/ Tranquilo/Bem; Exposto/ Observado. Os restantes, nos quais se incluem emoções de autoavaliação - *inferior, ridículo, frustrado, inseguro*, etc -, integram a categoria “Outros” e podem ser consultados na tabela que se encontra em anexo (Anexo 3).

Tabela 13 - Sentimentos identificados em situação de observação.

	Frequência	Percentagem
Nervoso/a - Ansioso/a	16	21%
Normal - Descontraído/a - À-vontade	15	20%
Incomodado/a - Constrangido/a - Desconfortável	15	20%
Calmo/a - Tranquilo/a - Bem	6	8%
Exposto/a - Observado/a	5	7%
Outros	18	24%
Total	75	100

Os dados recolhidos parecem apontar no sentido da possibilidade de se identificarem alguns fatores que concorrem para uma atitude predominantemente positiva ou negativa em relação à prática de observação de aulas.

Do total dos sentimentos identificados no questionário, 64% podem ser classificados como negativos e 36% como positivos, sendo que grande parte dos participantes sente nervosismo ou ansiedade, em situação de observação, e ainda incómodo, constrangimento e desconforto perante observadores, o que vai, aliás, na linha dos

resultados a que chegámos através da análise das componentes principais e ainda através das entrevistas.

“A ansiedade e o nervosismo não permitem verificar a qualidade de um professor”. (E/1)

“Não me senti à-vontade por estar alguém a observar o meu trabalho, mesmo que seja bem feito. Por um lado por estar a ser avaliado e por outro porque, embora estejamos muito à-vontade com os alunos, com os colegas é diferente”. (E/2)

“Senti desconforto e alguma ansiedade, tenho de reconhecer. (...) A prática e o hábito não de mudar as mentalidades mas também os receios, os medos, as ansiedades, que são muitos”. (E3)

Refira-se ainda que foram identificados como sentimentos positivos associados à observação de aulas os seguintes: *normal, descontraído, bem, à-vontade, motivado, empenhado, calmo, tranquilo, curioso e responsabilizado.*

A maioria dos inquiridos com experiência de observação de aulas afirmou reconhecer legitimidade aos seus avaliadores, pese embora a mesma falta de legitimidade figure entre os maiores constrangimentos que decorrem da prática de observação (P43).

Aqueles que afirmaram não a reconhecer invocaram como motivos, entre outros, a ausência de conhecimentos científicos e pedagógicos e a falta de formação, sobretudo na área específica da avaliação do desempenho docente.

Tabela 14 - Motivos para o não reconhecimento de legitimidade ao observador.

	Frequência	Percentagem
Falta de competência e conhecimentos científicos e pedagógicos	12	37,50%
Falta de formação na área da avaliação do desempenho	8	25,00%
Formação científica e pedagógica não superior ao avaliado	4	12,50%
Outros	8	25,00%
Total	32	100

Todos os entrevistados se referiram aos observadores, por uma razão ou por outra, mas a tónica assentou na necessidade de formação e de perfil para o exercício daquelas funções, sob pena de a avaliação poder ficar desacreditada e descredibilizada, por falta de aceitação por parte dos avaliados.

“Uma pessoa para avaliar outra tem de ter formação e principalmente perfil para ser avaliador. É um trabalho de responsabilidade e a pessoa tem de ser responsável para o saber fazer, o que não é muitas vezes o caso. Eles têm de ter formação, conhecimentos científicos, pertencer ao mesmo grupo e ter perfil. (...) A experiência foi negativa, pois não reconheci competência à pessoa em questão, que entrou em incumprimento com o que estava definido na legislação, não fez reuniões, não houve feedback”. (E1)

“A observação não foi preparada. Eu é que preparei os instrumentos de avaliação, incluindo as grelhas, e enviei ao orientador. Depois das duas aulas assistidas, houve um momento de avaliação, em que me disse apenas que tinha faltado a avaliação formativa dos alunos”. (E2).

“Um dos constrangimentos diz respeito à má preparação dos avaliadores (...) Um orientador tem de ter perfil. (...) No encontro pós-observação, deu sempre um reforço positivo, o que ainda hoje recordo como muito oportuno e positivo”. (E3)

“(...) Não reconhecia qualidade na docente que me observou, daí estar à vontade. Muitas vezes tinha, antes, apoiado a docente que me observou”. (E/4)

A questão do dispêndio de tempo, da necessidade de se conceder mais horas aos avaliadores para poderem fazer um trabalho sério, e ainda a premência de se desburocratizar o processo de avaliação, foram questões insistentemente sublinhadas pelos entrevistados:

“O avaliador tem de ter tempo para exercer essas funções, de uma forma honesta e correta. (...) Agora preenchem-se os instrumentos sem oportunidade de se refletir sobre o que se está a fazer. Tem de ter horas dedicadas a isso no horário. O ideal era um avaliador externo, com tempo para conhecer a escola, as turmas, o professor, o seu trabalho ao longo do ano e depois ter 1 ou 2 aulas agendadas previamente mas outras em que avaliador vai de surpresa. Para isto é preciso tempo para o avaliador fazer este trabalho sério”. (E/1)

“A concentração de esforços do professor na preparação destas aulas, em detrimento do seu trabalho diário com os alunos. (...) Burocracia, tempo despendido em processos burocráticos, para um trabalho em vão. É desgastante para o professor despende tantas energias e tanto tempo numa dinâmica que pode resultar ou não”. (E/2)

“Um dos constrangimentos diz respeito às burocracias, subjetividade inerente à atividade de observação”. (E/3)

De facto, uma avaliação só será bem-sucedida se tiver em linha de conta um conjunto de fatores, como sejam o conhecimento científico, a experiência e as expetativas do professor, o contexto escolar, o contacto profissional com a comunidade, devendo ser concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo (Day, 1999).

Para além da falta de competência e de formação, a atuação dos observadores e os procedimentos por eles observados, ao longo do ciclo de avaliação, foram também questionados pelos entrevistados. A este respeito, importa referir que a maioria dos inquiridos confirmou a participação na definição dos objetivos, enfoques e instrumentos de avaliação, o que contraria a experiência dos entrevistados.

“Não houve encontros nenhuns. Não fez absolutamente nada, não houve feedback nem do primeiro nem do segundo momento de avaliação, não fez nada, incumpria tudo o que estava legislado. (...) O sentimento que registei foi negativo porque não houve diálogo nenhum (...) e ele estava a agir de má-fé. No final da aula perguntei qual o feedback e ele voltou-me as costas, dizendo que não tinha nada a dizer, nada a registar”. (E/1)

“Há muitas variáveis, como por ex. o comportamento dos alunos que, sabendo que o professor está a ser avaliado, aproveitam para estragar a aula”. (E/1)

“A observação não foi preparada. Eu é que preparei os instrumentos de avaliação, as grelhas, e enviei ao orientador. Depois das duas aulas houve um momento de avaliação que se cingiu apenas a um item: faltou a avaliação formativa dos alunos”. (E/2)

Para além do carácter avaliativo e da falta de competência e de formação dos observadores, os participantes apontam um conjunto de desvantagens ou constrangimentos que decorrem da prática de observação de aulas, que evitámos agrupar ou categorizar, na listagem que anexamos, para se perceber exatamente a que dificuldades se referem os docentes. Contudo, neste espaço, apresentamos apenas os mais relevantes.

Tabela 15 - Constrangimentos associados à observação de aulas.

	Frequência	Percentagem
Carácter avaliativo	38	21,84%
Falta de legitimidade do avaliador	18	10,34%
Ansiedade do professor/insegurança/receio de fazer mal	14	8,05%
Não permite avaliar o trabalho do professor em sala de aula	13	7,47%
Falta de comunicação e de trabalho de equipa	12	6,90%
Comportamento dos alunos	10	5,75%
Encenação/transfiguração/falta de naturalidade	8	4,60%
Falta de hábito/tradição	7	4,02%
Falta de rigor/transparência	5	2,87%
Outros	49	28,00%
Total	174	100

Do conjunto dos constrangimentos identificados, destacamos o facto de alguns docentes entenderem que as aulas observadas não permitem avaliar o trabalho em sala de aula, por não corresponderem ao que se passa habitualmente e por não demonstrarem as reais capacidades dos professores. Esta ideia é igualmente suportada pelos entrevistados:

“O trabalho do professor não se resume a uma ou duas aulas. A avaliação contínua é importante (...) e não deve depender de dois momentos específicos. (...) O nervosismo inerente à avaliação pode levar o professor a fazer um trabalho negativo que não corresponde ao que fez durante o ano inteiro”. (E/1)

“Há sempre contratemplos que não controlamos nas aulas assistidas e por esse motivo podemos ser surpreendidos com alguma dificuldade, sendo que o que foi planificado não foi cumprido”. (E/2)

Esta dificuldade pode ser motivada por uma multiplicidade de fatores suscetíveis de perturbar ou alterar o curso de uma aula, impedindo que a mesma seja fiável e reflita o trabalho habitual do professor. Uma eventual maior ansiedade, a possível encenação ou falta de naturalidade e as reações adversas dos alunos à presença do observador são apontados, pelos vários entrevistados, como fatores perturbadores do normal funcionamento da aula:

“Sei que há pessoas que recorrem à teatralização e fazem aulas completamente diferentes, excelentes, mas no resto das aulas é uma miséria. Investem apenas para aquelas aulas”. (E/1)

“O investimento neste trabalho de preparação de aulas é muitíssimo grande em detrimento do trabalho com outras turmas. Deixamos de investir nos alunos para investir durante semanas nesta encenação”. (E/2)

“A falta de seriedade e o compadrio (eu própria fui vítima disso - havia 2 excelentes na minha escola e nenhum tinha o meu nome...embora tivesse muitos parâmetros avaliados a esse nível”. (E/4)

Esta encenação a que se faz referência vai ao encontro dos resultados obtidos nos questionários, em que mais de metade dos professores admite alterar a forma de preparação das aulas que são objeto de observação e mais de 80% reconhece esforçar-se por ter uma atitude mais positiva em relação ao ensino e aos seus alunos, na presença de observadores.

A comunicação e o trabalho de equipa, tão relevantes nos diversos ciclos de observação, como já sublinhámos, parecem ser desvalorizados em algumas escolas, atendendo ao

elevado número de referências à falta de colaboração que, segundo Alarcão e Tavares (2003), não permite ao professor observar e refletir sobre o seu próprio ensino e os contextos em que ele ocorre e procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência.

Se a análise dos questionários permitiu a identificação de um conjunto de constrangimentos relativos à observação de aulas, o mesmo mérito se lhe reconhece em relação às vantagens a ela associadas. Como atrás referimos, os resultados apontam no sentido da aceitação da observação na sua vertente formativa e é, essencialmente, nesta dimensão que a prática de observação apresenta mais aspetos positivos. Os mais valorizados dizem respeito à partilha de saberes e experiências, à possibilidade de desenvolvimento profissional e de reflexão sobre as práticas.

Tabela 16 - Vantagens associadas à observação de aulas.

	Frequência	Percentagem
Partilha de saberes e experiências	31	24%
Desenvolvimento profissional/Aperfeiçoamento da prática pedagógica	30	23%
Reflexão sobre a prática pedagógica	24	18%
Vantagens, só se tiver propósitos formativos e não avaliativos	13	10%
Identificação e resolução de problemas / fragilidades	8	6%
Trabalho colaborativo	7	5%
Preparação mais cuidada das aulas	5	4%
Outros	12	9%
Total	130	100

Também os entrevistados identificam aspetos positivos associados à observação de aulas:

“(...) As pessoas podem refletir sobre a sua prática. (...) Melhoria das práticas, correção de erros”. (E1)

“Capacidade de melhoria, de abertura, de partilha, mas não na dinâmica da avaliação”. (E2)

“É globalmente positiva e julgo que muito útil, porque permite que os professores não se acomodem e procurem aperfeiçoar a sua prática, refletir e eventualmente melhorar o relacionamento com os alunos e com os colegas. (...) A observação é uma oportunidade de melhoria, de partilha de experiências, de reflexão”. (E/3)

“A avaliação global que faço da experiência de observação de aulas é boa. (...) Concordo com a observação de aulas por pessoas credenciadas e idóneas”. (E/4)

Para além dos objetivos de que demos conta no início do trabalho, foi nossa convicção que o presente estudo conduziria os inquiridos a uma reflexão sobre as suas verdadeiras motivações em relação à prática de observação de aulas. Entendemos que os instrumentos utilizados permitiram responder a este desígnio, por verificarmos, não apenas hesitações dos entrevistados sobre o seu posicionamento em relação a esta prática e sobre os fundamentos das suas opiniões, mas também aparentes incoerências nos questionários, que entendemos por bem registar, pela importância que, eventualmente, possa ser-lhes atribuída.

A título de exemplo, sublinhamos as respostas às questões n.ºs 41 e 45, “Não sendo para fins de avaliação do desempenho docente, aceitaria ser observado?” e “Para a prossecução do meu estudo, gostaria de observar aulas de alguns dos docentes que responderam a este inquérito, cuja informação seria, obviamente, mantida no anonimato. Aceitaria receber-me numa das suas aulas?”, respetivamente.

Pese embora reconheçamos que as questões não são exatamente iguais e que podem ter uma abrangência e respostas diferenciadas, estranhámos, ainda assim, a disparidade dos resultados obtidos, cuja leitura nos parece indiciar um certo incómodo, uma falta de à-vontade ou uma aparente recusa dos docentes em receber observadores na sala de aula, quando confrontados com essa eventualidade.

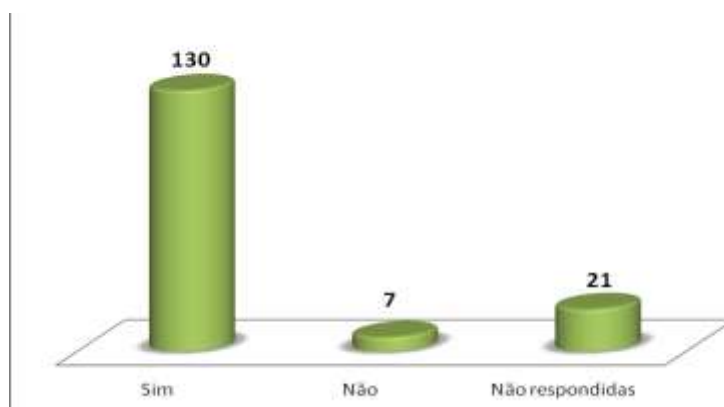


Figura VII - Resultados das respostas à P41 do inquérito: “Não sendo para fins de avaliação do desempenho docente, aceitaria ser observado (a)?”

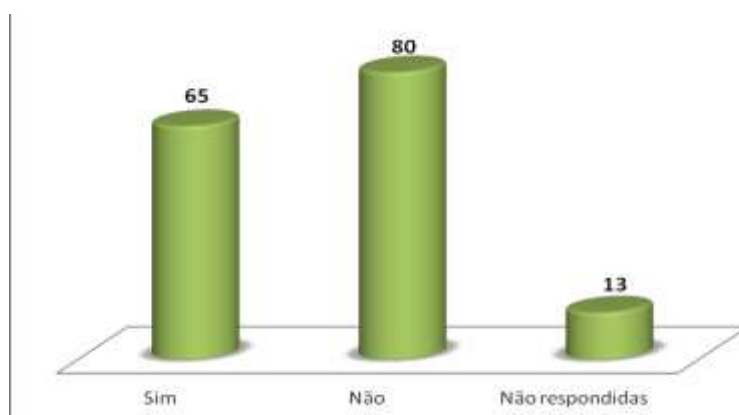


Figura VIII - Resultados das respostas à P45 do questionário: “Para a prossecução do meu estudo, gostaria de observar aulas de alguns dos docentes que responderam a este inquérito, cuja informação seria, obviamente, mantida no anonimato. Aceitaria receber-me numa das suas aulas?”

Os inquiridos que fundamentaram a não-aceitação de observadores na sala de aula (P42) apontaram os seguintes motivos, que transcrevemos na íntegra: “Falta de paciência”; “Não gosto de ter ninguém na minha sala de aula e às vezes fujo ao programa curricular, o que pode ser alvo de crítica”; “Dependeria do objetivo da observação”; “São os amigos que têm as melhores notas e não os melhores”; “Para haver melhoria de práticas deve haver trabalho de parceria e não observação”; “A observação não traz nada de positivo”.

Acresce ainda registar que, dos 65 docentes que indicaram a sua disponibilidade para receber a investigadora numa das suas aulas, 8 apresentaram motivos para o não poderem fazer, no momento presente, invocando baixa médica, sobrecarga de trabalho, ausência de componente letiva, lecionação de Educação Moral e Religiosa Católica ou lecionação de Educação Especial.

Procurámos ainda apurar se o posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o género, o regime de vinculação, o tipo de formação inicial ou contínua e a experiência profissional ou a fase do ciclo de vida em que se encontram, dando, aliás, cumprimento a um dos objetivos da presente investigação. Após vários testes exploratórios sobre os dados disponíveis, recorrendo a técnicas de agregação de *clusters*, não foi encontrada nenhuma evidência estatística que possa suportar afirmações de que existem respostas diferenciadas em função dos grupos considerados.

O contexto em que decorrem as avaliações de professores, isto é, a circunstância de a avaliação do desempenho não ter, atualmente, qualquer consequência prática, poderá explicar, em parte, estes resultados.

Igual procedimento foi tomado para se aferir se a experiência enquanto supervisor pode influenciar a atitude face à prática de observação de aulas e, uma vez mais, não foram encontradas evidências que permitam a confirmação desta relação. A análise das respostas à questão “Tem experiência de observação de aulas, enquanto observador/supervisor?” (P28) confirma que não é estatisticamente possível afirmar que existam respostas condicionadas por esta qualidade do respondente.

No decurso das entrevistas, foram apontadas várias sugestões de alteração ao modelo de avaliação do desempenho docente e, especificamente, em relação à prática de observação de aulas, que entendemos importante incluir, em jeito de conclusão deste capítulo.

As propostas dizem respeito ao carácter formativo da avaliação:

“A avaliação deveria ser um processo contínuo e não final. O professor deveria ser acompanhado ao longo de 2, 3, 4 anos, num processo de desenvolvimento ao nível da excelência. Não importa só o resultado final, a nível quantitativo. Isso é extremamente negativo. Vamos parar com o sistema de avaliação por nota. Avaliação sim, mas com outras características de carácter formativo. (...) A observação deve ter uma carácter mais formativo do que avaliativo, de melhoria das práticas, de correção de erros”. (E/1)

“A observação deveria ter uma componente formativa e não tanto avaliativa”. (E/2)

Aos instrumentos de avaliação:

“O ideal seria a utilização de instrumentos iguais a nível nacional, e adaptados de acordo com os contextos de cada escola”. (E/1)

“É fundamental encontrar outros instrumentos de avaliação que não a observação de aulas. (...) Os portefólios exigem muito trabalho da parte dos professores, mas podiam ser um bom instrumento de avaliação”. (E/2)

Ao acompanhamento e ao tempo que deverá ser concedido aos avaliadores:

“O avaliador tem de ter tempo para exercer essas funções, de uma forma honesta e correta. Tem de ter horas dedicadas a isso no horário. O ideal era um avaliador externo, que tenha tempo para conhecer a escola, as turmas, o professor, o seu trabalho ao longo do ano e depois ter 1 ou 2 aulas agendadas previamente mas outras em que avaliador vai de surpresa. Para isto, é preciso tempo para o avaliador fazer este trabalho sério. Era importante o avaliador avaliar o trabalho de coordenação, assistindo a reuniões, ver como é que o professor se relaciona com os outros professores, etc.”. (E/1)

À necessidade de zelar por uma maior seriedade e equidade do processo:

“(…) Com um modelo que permita uma maior equidade e justiça”. (E/3)

“É fundamental dar seriedade ao processo, uniformizando critérios, recorrendo a pessoas competentes”. (E/4)

À importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação:

“Será importante envolver mais os pais e os alunos no feedback e na avaliação. Mesmo se temos encarregados de educação que não têm capacidade para avaliar o trabalho dos professores com os seus educandos”. (E/2)

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Professional development is like a journey, a long voyage, at the end of which we find ourselves back at the beginning, but with much more knowledge of the route and having had the trip of a lifetime, because professional development is about moving forward through a greater understanding of where we are now by reflecting on how we got to be here.”
(Curtis, in Bailey *et al.*, 2001)

6.1. Conclusões do estudo

Neste capítulo final, pretendemos efetuar um balanço das evidências encontradas relativamente à prática de observação de aulas, por referência aos objetivos da investigação, traçados na fase inicial. Chegado este momento, é inevitável recuarmos no tempo e percorrermos os vários capítulos que compõem este trabalho, procurando relações e significados e, a partir do contributo dos que nele participaram, destacar os achados e as evidências sobre o objeto de estudo.

Considerando a importância que a observação de aulas tem assumido nos últimos anos, em Portugal, no quadro da aplicação da avaliação do desempenho docente, este estudo procurou compreender o posicionamento dos docentes em relação a esta prática, cuja contestação assumiu grandes proporções.

Sendo esta uma área sensível e problemática, procurámos respostas para algumas inquietações, expressas nas questões de partida, tendo a análise dos resultados obtidos, quer através do questionário, quer através da entrevista, fornecido achados importantes, que permitem extrair as conclusões que, em síntese se apresentam:

Conhecer o posicionamento dos professores em relação à avaliação do desempenho docente.

1. Os professores aceitam e concordam com a avaliação do desempenho docente e reconhecem o seu mérito, a sua utilidade e o seu contributo para a reflexão e para o seu aperfeiçoamento individual, o que parece confirmar que o princípio da avaliação se encontra estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam (Fernandes, 2009). Ainda relativamente a estes resultados, importa compará-los com os do relatório da OCDE (2013), que revela que 80% dos professores considera a avaliação "justa e útil" para o seu trabalho, uma percentagem muito próxima da obtida no presente estudo. De referir ainda as conclusões dos estudos de Danielson e McGreal (2000), já mencionados neste trabalho, que referem que os docentes têm sido os primeiros a reconhecer a necessidade de avaliação.
2. Não obstante, os docentes discordam do atual modelo de avaliação do desempenho, nomeadamente no que respeita à existência de quotas para o acesso às classificações superiores, considerando-a geradora de situações de injustiça e iniquidade entre os docentes.

Conhecer a percepção dos professores em relação à prática de observação de aulas.

3. Parece evidente que os professores aceitam e reconhecem a utilidade e a pertinência da observação de aulas, enquanto instrumento formativo, de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de desenvolvimento profissional, de partilha de experiências e saberes e ainda de reflexão sobre o desempenho, numa perspetiva de responsabilidade partilhada, que induz a reflexão sobre o que se fez e sobre a forma de se fazer diferente. (Peters & March, 1999).

Para além disso, são ainda apontadas como vantagens da observação de aulas a possibilidade de identificação e resolução de problemas e fragilidades e a melhoria do relacionamento com os alunos e os colegas.

Esta posição encontra-se em sintonia com Aguiar e Alves (2010), que entendem que se deve apostar numa avaliação essencialmente formativa, que permita o

desenvolvimento profissional e que intervenha na melhoria dos desafios educativos que se colocam nos tempos atuais.

4. No entanto, o posicionamento dos docentes parece alterar-se substancialmente no caso da utilização da observação para fins avaliativos: o carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina uma atitude tendencialmente negativa em relação a esta prática e impõe demasiados constrangimentos à qualidade do trabalho do professor, com efeitos negativos no seu desenvolvimento profissional, por força da preocupação com a conformidade (De Ketele, 2010).
5. Os resultados obtidos parecem também evidenciar uma rejeição dos professores relativamente à presença de observadores/pares na sala de aula, sendo que esta presença gera, normalmente, incómodo e desconforto, deixando os professores numa situação de ansiedade e tensão.
6. Parece ainda evidente que um dos grandes obstáculos à aceitação da prática de observação reside no facto de se entender que as aulas observadas não são fiáveis e não permitem avaliar o trabalho em sala de aula, dado que não refletem o trabalho habitual do professor e não demonstram as suas reais capacidades. Para além da ansiedade e do desconforto provocados pela presença do observador, são ainda apontados outros fatores perturbadores do funcionamento da aula, que impedem que decorra de forma normal: a eventual encenação ou falta de naturalidade dos professores, a falta de seriedade e o comportamento dos alunos perante o observador.
7. A ausência de conhecimentos científicos e pedagógicos dos avaliadores e a sua falta de formação, sobretudo na área específica da avaliação do desempenho docente, são apontados como os principais entraves à aceitação e ao reconhecimento da legitimidade dos avaliadores. Assim, destaca-se a necessidade de formação e de perfil, bem como de tempo para o exercício daquelas funções, caso se pretenda um trabalho sério, responsável e honesto.

Verificar se o posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o género, o regime de vinculação, o tipo de formação inicial ou contínua, a experiência profissional ou a fase do ciclo de vida em que se encontram.

8. Não foi encontrada nenhuma evidência estatística que possa suportar afirmações de que existem respostas diferenciadas em função dos grupos considerados, o que significa que não podemos concluir que o posicionamento dos professores em relação à observação de aulas varia consoante o género, o regime de vinculação, o tipo de formação e a experiência profissional.

Sobre esta questão, convém referir que o contexto em que decorre atualmente a avaliação de professores, isto é, a circunstância de a avaliação do desempenho não ter qualquer consequência prática, poderá contribuir para este resultado.

Verificar se a experiência, enquanto supervisor, influencia o posicionamento em relação à prática de observação de aulas.

9. Não foram encontradas evidências que permitam comprovar que existem respostas condicionadas por esta qualidade do respondente, pelo que não se confirma a existência ou não de uma relação entre a experiência enquanto supervisor e a atitude relativamente à observação de aulas.

Perceber se o carácter eminentemente avaliativo da observação de aulas determina a atitude dos professores em relação a esta prática.

10. Os resultados obtidos parecem atestar que o carácter avaliativo da observação de aulas determina uma atitude tendencialmente negativa em relação a esta prática e constitui um fator de desconforto para o professor observado.

Identificar outros fatores que concorram para uma atitude predominantemente positiva ou negativa em relação à prática de observação de aulas.

11. Parece evidente, a partir da análise dos dados recolhidos, que existem fatores que contribuem para um posicionamento predominantemente positivo ou negativo relativamente à prática de observação de aulas.
12. Parecem motivar uma atitude tendencialmente negativa, e que interferem, inevitavelmente, com o normal funcionamento de uma aula, os seguintes fatores: o carácter eminentemente avaliativo, a falta de reconhecimento da legitimidade dos avaliadores, a falta de comunicação e de trabalho de equipa, a falta de rigor, de transparência e de seriedade dos professores na preparação e no decurso das aulas, o excesso de trabalho associado a esta prática, e ainda fatores associados ao professor, como sejam a tensão, a ansiedade, o desconforto, a inibição, a falta de humildade, entre outros.
13. Foram ainda identificados alguns fatores que parecem motivar uma atitude positiva em relação a esta prática: a possibilidade de partilha de saberes e experiências, o desenvolvimento profissional, a oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, a possibilidade de corrigir erros ou resolver fragilidades e ainda a preparação mais cuidada das aulas.
14. Para além destes fatores, sugere-se que o processo decorra de uma forma séria e transparente, de modo a manter a confiança dos professores, que sentem que estão a ser vigiados, quando o processo de observação não é devidamente explicado.
15. Os resultados apresentados parecem apontar no sentido da necessidade de adequação da formação inicial e contínua dos docentes à área específica da observação de aulas - 63% dos inquiridos considera não ter recebido formação adequada à prática da observação de aulas -, de modo a criar uma certa rotina, um à-vontade e uma maior disponibilidade em relação à presença de

observadores em sala de aula. Vieira (1993a) refere-se à importância da formação do supervisor, na área da observação de aulas, como um fator que poderá dissipar alguns dos constrangimentos que atualmente existem

Neste sentido, consideramos que as conclusões do presente estudo sugerem a necessidade de assegurar a participação dos professores em atividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências de avaliação e observação, de forma a muni-los de instrumentos e estratégias que permitam ultrapassar o desconforto e o incómodo, contribuindo para eliminar, progressivamente, a carga negativa e o *stress* associados a esta prática.

Uma formação adequada facilitará ainda a compreensão dos procedimentos de avaliação e permitirá uma melhor interiorização do *feedback* das avaliações. Em suma, permitirá ampliar a possibilidade de os professores assumirem um papel pró-ativo neste processo avaliativo.

Por outro lado, e como já referimos, a falta de formação dos avaliadores, sobretudo na área específica da avaliação do desempenho docente, tem sido identificada como um aspeto polémico e constitui um argumento descredibilizador da avaliação do desempenho dos docentes. Por esta razão, parece ser indispensável que os avaliadores sejam detentores de formação especializada, nesta área, de modo a transmitirem a segurança de que os docentes necessitam para uma avaliação que se pretende formativa e reflexiva.

Nesta mesma senda, o relatório da OCDE (2009), sobre Avaliação de Professores em Portugal, recomenda o investimento numa formação que incida em módulos práticos, que recorra a técnicas como *role-play*, gravação de vídeos e estratégias de *feedback*, uma vez que as práticas de desenvolvimento profissional têm estado fortemente ligadas às ações de formação ministradas no exterior, pelos Centros de Formação de Associação de Escolas, em detrimento de práticas de formação centradas nas necessidades dos docentes e da escola, assentes no apoio contínuo e na partilha de práticas e de metodologias.

A experiência de outros países indica que o sucesso da avaliação de professores decorre, em larga medida, da formação dos avaliadores. Estes deverão possuir um conjunto de saberes (dos processos de supervisão, de observação, da didática da disciplina), atitudes (abertura, flexibilidade, disponibilidade, sentido crítico) e capacidades (descrição interpretação, comunicação, negociação, etc.) inerentes ao desempenho das funções de avaliador (Vieira, 1993).

Ainda a este propósito, convoco os estudos de Peck e Tucker (1973), que demonstraram a superioridade, em várias dimensões – estilo indireto, reforço positivo, mais participação dos alunos e menos exposição dos professores -, dos estudantes treinados no uso de sistemas de observação. Refiro ainda Flanders (1976), que considera que os professores que têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e possibilidade de uma prática seguida de análises adequadas, têm mais probabilidade de mudarem os seus padrões de comportamento de ensino.

16. Para concluir, e embora se desconheça se o atual modelo de avaliação do desempenho docente irá, em breve, ser objeto de alterações e em que sentido vai evoluir, entendemos que, qualquer que seja o modelo, terá de prever diversas fontes de informação, nas quais deverão estar incluídos três elementos que consideramos indispensáveis para a análise das componentes científicas, pedagógicas, administrativas/organizacionais e sócio afetivas: a observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas as dimensões centrais do desempenho do docente; a autoavaliação, pela possibilidade de reflexão sobre a prática, as conceções, as opções, as metodologias e as estratégias de cada professor; e a prova documental das práticas pedagógicas, em forma de portefólio simplificado e bem estruturado, que pode incluir materiais diversos, como trabalhos dos alunos e documentos de reflexão sobre a forma como a sua prática impulsiona a melhoria da aprendizagem dos alunos. A inclusão destes dados permite uma imagem mais fidedigna do desempenho dos docentes e, por conseguinte, a possibilidade de criar um plano de desenvolvimento ajustado às reais necessidades dos docentes (Sá-Chaves, 2001).

6.2. Limitações da pesquisa

Terminada que está a investigação, resta-nos debruçarmo-nos sobre os pontos que nos parecem merecer uma reflexão mais aprofundada, tendo como referência os objetivos e as questões de investigação que traçámos inicialmente.

A identificação de limitações, constrangimentos ou questões não respondidas constitui, na nossa opinião, uma inevitabilidade incontornável, para quem reflete sobre o seu próprio trabalho, de uma forma que se pretende séria e isenta. Assim, indicamos algumas das limitações que identificámos no decurso ou no final da investigação, assumindo que poderão ter, de alguma forma, condicionado ou limitado os resultados do presente estudo:

Versão exploratória do instrumento - uma das principais limitações detetadas diz respeito ao instrumento de pesquisa – o questionário – por ter sido construído de raiz, pela investigadora, carecendo da sua validação através da aplicação noutros estudos. Apesar das cautelas que tivemos na escolha dos procedimentos, na realização de pré-testes e na confrontação com o orientador científico, admitimos que podem ter existido aspetos não detetados, que podem ter condicionado as respostas. Assim, todos os dados são exploratórios e não passíveis de generalização.

A questão da amostra – Os que mais contestam uma determinada questão deverão ser, em princípio, aqueles que mais prontamente se pronunciam sobre ela. Neste sentido, a maioria dos docente que se voluntariou para responder ao questionário poderá integrar o grupo dos que mais contestam a prática de observação de aulas, o que poderá, de alguma forma, ter enviesado os resultados.

As perceções dos docentes de acordo com os grupos de recrutamento – Terminada a investigação, julgamos ter perdido a oportunidade de analisar esta problemática, do

ponto de vista do grupo de recrutamento dos docentes. Teria sido importante perceber se as percepções variam em função dos grupos de recrutamento em que estes se inserem.

6.3. Sugestões de pesquisas futuras

A presente investigação poderá constituir, como aliás referimos no início deste trabalho, um ponto de partida para estudos futuros. Sendo a observação de aulas um fenómeno pouco investigado, importa explorá-lo de uma forma aprofundada, de modo a ampliar o conhecimento sobre esta matéria, pelo que sugerimos as seguintes investigações neste âmbito:

- ✓ Estudo sobre as atitudes dos professores em contexto de sala de aula, através da observação de aulas;
- ✓ Estudo sobre os sentimentos dos docentes antes e após a observação de aulas;
- ✓ Estudo sobre as percepções dos docentes em relação à observação de aulas, em função do grupo de recrutamento dos docentes;
- ✓ Estudo com amostra representativa, por processos de amostra aleatória;
- ✓ Estudo sobre a influência das concepções e práticas de avaliação dos professores sobre as concepções de avaliação dos seus alunos;

Os resultados deste estudo parecem sugerir a existência de eventuais relações entre o posicionamento dos professores face à observação de aulas e outros fatores, que poderão ser a motivação, o comprometimento, o autoconceito, as experiências anteriores de observação de aulas ou de outras vivências, ou ainda características socio emocionais individuais. Qualquer um destes estudos seria pertinente, tendo em conta as possibilidades que encerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, J. & Alves M. (2010). *A Avaliação do desenvolvimento docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In Alves M. e Flores, M. (orgs.). Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Lisboa: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina [2.ª Reimpressão da 2ª Edição (revista e atualizada) de janeiro/2003].

Alfonso, R. J., and Goldsberry, L. (1982). *Colleagueship in supervision*. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Allwright, R.L. (1988). *Observation in the language classroom*, New York, Longman.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alonso, M.L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino*. Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança. (Texto policopiado).

Alves, M.P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. De Facto Editores: Santo Tirso.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão*. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto Editora.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Barbier, J. (1990). *Avaliação em formação*. Lisboa: Ed. Afrontamento
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. and Smith F. (1966). *The language of classroom*. Teachers College. Columbia University Press, New York.
- Bennett, N., Carré, C., and Dunne, E. (1993). *Learning to teach*. In N. Bennett & C. Carré (eds), *Learning to Teach*. London: Routledge.
- Black, P., and Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J.V. (2005). *Humanator; recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas; o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2008). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos na organização* (3.ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton – Mifflin.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010). *Relatório sobre a aplicação do 1.º ciclo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf>. Acesso em 27/05/2013.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório anual 2010 sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP, 2011a. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_anual_ADD_2010.pdf>. Acesso em: 27/05/2013.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP1/Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Acesso em: 27/05/2013.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record.

Cronbach, L. J and Associates (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology* in Csikszentmihalyi Mihaly and Csikszentmihalyi Isabella (eds.) (1998) *Optimal Experience: Psychology Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.

Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian.

Curado, A. P. (2004). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Curtis, A. (2001), In K. M. Bailey, A. Curtis & D. Nunan, *Pursuing professional development: The Self as Source*. Ontario: Heinle & Heinle/ Thomson Learning.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional, um quadro de referência para a docência*. Lisboa, Ministério da Educação.

Danielson, C., and McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practices*. Alexandria: ASCD.

Day, C. (1993). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs.) *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora

Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. Avaliação em educação - novas perspetivas. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. M. (2010). *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento*. In Alves, M. e Machado, E. (orgs.). *O pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp.13-31.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.

Deloitte. *Estudo de impacto do modelo de avaliação dos docentes*. Lisboa: ME, 2009.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development – theory and applications*. London: SAGE Publications.

Duque, D., and Stiggins, R. (1990). *Beyond minimum competence: evaluation for Professional development*. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Orgs.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.

Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. ELO 16 – Avaliação do desempenho docente, maio.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage: London.

Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Ma: Addison Wesley.

Flanders, N. (1976). *Research on teaching and improving teacher education*, in *British Journal of Teacher Education*, vol. 2. N.º 2, maio.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, M. (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1).

Flores, M. (2010). Introdução. In Flores, M. (org.). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional*. Porto: Areal Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra

Machado, J., & Oliveira-Formosinho J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, P. (1996). *Educação e participação comunitária*. *Inovação*, V.9, N.º 3.

Gil, A. C. (2009). *O papel do avaliador*. In: Gil, A. C. *Gestão de pessoas: um enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas

Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1995). *A avaliação dos professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente*. In Estrela, A. e Rodrigues, P. (orgs.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus S.N.; Alaiz, V., & Alves J.M., (2000). *Trabalhar em equipa e gestão escolar*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005) *Teacher evaluation: principal's insights and suggestions for improvement*. Planning and Changing, Normal, IL.
- Lattin, J., Carroll, D., & Green P. (2003). *Analyzing multivariate data*. Pacific Grove, CA, USA: Thomson Brooks/Cole.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lourenço, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição de um plano de formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Marsh, H., Cheng, J., & Martin, A. (2008). *A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys?* *Journal of Educational Psychology*, 100.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. Jossey-Bass.
- Medley D., & Mitzel, H. (1963) *Measuring classroom behaviour by systematic observation*. In N. L. Gage (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Meirieu, P. (1994). Prefácio. In Hadji, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1990). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA. Sage
- Minayo, M. C. (1996). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Educação: Revista da Faculdade de Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 37.
- Morais, J. (2009). *Em A avaliação de desempenho dos docentes - uma ferramenta ao serviço da gestão*. Revista ELO, 16: 11-18.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, M. A. (2011). *O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*, ed. Alves, M. P.; Flores, M. A. & Machado, E. A., 17 - 38. Santo Tirso: De Facto.
- Moreira, M.A., Vieira, F., & Marques, I. (1999). *Investigação-ação e formação inicial de professores*. In: Moreira, A. et al. (Coord.). Atas do I Congresso Nacional de Supervisão: supervisão na formação; contributos inovadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mosher, R., & Purple, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon Press.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris, OECD, disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/25/35333424.pdf>. Acesso em: 28/05/2013.
- OCDE (2008). *Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem – TALIS, 2007-2008*.

OCDE 2009). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD Review, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>>. Acesso em: 28/05/2013.

OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>. Acesso em: 27/05/2013.

OCDE (2009). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Disponível em: www.oecd.org/edu/talis. Acesso em: 27/05/2013.

OCDE (2013). *Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>. Acesso em: 27/05/2013.

Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Papay, J.P. (2011). *Different tests, different answers: The stability of teacher value added estimates across outcome measures*. *American Educational Research journal*, 48.

Paulino, C. D., Pestana, D., Branco, J., Singer, J., Barroso, L. e Bussab, W. (2011). *Glossário Inglês-Português de Estatística*. (2ª ed.). Sociedade Portuguesa de Estatística e Associação Brasileira de Estatística.

Peck, R. F., & Tucker, J. A. (1973). *Research on teacher education*. In Travers, Second Handbook. Of research on Teaching, Chicago, Rand Mc Nally.

Peters, K. H., & March, J. K. (1999). *Collaborative observation: putting classroom observation at the center of school reform*. London: SAGE Publications Ltd.

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesiores*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro. Coleção CIDInE.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 27/05/2013.

- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Sá-Chaves, I. (2001). *A Construção do Conhecimento Profissional pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In J. Tavares & I. Brzezinski (orgs.). *Conhecimento Profissional de Professores: A Praxis educacional como Paradigma de Construção*. Brasília: Editora Plano e Fundação Demócrito Rocha.
- Sanger, J. (1996). *The compleat observer? A field research guide to observation*. London: The Falmer Press.
- Sarmiento, P. (1991). *Observação na formação*. Revista Horizonte, VII, 41.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*, Area Monograph of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 3 (2).
- Shaffer, D., & Serlin, R. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* Educational Researcher, vol. 33, nº 9.
- Simões, G. (1998). *Avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa, Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smith, L. (2004). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London e New York: Zed Books Ltd.; Dunedin: University of Otago Press.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counseling and pedagogical approach*. London. Methuen.

- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). *Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores*. In Alves, M. e Machado, E. O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente. Porto: Areal Editores.
- Thompson, J. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (2a ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Trindade, M. (2007). *Práticas de formação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993a). *Supervisão. uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993b). *Observação e supervisão de professores*. In F. Sequeira (org.), *Dimensões da Educação das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: CUP.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto /Portugal: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior

Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio - Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Lei n.º 10/2004, de 22 de março, que cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro - Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Proceda à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro - Estabelece 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.

ANEXOS

- Anexo 1 Pedido de autorização ao diretor do Agrupamento/Escola para aplicação do questionário
- Anexo 2 Questionário aplicado
- Anexo 3 Tratamento estatístico dos questionários
- Anexo 4 Guião da entrevista
- Anexo 5 Análise de conteúdo das entrevistas

ANEXO 1

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO/ESCOLA
PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Cristina Maria Martins Farinha Tavares Gomes
Rua José Gamboa, n.º 1, 4.º F
1600-902 Lisboa
cristinatavaresg@gmail.com

Exmo. (a) Senhor (a)
Diretor (a) do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de questionário

Eu, Cristina Maria Martins Farinha Tavares Gomes, professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira, encontro-me a desenvolver um estudo subordinado ao tema ***Perceção dos Professores face à Observação de Aulas, em contexto da Avaliação do Desempenho***, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica, em curso no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Com esta investigação, pretendo recolher dados que permitam conhecer o posicionamento dos professores em relação à prática de observação de aulas e identificar os fatores que contribuem para uma atitude mais positiva em relação a esta prática.

Para a concretização do estudo, optou-se por recorrer à aplicação de um questionário, que se envia em anexo. Assim, **venho solicitar autorização para que o mesmo possa ser distribuído aos professores dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário do agrupamento de escolas que V. Exa. dirige**. Recordo que a informação prestada será tratada de forma confidencial, destinando-se, exclusivamente, a tratamento estatístico.

No caso de tal autorização ser concedida, poderei proceder à entrega de alguns exemplares, em suporte papel, que serão recolhidos posteriormente. Os professores têm ainda a opção de, querendo, responder diretamente no documento que anexo e enviá-lo para o email que nele consta.

Agradecendo antecipadamente a atenção que queira dispensar a este pedido, apresento os meus melhores cumprimentos

Lisboa, 28 de fevereiro de 2013

Cristina Tavares Gomes

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO

Questionário

O meu nome é Cristina Tavares e sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. No âmbito da dissertação na área da especialização em Supervisão Pedagógica, estou a desenvolver um estudo sobre a perceção dos professores face à observação de aulas, em contexto de avaliação de desempenho docente.

Pretende-se, com esta investigação, recolher dados que permitam conhecer o posicionamento dos professores em relação à prática de observação de aulas e identificar os fatores que contribuem para uma atitude mais positiva em relação a esta prática.

Para concretizar este trabalho, gostaria de poder contar com a sua colaboração, através da resposta ao inquérito que se segue, cujo preenchimento não deverá exceder os 10 minutos. A informação que irá prestar é fundamental para a investigação em curso e será tratada de forma confidencial, destinando-se, exclusivamente, a tratamento estatístico.

Agradeço a atenção e disponibilidade

Cristina Tavares

Questionário

SECÇÃO A - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Assinale, por favor, as suas respostas com um

1. Género:

Feminino Masculino

2. Vínculo em Funções Públicas:

Nomeação Contratação

3. Experiência profissional, em termos de tempo de serviço docente:

01 a 03 anos 04 a 06 anos 07 a 25 anos 26 a 35 anos Mais de 35 anos

4. Na sua formação inicial, teve aulas observadas?

Sim Não

5. Fez, ao longo da sua carreira, formação contínua com aulas observadas?

Sim Não

SECÇÃO B - PARECER SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E A PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

De acordo com o seu ponto de vista, assinale com um (x) o retângulo respetivo

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
6. A avaliação de desempenho docente é útil para os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O atual modelo de avaliação de desempenho é adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A avaliação de desempenho não contribui para o aperfeiçoamento individual dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A avaliação de desempenho fomenta a comunicação entre pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A avaliação do desempenho é promotora de mudança pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A observação de aulas constitui um método justo de avaliação do desempenho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A observação de aulas permite recolher informação relevante sobre a prática letiva dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
13. A prática de observação de aulas não constitui um método adequado para aferir a qualidade do desempenho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O comportamento dos professores em sala de aula não se altera na presença de observadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A observação de aulas promove a reflexão sobre o desempenho do docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Na presença de observadores, o professor esforça-se por ter uma atitude mais positiva em relação ao ensino e aos seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A observação de aulas contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Existem mais aspetos positivos do que negativos na prática de observação de aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Recebi formação adequada à prática da observação de aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. O professor tende a ficar ansioso na presença de observadores, o que se reflete no seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. O propósito da observação de aulas deve ser, sobretudo, de natureza formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A observação de aulas não promove o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O carácter eminentemente avaliativo que impende sobre a observação de aulas constitui um fator de desconforto para o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A prática de observação de aulas não gera constrangimentos entre avaliados e avaliadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os alunos não têm, em regra, um comportamento diferente nas aulas observadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A presença de observadores na sala de aula gera, normalmente, incómodo aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Não fosse o carácter avaliativo, a observação de aulas teria um efeito muito positivo, fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECÇÃO C - EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Assinale, por favor, as suas respostas com um

28. Tem experiência de observação de aulas, enquanto observador/supervisor?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
29. As suas aulas já foram objeto de observação? (Em caso negativo, passe para a pergunta nº 40).	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
30. Quantas vezes?		
31. Em que contexto(s)?		
Formação inicial	<input type="checkbox"/>	
Formação contínua	<input type="checkbox"/>	
Avaliação de desempenho docente	<input type="checkbox"/>	
Demonstração de uma competência ou apoio a colegas	<input type="checkbox"/>	
Outros		
32. Foi observado(a) por docentes do seu grupo de docência?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
33. Reconheceu competência e legitimidade aos seus avaliadores?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
34. Em caso negativo, indique as razões.		
35. Participou na definição dos objetivos, enfoques e instrumentos de avaliação?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
36. Ao ser observado, sentiu(-se)		
37. Altera a forma de preparação das aulas que são objeto de observação?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
38. Incomoda-o (a) a presença de observadores na sala de aula?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
39. Considera positivas as experiências de prática letiva observada?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<i>(Responda a esta questão apenas no caso de as suas aulas nunca terem sido observadas)</i>		
40. As suas aulas nunca foram objeto de observação, porque		
41. Não sendo para fins de avaliação de desempenho docente, aceitaria ser observado (a)?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
42. Em caso negativo, indique as razões		
43. Na sua opinião, os principais problemas ou constrangimentos que decorrem da prática de observação de aulas são:		
44. Reconhece vantagens na prática de observação de aulas? Em caso afirmativo, quais?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

SECÇÃO D - INFORMAÇÃO ADICIONAL

45. Para a prossecução do meu estudo, gostaria de observar aulas de alguns dos docentes que responderam a este inquérito, cuja informação seria, obviamente, mantida no anonimato.
Aceitaria receber-me numa das suas aulas?

Sim Não

46. E aceitaria ser entrevistado (a), para efeitos de completamento da informação recolhida nos inquéritos realizados?

Sim Não

Se respondeu **Sim** a, pelo menos, uma das duas questões anteriores, e está disponível para continuar a colaborar no presente estudo, agradeço que me faça chegar essa indicação, através do email crisnatavaresg@gmail.com, ou pelo telemóvel 917128010, para que possa contactá-lo (a) posteriormente.

Se tiver alguma informação adicional que queira partilhar ou alguma sugestão que esteja disposto (a) a apresentar, poderá fazê-lo neste espaço.

Agradeço a sua colaboração.

ANEXO 3

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS QUESTIONÁRIOS

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS QUESTIONÁRIOS

Tabelas de Frequências

1. Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	132	83,5	83,5	83,5
	Masculino	26	16,5	16,5	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

2. Vínculo em Funções Públicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nomeação	125	79,1	80,1	80,1
	Contratação	31	19,6	19,9	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
	Total	158	100,0		

3. Tempo Serviço Docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 a 3 anos	3	1,9	1,9	1,9
	4 a 6 anos	7	4,4	4,5	6,4
	7 a 25 anos	98	62,0	62,4	68,8
	26 a 35 anos	42	26,6	26,8	95,5
	Mais de 35 anos	7	4,4	4,5	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	158	100,0		

4. Aulas Observadas na Formação Inicial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	115	72,8	73,2	73,2
	Não	42	26,6	26,8	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	158	100,0		

5. Formação Contínua com Aula Observadas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	63	39,9	40,1	40,1
	Não	94	59,5	59,9	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
	Total	158	100,0		

6. A avaliação de desempenho docente é útil para os professores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	14	8,9	9,0	9,0
	Discordo	21	13,3	13,5	22,4
	Concordo	82	51,9	52,6	75,0
	Concordo Totalmente	39	24,7	25,0	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
	Total	158	100,0		

7. O atual modelo de avaliação de desempenho é adequado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	60	38,0	40,0	40,0
	Discordo	73	46,2	48,7	88,7
	Concordo	17	10,8	11,3	100,0
	Total	150	94,9	100,0	
Missing	System	8	5,1		
	Total	158	100,0		

8. A avaliação de desempenho não contribui para o aperfeiçoamento individual dos docentes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	26	16,5	16,7	16,7
	Discordo	65	41,1	41,7	58,3
	Concordo	46	29,1	29,5	87,8
	Concordo Totalmente	19	12,0	12,2	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
	Total	158	100,0		

9. A avaliação de desempenho fomenta a comunicação entre pares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	30	19,0	19,6	19,6
	Discordo	55	34,8	35,9	55,6
	Concordo	64	40,5	41,8	97,4
	Concordo Totalmente	4	2,5	2,6	100,0
	Total	153	96,8	100,0	
Missing	System	5	3,2		
	Total	158	100,0		

10. A avaliação do desempenho é promotora de mudança pedagógica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	22	13,9	14,2	14,2
	Discordo	61	38,6	39,4	53,5
	Concordo	62	39,2	40,0	93,5
	Concordo Totalmente	10	6,3	6,5	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		158	100,0		

11. A observação de aulas constitui um método justo de avaliação do desempenho docente.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	46	29,1	29,7	29,7
	Discordo	70	44,3	45,2	74,8
	Concordo	32	20,3	20,6	95,5
	Concordo Totalmente	7	4,4	4,5	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		158	100,0		

12. A observação de aulas permite recolher informação relevante sobre a prática letiva dos professores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	35	22,2	22,4	22,4
	Discordo	50	31,6	32,1	54,5
	Concordo	60	38,0	38,5	92,9
	Concordo Totalmente	11	7,0	7,1	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

13. A prática de observação de aulas não constitui um método adequado para aferir a qualidade do desempenho docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	10	6,3	6,4	6,4
	Discordo	53	33,5	34,0	40,4
	Concordo	64	40,5	41,0	81,4
	Concordo Totalmente	29	18,4	18,6	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

14. O comportamento dos professores em sala de aula não se altera na presença de observadores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	49	31,0	31,0	31,0
	Discordo	95	60,1	60,1	91,1
	Concordo	12	7,6	7,6	98,7
	Concordo Totalmente	2	1,3	1,3	100,0
	Total	158	100,0	100,0	

15. A observação de aulas promove a reflexão sobre o desempenho do docente.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	13	8,2	8,3	8,3
	Discordo	33	20,9	21,2	29,5
	Concordo	97	61,4	62,2	91,7
	Concordo Totalmente	13	8,2	8,3	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

16. Na presença de observadores, o professor esforça-se por ter uma atitude mais positiva em relação ao ensino e aos seus alunos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	7	4,4	4,5	4,5
	Discordo	18	11,4	11,7	16,2
	Concordo	95	60,1	61,7	77,9
	Concordo Totalmente	34	21,5	22,1	100,0
	Total	154	97,5	100,0	
Missing	System	4	2,5		
Total		158	100,0		

17. A observação de aulas contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	18	11,4	11,5	11,5
	Discordo	54	34,2	34,6	46,2
	Concordo	76	48,1	48,7	94,9
	Concordo Totalmente	8	5,1	5,1	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

18. Existem mais aspetos positivos do que negativos na prática de observação de aulas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	21	13,3	13,9	13,9
	Discordo	53	33,5	35,1	49,0
	Concordo	70	44,3	46,4	95,4
	Concordo Totalmente	7	4,4	4,6	100,0
	Total	151	95,6	100,0	
Missing	System	7	4,4		
Total		158	100,0		

19. Recebi formação adequada à prática da observação de aulas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	42	26,6	28,4	28,4
	Discordo	58	36,7	39,2	67,6
	Concordo	40	25,3	27,0	94,6
	Concordo Totalmente	8	5,1	5,4	100,0
	Total	148	93,7	100,0	
Missing	System	10	6,3		
Total		158	100,0		

20. O professor tende a ficar ansioso na presença de observadores, o que se reflete no seu desempenho.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	,6	,6	,6
	Discordo	31	19,6	20,1	20,8
	Concordo	94	59,5	61,0	81,8
	Concordo Totalmente	28	17,7	18,2	100,0
	Total	154	97,5	100,0	
Missing	System	4	2,5		
Total		158	100,0		

21. O propósito da observação de aulas deve ser, sobretudo, de natureza formativa.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	,6	,6	,6
	Discordo	5	3,2	3,2	3,8
	Concordo	80	50,6	51,3	55,1
	Concordo Totalmente	70	44,3	44,9	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

22. A observação de aulas não promove o desenvolvimento profissional dos professores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	12	7,6	7,7	7,7
	Discordo	56	35,4	36,1	43,9
	Concordo	59	37,3	38,1	81,9
	Concordo Totalmente	28	17,7	18,1	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		158	100,0		

23. O carácter eminentemente avaliativo que impende sobre a observação de aulas constitui um fator de desconforto para o professor observado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	,6	,6	,6
	Discordo	13	8,2	8,4	9,0
	Concordo	91	57,6	58,7	67,7
	Concordo Totalmente	50	31,6	32,3	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		158	100,0		

24. A prática de observação de aulas não gera constrangimentos entre avaliados e avaliadores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	57	36,1	37,5	37,5
	Discordo	78	49,4	51,3	88,8
	Concordo	15	9,5	9,9	98,7
	Concordo Totalmente	2	1,3	1,3	100,0
	Total	152	96,2	100,0	
Missing	System	6	3,8		
Total		158	100,0		

25. Os alunos não têm, em regra, um comportamento diferente nas aulas observadas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	22	13,9	14,4	14,4
	Discordo	78	49,4	51,0	65,4
	Concordo	47	29,7	30,7	96,1
	Concordo Totalmente	6	3,8	3,9	100,0
	Total	153	96,8	100,0	
Missing	System	5	3,2		
Total		158	100,0		

26. A presença de observadores na sala de aula gera, normalmente, incómodo aos professores.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	1,9	1,9	1,9
	Discordo	30	19,0	19,4	21,3
	Concordo	103	65,2	66,5	87,7
	Concordo Totalmente	19	12,0	12,3	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Missing	System	3	1,9		
Total		158	100,0		

27. Não fosse o carácter avaliativo, a observação de aulas teria um efeito muito positivo, fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	1,9	1,9	1,9
	Discordo	13	8,2	8,3	10,3
	Concordo	77	48,7	49,4	59,6
	Concordo Totalmente	63	39,9	40,4	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

28. Tem experiência de observação de aulas, enquanto observador/supervisor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	79	50,0	50,6	50,6
	Não	77	48,7	49,4	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		158	100,0		

29. As suas aulas já foram objeto de observação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	129	81,6	82,2	82,2
	Não	28	17,7	17,8	100,0
	Total	157	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		158	100,0		

30. Quantas vezes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	0,6	1,2	1,2
	1	10	6,1	12	13,3
	2	14	8,5	16,9	30,1
	3	6	3,7	7,2	37,3
	4	6	3,7	7,2	44,6
	5	6	3,7	7,2	51,8
	6	3	1,8	3,6	55,4
	7	2	1,2	2,4	57,8
	8	3	1,8	3,6	61,4
	10	15	9,1	18,1	79,5
	12	4	2,4	4,8	84,3
	15	4	2,4	4,8	89,2
	18	1	0,6	1,2	90,4
	20	4	2,4	4,8	95,2
	25	1	0,6	1,2	96,4
	30	1	0,6	1,2	97,6
	50	2	1,2	2,4	100
Total		83	52,2	100	
Missing	System	75	47,5		
Total		158	100		

31. **Em que contexto(s)?**

	Frequência	Percentagem
Formação inicial	126	50,4%
Formação contínua	85	34,0%
Avaliação de desempenho docente	33	13,2%
Demonstração de uma competência ou apoio a colegas	6	2,4%
Total	250	100

32. **Foi observado(a) por docentes do seu grupo de docência?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	105	66,5	82,0	82,0
	Não	23	14,6	18,0	100,0
	Total	128	81,0	100,0	
Missing	System	30	19,0		
Total		158	100,0		

33. **Reconheceu competência e legitimidade aos seus avaliadores?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	88	55,7	68,8	68,8
	Não	40	25,3	31,3	100,0
	Total	128	81,0	100,0	
Missing	System	30	19,0		
Total		158	100,0		

34. Em caso negativo, indique as razões.

	Frequência	Percentagem
Falta de competência e de conhecimentos científicos e pedagógicos	12	37,50%
Falta de formação na área da avaliação do desempenho	8	25,00%
Formação científica e pedagógica inferior ao avaliado	4	12,50%
Problemas de relacionamento	3	9,38%
Falta de ética profissional	2	6,25%
Pertença a outro grupo disciplinar	2	6,25%
Falta de atitude colaborativa	1	3,13%
Total	32	100,0

35. Participou na definição dos objetivos, enfoques e instrumentos de avaliação?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	82	51,9	63,6
	Não	47	29,7	100,0
	Total	129	81,6	100,0
Missing	System	29	18,4	
Total		158	100,0	

36. Ao ser observado, sentiu(-se)

	Frequência	Percentagem
Nervoso/a - Ansioso/a	16	21%
Normal - Descontraído/a - À-vontade	15	20%
Incomodado/a - Constrangido/a - Desconfortável	15	20%
Calmo/a - Tranquilo/a - Bem	6	8%
Exposto/a - Observado/a	5	7%
Motivado/a - Empenhado/a	3	4%
Inseguro	2	3%
Avaliado/a	2	3%
Curioso/a pelo feedback	2	3%
Observado por alguém sem competência	1	1%
Inferior	1	1%
Injustiça	1	1%
Responsabilizada	1	1%
Mal	1	1%
Ridícula	1	1%
Frustrada	1	1%
Atriz	1	1%
Gozado	1	1%
Total	75	100

37. Altera a forma de preparação das aulas que são objeto de observação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	68	43,0	52,7	52,7
	Não	61	38,6	47,3	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Missing	System	29	18,4		
Total		158	100,0		

38. Incomoda-o (a) a presença de observadores na sala de aula?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	53	33,5	41,1	41,1
	Não	76	48,1	58,9	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Missing	System	29	18,4		
Total		158	100,0		

39. Considera positivas as experiências de prática letiva observada?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	74	46,8	58,3	58,3
	Não	53	33,5	41,7	100,0
	Total	127	80,4	100,0	
Missing	System	31	19,6		
Total		158	100,0		

40. As suas aulas nunca foram objeto de observação, porque ...

	Frequência	Porcentagem
Não solicitou	9	64%
Baixa médica	1	7%
Nunca teve necessidade	1	7%
Não foi necessário em termos de carreira	1	7%
Processo burocrático que corresponde a perda de tempo e não beneficia a parte letiva	1	7%
Não foi avaliada no âmbito da legislação atual	1	7%
Total	14	100

41. Não sendo para fins de avaliação de desempenho docente, aceitaria ser observado (a)?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	130	82,3	94,9	94,9
	Não	7	4,4	5,1	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Missing	System	21	13,3		
Total		158	100,0		

42. Em caso negativo, indique as razões

	Frequência
Falta de paciência	2
Não gosto de ter ninguém na minha sala de aula	1
Às vezes fujo ao programa curricular, o que pode ser alvo de crítica	1
Dependeria do objetivo da observação	1
São os amigos que têm as melhores notas e não os melhores	1
Para haver melhoria de práticas deve haver trabalho de parceria e não observação	1
A observação não traz nada de positivo	1
Total	8

43. Na sua opinião, os principais problemas ou constrangimentos que decorrem da prática de observação de aulas são:

	Frequência	Percentagem
Caráter avaliativo	38	21,84%
Falta de legitimidade do avaliador	18	10,34%
Ansiedade do professor/Insegurança/Receio de fazer mal	14	8,05%
Não permite avaliar o trabalho em sala de aula/Não demonstra reais capacidades dos professores	13	7,47%
Falta de comunicação e de trabalho de equipa	12	6,90%
Comportamento dos alunos	10	5,75%
Encenação/transfiguração/Falta de naturalidade	8	4,60%
Falta de hábito/tradição	7	4,02%
Falta de rigor/transparência	5	2,87%
Observador de um grupo disciplinar diferente	4	2,30%
Carga extra de trabalho/burocracia	4	2,30%
Não permite desenvolvimento profissional	3	1,72%
Falta de clarificação do propósito da observação	3	1,72%
Desconhecimento do contexto	3	1,72%
Competitividade pouco salutar entre pares	3	1,72%
Quotas para atribuição de classificações máximas	3	1,72%
Falta de caráter/idoneidade do avaliador	3	1,72%
N.º insuficiente de aulas observadas	3	1,72%
Inibição e falta de à vontade por parte de professores e alunos	2	1,15%
Avaliador interno/serem feitos por colegas	2	1,15%
Caráter não obrigatório	2	1,15%
Subjetividade da avaliação e dos avaliadores	2	1,15%
Inutilidade	2	1,15%
Falta de respeito e compreensão pelas diferentes opções pedagógicas	2	1,15%
Falta de coerência.	1	0,57%
Imposição do avaliador	1	0,57%
Professores não gostam de mostrar limitações	1	0,57%
Falta de humildade dos professores que não aceitam as críticas	1	0,57%
Injustiças no processo de avaliação docente	1	0,57%
Falta de reflexão sobre as observações	1	0,57%
Interferência no trabalho dos outros	1	0,57%
Obrigatoriedade	1	0,57%
Total	174	100,00

44. Reconhece vantagens na prática de observação de aulas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	98	62,0	67,1	67,1
	Não	48	30,4	32,9	100,0
	Total	146	92,4	100,0	
Missing	System	12	7,6		
Total		158	100,0		

Em caso afirmativo, quais?

	Frequência	Percentagem
Partilha de saberes e experiências	31	24%
Desenvolvimento profissional/Aperfeiçoamento da prática pedagógica	30	23%
Reflexão sobre a prática pedagógica	24	18%
Vantagens, só se tiver propósitos formativos e não avaliativos	13	10%
Identificação e resolução de problemas / fragilidades	8	6%
Trabalho colaborativo	7	5%
Preparação mais cuidada das aulas	5	4%
Valorização do trabalho docente/reforço positivo	3	2%
Qualidade do ensino / melhoria dos resultados dos alunos	3	2%
Fomento das relações interpessoais	2	2%
Promoção de novas práticas	2	2%
Único método de avaliação justo, se for aplicado corretamente	1	1%
Acabar com a velha ideia de que "a minha aula é o meu reino"	1	1%
Total	130	100,0

45. Para a prossecução do meu estudo, gostaria de observar aulas de alguns dos docentes que responderam a este inquérito, cuja informação seria, obviamente, mantida no anonimato.

Aceitaria receber-me numa das suas aulas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	65	41,1	44,8	44,8
	Não	80	50,6	55,2	100,0
	Total	145	91,8	100,0	
Missing	System	13	8,2		
Total		158	100,0		

46. E aceitaria ser entrevistado (a), para efeitos de completamento da informação recolhida nos inquéritos realizados?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	66	41,8	45,8	45,8
	Não	78	49,4	54,2	100,0
	Total	144	91,1	100,0	
Missing	System	14	8,9		
Total		158	100,0		

ANEXO 4
GUIÃO DA ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistados:	Quatro professores do ensino público, que lecionam no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário
Metodologia:	Entrevista semiestruturada
Objetivos:	<p>Conhecer o posicionamento dos professores em relação à avaliação do desempenho docente e à prática de observação de aulas, a partir das suas experiências;</p> <p>Identificar os fatores que determinam esse posicionamento e conhecer outros que concorram para uma atitude predominantemente positiva ou negativa em relação à prática de observação de aulas;</p> <p>Conhecer os impactos da prática de observação de aulas nos professores.</p> <p><i>(A informação recolhida visa o aprofundamento e a verificação dos dados obtidos através dos questionários e o conhecimento de novas perspetivas e abordagens em relação a esta temática).</i></p>

DIMENSÕES	OBJETIVOS	TÓPICOS/ QUESTÕES
I Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Informar sobre os objetivos do estudo e o âmbito da entrevista e valorizar a importância do contributo dos entrevistados para a legitimação/validação dos resultados dos inquéritos.	<ul style="list-style-type: none">• Informar sobre o projeto de investigação em curso;• Contextualizar o âmbito da entrevista;• Apresentar os propósitos da entrevista e as condições em que a mesma se realiza.• Pedir a colaboração dos entrevistados, destacando a relevância das suas posições para a prossecução do trabalho.
	<ul style="list-style-type: none">• Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">• Garantir a confidencialidade da informação recolhida e o anonimato da identidade;• Solicitar sinceridade nas respostas;• Solicitar autorização para a gravação da entrevista, em registo áudio.
II Caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados biográficos e profissionais.	<ul style="list-style-type: none">• Há quantos anos leciona?• Em que área (s) curricular (es)?• Já exerceu as funções de avaliador?• Fez, ao longo da sua carreira, formação na área da avaliação do desempenho ou da observação de aulas?

<p>III Experiência de observação de aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre a experiência de observação de aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • As suas aulas foram em algum momento objeto de observação? • Que sentimento (s) regista desse (s) momento (s)? • Como percecionou a atitude do observador? • Qual a avaliação global que faz da (s) sua (s) experiência (s) de observação de aulas?
<p>IV Avaliação do desempenho docente e observação de aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção dos entrevistados relativamente à avaliação do desempenho docente e à prática de observação de aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião acerca da utilidade/necessidade/mérito da avaliação de desempenho dos docentes? • Que instrumentos de avaliação lhe parecem mais adequados? Porquê? • Qual a sua posição em relação à prática de observação de aulas? • Que papel deverá ter a observação de aulas no processo de avaliação de desempenho dos docentes? • Quais deverão ser os propósitos da observação? • Reconhece aspetos positivos na prática de observação de aulas? Quais? • Que constrangimentos poderão decorrer desta prática? • Se a ação do professor se centra na sala de aula, como explica a oposição, quase generalizada, dos professores em relação a esta prática? • Como poderá ser ultrapassada, na sua opinião, a resistência em relação a esta prática?
<p>V Finalização da entrevista e agradecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração prestada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende acrescentar mais alguma informação que considere relevante para esta entrevista? • Agradecer colaboração.

ANEXO 5

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

1. Posicionamento face à avaliação do desempenho docente:

		Unidades de registo
Aspetos positivos	Relevância e utilidade	<p>(...) A ideia inicial da avaliação é positiva, na medida em que as pessoas podem refletir sobre a sua prática. (E/1)</p> <p>A avaliação é positiva. Ainda não encontrei foi um modelo adequado para avaliar o trabalho dos professores. (E/2)</p> <p>A avaliação é necessária, sem dúvida, é útil e é positiva. (E/3)</p> <p>Concordo com a avaliação de desempenho (E/4)</p>
	Quotas	<p>A existência de quotas, que é extremamente negativa, cria uma certa injustiça e competição, que muitas vezes é incorreta neste sistema de avaliação. As pessoas têm de ser avaliadas de acordo com o que merecem. As quotas são absolutamente incorretas e nada justas e causam desmotivação. (E/1)</p> <p>As quotas significam investimento em vão nestas avaliações. (E/2)</p> <p>As quotas não fazem qualquer sentido, são injustas e causam desmotivação. (E/3)</p> <p>A existência de quotas é ridícula - uma escola não pode ter 3 professores excelentes mesmo que tenha 4, enquanto outra tem 2 ou 3, mesmo que nenhum deles o seja. (E/4)</p>
Aspetos negativos	Avaliação externa	<p>A avaliação externa tem aspetos negativos, porque o professor não conhece o contexto da escola, não conhece os alunos, não conhece a escola e avaliar em duas aulas é insuficiente. (E/1)</p>
	Injustiça	<p>É importante acabar com este sistema de avaliação, que é extremamente injusto. Há professores cujos resultados dos alunos são excelentes, mas têm Bom na avaliação e outros professores com Excelente, os seus alunos têm notas baixas. Não se está a avaliar corretamente os professores. (E/1)</p> <p>A maioria dos professores reconhece alguma injustiça neste processo de avaliação. Professores com 20 anos de carreira não estão integrados na carreira. O Ministério exige mas não retribui aos professores. (E/2)</p>
	Alterações sucessivas sem avaliação das políticas	<p>Não foi feito estudo dos aspetos positivos e negativos do 1.º ciclo de avaliação e parte-se para o 2.º sem fazer uma reflexão do que foi feito. O 2.º ciclo não apresenta mudanças, não aprendemos nada e partimos para o 3.º ciclo na mesma, parece que o Ministério anda a brincar com isto. (E/1)</p>

2. Posicionamento em relação à observação de aulas

		Unidades de registo
Aspetos positivos	Utilidade	<p><i>É globalmente positiva e julgo que muito útil, porque permite que os professores não se acomodem e procurem aperfeiçoar a sua prática, refletir e eventualmente melhorar o relacionamento com os alunos e com os colegas. (E/3)</i></p> <p><i>A avaliação global que faço da experiência de observação de aulas é boa. (...) Concordo com a observação de aulas por pessoas credenciadas e idóneas. (E/4)</i></p>
	Reflexão	<p><i>(...) sempre entendi as aulas observadas como oportunidades para progredir, para me questionar e para aperfeiçoar a minha prática e, nesse espírito, os sentimentos que me assolavam eram positivos. É importante refletirmos sobre o nosso trabalho e essa é uma oportunidade única. (E/3)</i></p>
	Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas	<p><i>Capacidade de melhoria, de abertura, de partilha, mas não na dinâmica da avaliação. (E/2)</i></p> <p><i>A observação deverá ter uma componente formativa mas avaliativa também. (...) É uma oportunidade de melhoria, de partilha de experiências, de reflexão (...). (E/3)</i></p> <p><i>A observação permite a consciencialização dos docentes com práticas pedagógicas negativas. (E/4)</i></p>
	Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem	<p><i>A observação (...) é uma oportunidade de melhoria dos processos do ensino e aprendizagem e dos resultados dos alunos. (E/3)</i></p>
	Reforço positivo	<p><i>No encontro pós-observação, dava sempre um reforço positivo o que ainda hoje recordo como muito oportuno e positivo. (E/3)</i></p>
Aspetos negativos	Não permite avaliar o desempenho do professor	<p><i>O trabalho do professor não se resume a uma ou duas aulas. A avaliação contínua é importante (...) e não deve depender de dois momentos específicos. (...) O nervosismo inerente à avaliação pode levar o professor a fazer um trabalho negativo que não corresponde ao que fez durante o ano inteiro. (E/1)</i></p> <p><i>Há sempre contratempos que não controlamos nas aulas assistidas e por esse motivo podemos ser surpreendidos com alguma dificuldade, sendo que o que foi planificado não foi cumprindo. (E/2)</i></p>

Aspetos negativos	Caráter avaliativo	<p><i>O caráter avaliativo cria automaticamente constrangimento. (...) Os constrangimentos deixam de existir a partir do momento em que a avaliação tem um caráter formativo, mesmo que seja com a presença de estranhos. (...) Mas se estiver alguém com o objetivo de punir ou avaliar e não der feedback em relação à prática, não vamos melhorar nada. (E/1)</i></p> <p><i>Entendo que a observação de aulas é negativa. A avaliação no contexto da aula deve ser excluída e devem ser encontradas outras formas de avaliar. (E/2)</i></p> <p><i>A observação de aulas deverá ter um papel formativo, no sentido em que o docente recebe um feedback da sua prática pedagógica, no caso de o processo poder ser encarado com seriedade, o que não tem acontecido. (E/4)</i></p>
	Ansiedade e nervosismo	<p><i>A ansiedade e o nervosismo não permitem verificar a qualidade de um professor. (E/1)</i></p>
	Comportamento dos alunos	<p><i>Há muitas variáveis, como por ex. o comportamento dos alunos que, sabendo que o professor está a ser avaliado, aproveitam para estragar a aula. (E/1)</i></p>
	Teatralização	<p><i>Sei que há pessoas que recorrem à teatralização e fazem aulas completamente diferentes, excelentes, mas no resto das aulas é uma miséria. Investem apenas para aquelas aulas. (E/1)</i></p> <p><i>O investimento neste trabalho de preparação de aulas é muitíssimo grande em detrimento do trabalho com outras turmas. Deixamos de investir nos alunos para investir durante semanas nesta encenação. (E/2)</i></p>
	Falta de seriedade	<p><i>A falta de seriedade e o compadrio (eu própria fui vítima disso - havia 2 excelentes na minha escola e nenhum tinha o meu nome...embora tivesse muitos parâmetros avaliados a esse nível). (E/4)</i></p>
	Ausência de uniformização de critérios	<p><i>A falta de uniformização de critérios - o que podia ser um excelente professor numa escola seria, noutra, um satisfatório ou Bom, porque essa era a classificação mais baixa. (E/4)</i></p>
	Disparidade do público-alvo	<p><i>A impossibilidade de justiça perante o público-alvo - os alunos. Uma escola de "elite" proporcionaria mais possibilidades de obtenção de boas notas. Numa escola TEIP, por exemplo, a disciplina está à partida mais comprometida (reconheço-o porque tenho passado por várias escolas), o que é logo um entrave às práticas pedagógicas que possam ser valorizadas por um avaliador pouco competente. (E/4)</i></p>

	Burocracia/Dispêndio de tempo	<p><i>Concentração de esforços do professor na preparação destas aulas, em detrimento do seu trabalho diário com os alunos. (...) Burocracia, tempo despendido em processos burocráticos, para um trabalho em vão. É desgastante para o professor despender tantas energias e tanto tempo numa dinâmica que pode resultar ou não. (E/2)</i></p> <p><i>Um dos constrangimentos diz respeito às burocracias, subjetividade inerente à atividade de observação. (E/3)</i></p>
	Ausência de tradição	<p><i>Ao longo da carreira não trabalhamos muito com a comunidade, mas apenas com os alunos e não existe essa tradição. (E/2)</i></p> <p><i>A prática e o hábito hão de mudar as mentalidades mas também os receios, os medos e as ansiedades. (E/3)</i></p>

3. Procedimentos nos ciclos de observação de aulas

	Unidades de registo
Atuação do observador	<p><i>Não houve encontros nenhuns. Não fez absolutamente nada, não houve feedback nem do primeiro nem do segundo momento de avaliação, não fez nada, incumpria tudo o que estava legislado. (E/1)</i></p> <p><i>A observação não foi preparada. Eu é que preparei os instrumentos de avaliação – grelhas - e enviei ao orientador. Depois das duas aulas houve um momento de avaliação que se cingiu apenas a um item: faltou a avaliação formativa dos alunos. (E/2)</i></p> <p><i>A atitude do observador foi completamente isenta durante a aula, limitando-se a tomar notas. (E/3)</i></p>

4. Impacto da observação de aulas

		Unidades de registo
Positivos	Segurança	<i>Senti segurança, porque, embora não tenha ideia de que sou uma professora excelente, tenho noção de que faço, na generalidade um bom trabalho. (E/4)</i>
Negativos	Inutilidade	<i>(...) foi extremamente negativa aquela observação de aula, não aprendi nada, só fiquei mais traumatizada pensando que o processo era uma corrupção incrível. (E/1)</i>
	Falta de à-vontade	<i>Sentimentos negativos. Não me senti à-vontade por estar alguém a observar o meu trabalho, mesmo que seja bem feito. Por um lado por estar a ser avaliado e por outro porque, embora estejamos muito à-vontade com os alunos, com os colegas é diferente. (E/2)</i>
	Desconforto e ansiedade	<i>Senti desconforto e alguma ansiedade, tenho de reconhecer. (E/3)</i>

5. A questão dos avaliadores

		Unidades de registo
Negativo	Ausência de diálogo	<i>O sentimento que registei foi negativo porque não houve diálogo nenhum (...) e ele estava a agir de má-fé. No final da aula perguntei qual o feedback e ele voltou-me as costas, dizendo que não tinha nada a dizer, nada a registar. (E/1)</i>
	Falta de competência e de formação	<i>Uma pessoa para avaliar outra tem de ter formação e principalmente perfil para ser avaliador. É um trabalho de responsabilidade e a pessoa tem de ser responsável para o saber fazer, o que não é muitas vezes o caso. Eles têm de ter formação, conhecimentos científicos, pertencer ao mesmo grupo e ter perfil. Têm de ter conhecimento abrangente de diversas áreas. (E/1)</i> <i>Um dos constrangimentos diz respeito à má preparação dos avaliadores. (E/3)</i> <i>(...) não reconhecia qualidade na docente que me observou, daí estar à vontade. Muitas vezes tinha, antes, apoiado a docente que me observou. (E/4)</i>
	Falta de respeito pelo trabalho dos outros	<i>(...) Os avaliadores devem ter respeito pelo trabalho dos colegas, o que nem sempre acontece. (E/1)</i>
	Falta de tempo para refletir	<i>O avaliador tem de ter tempo para exercer essas funções. (...) Agora preenchem-se os instrumentos sem oportunidade de se refletir sobre o que se está a fazer. (E/1)</i>
	A questão ética	<i>Concordo com a observação de aulas por pessoas credenciadas e idóneas. (E/4)</i>
	Inflexibilidade	<i>Um dos constrangimentos refere-se à inflexibilidade em relação a determinadas práticas. (E/3)</i>

6. Sugestões

	Unidades de registo
Avaliação formativa	<p><i>A avaliação deveria ser um processo contínuo e não final. O professor deveria ser acompanhado ao longo de 2, 3, 4 anos, num processo de desenvolvimento ao nível da excelência. Não importa só o resultado final, a nível quantitativo. Isso é extremamente negativo. Vamos parar com o sistema de avaliação por nota. Avaliação sim, mas com outras características de carácter formativo. (...) A observação deve ter uma carácter mais formativo do que avaliativo, de melhoria das práticas, de correção de erros. (E/1)</i></p> <p><i>A observação deveria ter uma componente formativa e não tanto avaliativa. (E/2)</i></p>
Instrumentos de observação de aulas	<p><i>O ideal seria a utilização de instrumentos iguais a nível nacional, e adaptados de acordo com os contextos de cada escola. (E/1)</i></p> <p><i>É fundamental encontrar outros instrumentos de avaliação que não a observação de aulas. (E/2)</i></p>
Acompanhamento por parte dos avaliadores	<p><i>O avaliador tem de ter tempo para exercer essas funções, de uma forma honesta e correta. Tem de ter horas dedicadas a isso no horário. O ideal era um avaliador externo, que tenha tempo para conhecer a escola, as turmas, o professor, o seu trabalho ao longo do ano e depois ter 1 ou 2 aulas agendadas previamente mas outras em que avaliador vai de surpresa. Para isto é preciso tempo para o avaliador fazerem este trabalho sério. Era importante o avaliador avaliar o trabalho de coordenação, assistindo a reuniões, ver como é que o professor se relaciona com os outros professores, etc. (E/1)</i></p>
Seriedade	<p><i>É fundamental dar seriedade ao processo, uniformizando critérios, recorrendo a pessoas competentes. (E/4)</i></p>
Modelo mais igualitário	<p><i>(...) Com um modelo que permita uma maior equidade e justiça. (E/3)</i></p>
Envolvimento de pais e encarregados de educação	<p><i>Será importante envolver mais os pais e os alunos no feedback e na avaliação. Mesmo se temos encarregados de educação que não têm capacidade para avaliar o trabalho dos professores com os seus educandos. (E/2)</i></p>
Portefólios	<p><i>Os portefólios exigem muito trabalho da parte dos professores, mas podiam ser um bom instrumento de avaliação. (E/2)</i></p>
Maior espaçamento entre avaliações	<p><i>A avaliação deveria ser mais espaçada. (E/3)</i></p>