

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O EFEITO DOS RESULTADOS ESCOLARES NA
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE TRABALHO

ORIENTADOR CIENTIFICO: PROFESSOR DOUTOR JOÃO GOUVEIA

AUTOR: LUÍS ALEXANDRE PEREIRA DE CARVALHO DA COSTA SOUSA

PORTO, JANEIRO DE 2017

RESUMO

A sociedade atual, globalizada, solicita uma permanente prestação de contas em todas as áreas e a educação, sendo um dos seus pilares fundamentais, está, obviamente, sujeita também a essa nova forma de estar.

O desempenho dos professores, enquanto sujeitos ativos de relevo no processo educativo, é também escrutinado cada vez com maior acuidade, e os resultados que os seus alunos obtêm começam também a ser mencionados, questionando-se se devem ou não interferir de algum modo na sua avaliação.

Neste sentido, e procurando tentar responder a esta questão central, realizamos este estudo que tem como principal enfoque criar um mecanismo que reflita o produto final de todo o processo, isto é, os resultados dos alunos, que permita acrescentar uma variável objetiva à gestão de desempenho docente e que seja de fácil manuseamento.

O objeto de estudo desta investigação é a análise do desempenho docente, também à luz dos resultados dos alunos, com base na evolução dos mesmos ao longo de vários anos e comparando as classificações internas com os resultados obtidos na avaliação externa. Toda a análise estatística é avaliada na perspetiva do desempenho docente e de que forma a evolução dos resultados dos alunos reflete o desempenho dos professores.

Com este instrumento de trabalho, pensamos que a ADD desenvolver-se-á de uma forma mais completa e equilibrada, abrangendo um maior leque de dimensões.

ABSTRACT

The current globalised society demands a permanent examination in every area and being education one of its most primary foundations, it is obviously subjected to this new way of thinking. The performance of the teachers as active agents of great importance in the educational process is also scrutinized as well as the scores of their students, posing, therefore, the question of if the latter should or should not be considered in the teachers' assessment.

Thus, in order to answer this central question, this research was carried out in order to create a mechanism that includes, in teacher evaluation, the final product, meaning, the results of the students, adding an objective variable to the teacher performance appraisal and that could be easily handled.

The central issue in this research is teacher performance, enlightened by student scores, evaluating their progress over the years, and comparing the internal marks with the ones obtained in the external assessment. All this statistical analysis is evaluated from the teachers' assessment perspective and relies on the premise that the students' scores reflect the teachers' performances.

With this tool, it is believed that teacher performance appraisal will unravel in a more thorough and balanced way, involving a wider range of dimensions.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de deixar algumas palavras de um sentido e profundo sentimento de agradecimento à Dra. Marina Pinto e ao Eng. David Pinto, diretores do Colégio Novo da Maia, instituição onde tenho o prazer de colaborar há doze anos, que sempre apoiaram e acreditaram no meu trabalho, e que, pelo seu exemplo, conduzem a que todos que com eles colaboram queiram fazer sempre mais e melhor.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Gouveia, pela sua exigência e apoio constantes, com intervenções de qualidade, fundamentais para que eu pudesse desenvolver esta investigação.

Ao Professor Doutor António Guedes, pela sua amizade e pelo incentivo para que concluísse esta etapa na minha vida profissional.

Aos meus colegas de Mestrado, Isolete, Liliana e Daniel pelo apoio, entreaajuda e amizade, sem os quais, seria muito mais difícil levar esta tarefa a bom porto.

Ao Dr. Rui Ramalho, pelo apoio e disponibilidade em colaborar nesta investigação.

Aos meus colegas e professores que colaboraram no desenvolvimento deste estudo.

Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço.

E, por fim, à minha esposa e ao meu filho, Eleonora e Gustavo, por todo o amor, carinho e paciência, que sempre demonstraram e que, constantemente, me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho!

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

PISA – Programme for International Student Assessment

OCDE – Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

CNM – Colégio Novo da Maia

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A escola e a sociedade	3
1.2. Accountability	7
1.3. “Pressões” internacionais	10
1.4. Valor acrescentado / Efeito escola	14
1.5. Avaliação do Desempenho Docente	19
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	24
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
3.1. Análise Estatística	40
4. SÍNTESE E CONCLUSÕES	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º1 – Competências do Supervisor

Tabela n.º2 – Resultados do questionário

Tabela n.º3 – Quadro base.1

Tabela n.º4 – Quadro base.2

Tabela n.º5 – Tabela de conversão dos sistemas de classificação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação 5ºano

Gráfico 2 – Classificação 6ºano

Gráfico 3 – Evolução 5ºano / 6ºano

Gráfico 4 – Classificação 7ºano

Gráfico 5 – Evolução 6ºano / 7ºano

Gráfico 6 – Classificações 8ºano

Gráfico 7 – Evolução 7ºano / 8ºano

Gráfico 8 – Classificação 9ºano

Gráfico 9 – Evolução 8ºano / 9ºano

Gráfico 10 – Exame 9ºano

Gráfico 11 – Classificação 10ºano

Gráfico 12 – Evolução 9ºano / 10ºano

Gráfico 13 – Classificação 11ºano

Gráfico 14 – Evolução 10ºano / 11ºano

Gráfico 15 – Classificação 12ºano

Gráfico 16 – Evolução 11ºano / 12ºano

Gráfico 17 – Exame 12ºano

Gráfico 18 – Básico, classificações prof. P1

Gráfico 19 – Básico, evolução das classificações prof. P1

Gráfico 20 – Secundário, classificações prof. P1

Gráfico 21 – Secundário, evolução das classificações prof. P1

INTRODUÇÃO

A sociedade atual provoca novos desafios e mudanças em todo o sistema educativo e, por conseguinte, nas escolas e em todos os processos de avaliação, nomeadamente, na avaliação dos próprios professores.

Poder aferir se o desempenho do professor interfere com os resultados obtidos pelos seus alunos e se esse fator deverá concorrer com os restantes indicadores para a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é um dos desafios a que as escolas têm procurado responder.

Partindo do princípio que esta necessidade é efetiva, e que a ADD tornar-se-á mais completa incorporando este indicador, surgiu-nos a hipótese de construir um instrumento que nos permitisse essa faculdade.

Refletindo sobre a ideia de incluir os resultados dos alunos na ADD, encontrámos, à partida, vantagens e desvantagens na sua utilização. Como desvantagem, encontramos a hipótese de podermos cair no erro de olhar só para os resultados, desconsiderando tudo o resto, o que manifestamente não será correto, pois o desempenho docente reveste-se de muitas outras valências. Do lado das vantagens, podemos encontrar uma maior objetividade e clarividência na definição dos objetivos.

Contudo, pensamos que a complementaridade entre a avaliação de escolas e a avaliação de desempenho dos professores poderá ser o caminho a seguir, contribuindo para uma avaliação formativa.

Esta complementaridade nem sempre está assegurada, pois os professores são apenas avaliados em termos de processo e não nos resultados que obtêm.

Como a avaliação de escolas assenta em modelos que contemplam as duas dimensões (processos e resultados), importa encontrar forma de fazer “verter” para os professores alguns dos objetivos da instituição. Isso ajuda a estabelecer uma ligação entre o desempenho organizacional e o individual.

Este paradigma assenta essencialmente num contexto de accountability, de pressão também sobre os resultados e, portanto, de responsabilização de

professores, enquanto peças essenciais do trabalho das escolas, responsabilização esta que deve ser questionada, balizada, enquadrada, fundamentada e gerida.

Ou seja, importa saber até onde se pode responsabilizar os professores pelos resultados dos exames e, sobretudo, ver em que medida isso pode ser útil para uma gestão do desempenho que se pretende mais formativa do que sumativa.

Desta forma, pensamos em realizar um estudo analisando dados já existentes, procurando com esses dados criar um instrumento válido que nos permitisse consubstanciar os resultados dos alunos na ADD.

O nosso trabalho tinha, entre outros, os seguintes objetivos específicos:

- Incluir, de forma equilibrada, os resultados dos alunos no processo de ADD;

- Refletir se esta inclusão interfere de sobremaneira na ADD, ou se configura uma incorporação tranquila;

- Perceber, sob o ponto de vista dos resultados obtidos pelos alunos, qual o nível ou ciclo de ensino em que os professores se sentem mais confortáveis;

- Contribuir para uma maior sensibilização dos avaliadores envolvidos na ADD, para a inclusão no processo de uma variável de cariz mais objetivo;

- Avaliar se a ADD, incorporando esta variável, deve permitir juízos sumativos ou apenas formativos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A ESCOLA E A SOCIEDADE

A sociedade, nos dias de hoje, tem uma perceção da escola e dos valores que ela pode e deve transmitir aos seus alunos bem diferente do que era em décadas anteriores.

Para caracterizar a sociedade atual e as transformações que sofre a cada momento, vários autores são referência obrigatória, dentro dos quais, Zygmund Bauman será certamente um dos principais. Bauman, citado por Paim “apresenta a sociedade contemporânea caracterizando-a como modernidade líquida. Ele utiliza esta metáfora para explicar as mudanças ocorridas, com o advento de uma sociedade mais leve em detrimento da chamada modernidade sólida; ou seja, atualmente o que se vivencia difere de tempos passados, assim como o funcionamento do mundo e como nele se pode operar. Os tempos atuais são diferentes da modernidade sólida, aquela que, para o autor, possui características contrárias aos novos tempos. Para Bauman, vive-se, atualmente, uma modernidade líquida, leve, que é marcada pela instantaneidade, que conduz a cultura e a ética humanas a um território não-mapeado e inexplorado” (Paim, 2012, p. 14).

O mesmo autor continua dizendo que “ao longo do tempo, assim como nos mostra a história, a sociedade sofreu e vem sofrendo alterações em todos os seus âmbitos, sejam eles político, social, econômico ou cultural. Essas alterações acabam, de certo modo, influenciando o processo educativo, bem como seus fins e objetivos. Nesse sentido, a escola deve estar de acordo com as novas demandas da sociedade. É imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto escolar e seu processo educativo, considerando que esta sociedade apresenta determinados valores que acabam por permear o espaço escolar” (Paim, 2012, p. 13).

Andreia Costa, corroborando desta posição, afirma que “a atualidade, global e complexa, caracterizada pelo paradigma científico-tecnológico, tem provocado nos vários domínios da vivência humana alterações profundas e constantes. Também as organizações se deparam com mudanças que, na maior parte das vezes, são impulsionadas por fatores externos a estas. As organizações escolares não estão, nem devem estar, alheias a este fenómeno” (Costa, 2011, p. 3).

Ana Paula Monteiro (2006), na sua dissertação sobre as “Boas práticas em escolas posicionadas nos últimos lugares nas listas de ordenação”, defende que, na época em que vivemos, o acesso generalizado aos meios de comunicação e informação condiciona as dinâmicas sociais, políticas e económicas e, talvez por isso, a educação dos jovens constitua um dos desafios mais complexos que as sociedades contemporâneas têm de enfrentar.

Ainda a respeito deste ponto, Paim (2012) acrescenta que, ao longo do tempo, a sociedade viveu e continua a viver alterações em todos os seus diferentes âmbitos, quer seja político, social, económico ou cultural. Essas alterações, de certo modo, acabam por permear a escola, alterando o processo educativo, bem como os seus fins e objetivos no intuito de adequar-se às novas demandas sociais. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto educativo escolar.

Monteiro, por sua vez, é da opinião que, atualmente, é pedido à escola “que desempenhe um papel social que até há bem pouco tempo era assumido pela família. Não é tarefa fácil, mas a escola terá que dar o seu contributo para a resolução desta exigência da sociedade de hoje” (Monteiro, 2006, p. 15).

Neste novo paradigma, a escola inevitavelmente acaba por chamar a si um papel de maior responsabilidade pelos seus alunos, sabendo que o seu contributo é essencial para a formação pessoal e interpessoal desses mesmos alunos, entre outras funções que a sociedade lhe atribui. A preparação adequada para o mercado de trabalho é, por exemplo, uma dessas atribuições.

Fatores extrínsecos à escola podem criar contextos menos positivos e de exclusão e, aí, a escola deverá atuar proactivamente criando mecanismos de acompanhamento e ligação com as diferentes instituições ou organismos institucionais especializados, por forma a tentar minorar os danos infligidos às suas crianças/alunos. Aqui, mais do que sinalizar e acompanhar, a escola deve investir em compreender todo o processo em causa, apresentando-se-nos, como exemplo real e concreto desta questão, o fato de as escolas, nos últimos anos, terem percecionado a carência de muitos dos seus alunos ao nível alimentar e terem disponibilizado as suas cantinas em períodos não letivos, proporcionando-lhes uma refeição por dia.

A escola, como parte integrante da sociedade, sofre naturalmente influências desta e procura dar resposta aos novos pressupostos sociais. Deste modo, a escola deve compreender os alunos e os seus quotidianos para que possa compreender-se a si própria. Esta compreensão passa, sobretudo, pela linguagem e ação de todos os intervenientes, respeitando códigos éticos e deontológicos de conduta, independentemente do papel que assumem na organização, criando um espaço afetivo, social, cultural e espiritual próprio. Cabe à escola ter uma visão holística de si própria enquanto espaço de valores morais e éticos, contribuindo para a formação das gerações vindouras.

Segundo Licínio Lima (2011), as escolas são estruturas em que toda a comunidade educativa está envolvida e tem de estar também comprometida, pois, caso contrário, não conseguirá motivar os seus alunos a alcançar os resultados esperados.

Canário, citado por Romão, refere que “a missão das escolas passou a consistir na viabilização do sucesso educativo de todos, investindo na promoção de uma verdadeira equidade, atenuando assim as assimetrias da sociedade. Neste sentido, o principal problema educativo passou a consistir na identificação de causas do insucesso escolar, tornando claro que só há excelência e qualidade se houver equidade” (Romão, 2012, p. 2).

Outro aspeto que também tem influência na forma como as escolas procuram preparar os seus alunos passa pela conceção da própria escola em si;

isto é, a escola de hoje é muito mais que o espaço físico que ela representa, pois, numa fração de segundo, estamos noutra ponta do globo, derrubando todos os obstáculos ou barreiras físicas que nos impediriam de sair da nossa escola. “O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundo para conquistá-lo” (Bauman, 1999, p. 85).

A globalização é algo que está impregnado na sociedade e por consequência na escola também, permitindo aos alunos terem oportunidade de compreender, refletir e até de certa forma interferir com realidades distintas e em diferentes locais, participando na construção de uma sociedade comprometida com o futuro. Novamente Bauman, citado por Paim, afirma que “a globalização está na ordem do dia. (...) É um processo irreversível. É também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. De um modo ou de outro, todos estamos sendo globalizados, e isso significa basicamente o mesmo para todos” (Paim, 2012, p. 18).

Thomazi, aludindo à reflexão de Paulo Freire sobre a escola e a sociedade, afirma que é necessário “conhecer nossos alunos para que possamos fazer um trabalho que seja voltado para a realidade e os verdadeiros interesses desses alunos. Isso não significa dizer que vamos perguntar o que eles querem, mas que precisamos ouvi-los no sentido de compreender suas vidas e demandas” (Thomazi, 2009, p. 3).

Contrariando, de certa forma, esta visão mais humanista da ligação escola/sociedade e de que forma esta interfere com o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, abordaremos de seguida esta temática sob o ponto de vista da prestação de contas. Esta lógica argumentativa caracteriza-se por uma maior objetividade no seu conceito, porém, mais fria e distante dos condicionalismos inerentes a todo o processo.

1.2. ACCOUNTABILITY

De acordo com o Afonso (2012), a representação social do vocábulo *accountability* dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, tal como tem sido um obstáculo à concetualização de formas mais avançadas e alternativas dessa *prestação de contas*, e por isso é talvez sentida como um anátema.

O termo *accountability*, de origem anglo-saxónica, não tem uma tradução exata e pode ser traduzido de diferentes formas. Regra geral, sintetiza três componentes: prestação de contas, responsabilização e avaliação.

Voltando a aludir ao autor acima referido, os valores que devem nortear as dimensões da *accountability* são: procura de objetividade, democraticidade, participação, diálogo, negociação, *empowerment*, transparência, equidade e justiça (Afonso, 2013).

A escola atual é vista sob o paradigma da avaliação e na multiplicidade das diferentes áreas sujeitas a essa mesma avaliação. Quando falámos em avaliar a escola, procuramos abranger todo o processo e todos os intervenientes, mas, sobretudo, a escola na sua totalidade, desde os alicerces ao telhado.

“Um modelo abrangente de *accountability* inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional. Enquanto a prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicitação de relatórios, o pilar da avaliação caracteriza-o *ex-ante* e o *ex-post* deste processo. Ou seja, ele pode tanto anteceder a prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Quer numa ou noutra situação, a avaliação serve ao propósito de “produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social” permitindo a recolha, o tratamento e a análise de informações” (Afonso, 2010, p. 151).

Sob o ponto de vista social, torna-se indispensável avaliar a escola como forma de procurar melhorar a qualidade da educação e do ensino. Sendo uma temática relativamente recente em Portugal, pois só surgiu há pouco mais de

uma década, assume cada vez mais um protagonismo significativo na sociedade portuguesa. A consciência do impacto que a informação sistematizada sobre os resultados tem na opinião pública e publicada contribui também para que este tema seja cada vez mais premente na nossa sociedade, interferindo, inclusive, com as dinâmicas internas das instituições e o *modus operandi* das mesmas.

Podemos colocar reservas ao alegado rigor e justiça, enquanto método avaliativo das escolas, mas o aparecimento desta informação sistematizada sobre os resultados provocou os pais e encarregados de educação, convocando-os para uma maior procura pelo conhecimento daquilo que é produzido nas escolas que os seus filhos frequentam. Eles interrogam cada vez mais o sistema, tentando conhecê-lo e percebê-lo melhor, embora nem sempre da forma mais objetiva e coerente.

Luís Santa advoga que “os modelos de avaliação devem ser pensados de forma articulada e tendo em conta a avaliação da escola, dos professores e dos alunos” (Santa, 2013, p. 2). O mesmo autor, fazendo alusão às palavras de Afonso (2009), refere que “um sistema de *accountability* implica, frequentemente, uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, sendo a negociação e a construção de consensos fundamental na prática da *accountability*” (Santa, 2013, p. 2).

Com a premissa de que, na escola de hoje, a avaliação é uma presença permanente, nomeadamente ao nível da monitorização da qualidade do ensino, convém considerarmos qual o âmbito da dita avaliação, assim como quais os seus propósitos. Esta avaliação tem também um foco muito especial na eficiência do processo em si e na eficácia do ensino e da aprendizagem. Aqui, podemos referir que um processo com qualidade, logo eficiente, traduz-se normalmente numa maior eficácia do ensino e da aprendizagem; contudo, tal poderá não se verificar, pois os fatores exógenos que se entrecruzam em todo o processo poderão fazer diminuir esse índice de eficácia.

Fernandes diz-nos que “a conceptualização das práticas de avaliação tem de se fazer com base no processo que permite discernir a qualidade do que se

avalia que, no fundo, é o fulcro ou o cerne de qualquer processo de avaliação” (Fernandes, 2008, p. 6).

Marisa Duarte, por seu turno, afirma que “a disseminação de testes nacionais padronizados (...) são importantes instrumentos para a construção de metas educacionais aferidoras de uma possível qualidade da educação” (Duarte, 2015, p. 19).

Segundo Scheerens (2013), a estabilidade dos efeitos escolares assume uma importância acrescida quando comparámos as escolas pelo seu grau de excelência, como parte de uma prestação de contas ou de sistemas de incentivos. Afirma, ainda, que esta prestação de contas das escolas deve abarcar um determinado espaço temporal, avançando com um período de três anos.

Por seu lado, Daniel Koretz (2008) refere que os resultados dos testes geralmente não fornecem uma medida direta e completa do desempenho escolar, e que testes padronizados podem medir apenas um subconjunto dos objetivos da educação, pois são geralmente amostras pequenas de comportamento usadas para estimar a compreensão de grandes domínios do conhecimento.

Constatámos, então, ao consultarmos estes diferentes autores, que os mecanismos de *accountability* podem, se bem utilizados, fornecer informações úteis e, por essa via, conduzir a melhorias. Esta prestação de contas poderá encerrar em si uma maior responsabilização dos professores, procurando induzir uma melhoria nas suas práticas e procedimentos pedagógicos, uma melhoria no desempenho global dos próprios professores e demais intervenientes no processo e, eventualmente, uma melhor compreensão dos problemas que possam existir no sistema, procurando identificar possíveis soluções.

No entanto, convém referir que esta é, habitualmente, entendida como a dimensão/finalidade mais sumativa da avaliação. Faz o retrato, a uma dada altura, do que foi obtido com os recursos alocados. Bem diferente da avaliação reguladora, que se caracteriza por um processo de autoavaliação e um

questionamento constante, permitindo ajustar os conteúdos às reais aprendizagens.

Refletindo sobre todas estas considerações, podemos afirmar que o conceito de *accountability* exige dados, e que maioritariamente são obtidos através de testes de âmbito nacional e internacional. A cada vez maior disseminação desses mesmos resultados é um sinal evidente que os governantes e a própria sociedade valorizam a divulgação dos resultados, sobretudo quando são positivos, e mesmo as vozes que publicamente apresentam muitas reservas aos testes/exames utilizam os resultados que estes produzem, demonstrando a sua utilidade. Atente-se na utilização recente que foi dada às informações e conclusões relativamente ao desempenho das escolas constante no Info-escolas exatamente pelos mesmos responsáveis que decretaram o fim dos exames nacionais de 4^o e 6^o anos. Este último aspeto, acaba por colocar a questão não na existência ou não de exames, mas sim no uso que é dado aos resultados que estes produzem.

Almerindo Afonso também nos diz que “não há nenhuma razão para não pensarmos e escrevermos no sentido de contribuir para resgatar criticamente a problemática da *accountability*, enclausurada atualmente nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal. Torna-se necessário, por isso, mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-concetual e/ou pertinência política e educacional” (Afonso, 2012, p. 477).

1.3. “PRESSÕES” INTERNACIONAIS

“Portugal aderiu aos estudos internacionais de avaliação em 1991, através da participação no *International Assessment of Educational Progress II* promovido pelo *Educational Testing Service* dos Estados Unidos da América” (Fernandes, 2014, p. 34). Como refere o mesmo autor, o nosso país já participa

em estudos internacionais sobre avaliações das aprendizagens há mais de duas décadas, porém, esta participação nem sempre foi consequente com políticas e propósitos claros. Até ao início deste século, não se conhecem reais e significativas consequências políticas, pedagógicas ou outras dessa mesma participação. Podemos assim afirmar que nesse período de tempo, não houve uma visão global e integrada que enquadrasse estes estudos na melhoria do sistema educativo português (Fernandes, 2014).

A partir de 2005, a visão política sobre estas questões alterou-se de forma significativa, e a participação portuguesa passou a ser bastante mais efetiva. Deste modo, foi assumido, em certa medida pelas políticas educativas, que esta participação serviria para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho do nosso sistema educativo.

“Seja qual for a relação e a estrutura de influência das diversas variáveis nas aprendizagens dos alunos (independentemente da forma com estas forem conceptualizadas e medidas), é possível supor que a cultura sistemática de avaliação e mensuração que se instalou há pouco mais de uma década em Portugal e que também se tem acentuado em termos internacionais, tem provocado alterações nos comportamentos de todos os envolvidos nesta questão” (Lopes, 2014, p. 61).

Contudo, e posteriormente a esta afirmação, o nosso sistema político / educativo voltou a alterar-se, e o paradigma atual volta a “refrear os ânimos” da ideia de que a prestação de contas seria a panaceia para todos os males do nosso sistema educativo.

De acordo com o que refere Romão, as escolas têm sido sujeitas a uma pressão crescente, nomeadamente no que diz respeito à apresentação de informação sistematizada sobre os resultados que obtêm, o que leva à necessidade de credibilizar essa mesma informação produzida (Romão, 2012, p.2).

Por efeito do Programme for International Student Assessment (PISA), dentro e para além do espaço europeu, a obsessão pela comparação é sobretudo visível no que diz respeito à educação. A este propósito, o PISA é um

claro exemplo do atual comparativismo internacional que tem sido potenciado e tornado mais eficaz (social e politicamente) pela imagem de credibilidade que este programa alcançou, constituindo-se, igualmente, como uma forma de regulação *soft* bem-sucedida (Costa, 2011).

Ao consultarmos o relatório português do PISA de 2009, na sua introdução, encontramos a afirmação de que “para além da inegável importância ao nível do desenho e avaliação das políticas públicas educativas dos vários países participantes, o PISA, enquanto projeto de investigação, tem contribuído para o desenvolvimento da investigação científica na área da educação, propiciando aos investigadores o acesso a um amplo conjunto de dados, comparáveis entre países, e abrangendo um alargado leque de dimensões” (2009, p. 8). No relatório homólogo, mas referindo-se ao ano de 2012, podemos constatar que a pontuação obtida no domínio da Matemática “coloca Portugal, pela primeira vez, desde o início do Programa, na média da OCDE” (Pisa, 2012, p.1).

Recentemente fomos confrontados com notícias muito positivas no que diz respeito a estes relatórios, nomeadamente o relatório do PISA de 2015, que refere claramente que, “no que concerne aos resultados, Portugal tem tido um percurso muito positivo. Ao longo das seis edições do estudo, em todos os domínios, a tendência de evolução global dos resultados mostra-nos uma subida gradual, que também se reflete na melhoria da posição nacional no contexto dos países participantes e em relação ao resultado médio dos países da OCDE. É de salientar que, pela primeira vez, o resultado nacional nos três domínios está acima da média da OCDE.” (Pisa, 2015, p. viii).

Ainda no mesmo relatório, podemos ler que “os resultados do PISA, nas suas diferentes dimensões, são utilizados, em cada país e economia, para estimar os conhecimentos e as competências dos seus alunos, comparativamente com os dos alunos dos outros participantes. A análise multidimensional do desempenho dos alunos e das variáveis de contexto, permite desenhar políticas e definir estratégias que concorram para a melhoria dos sistemas educativos nacionais.” (Pisa, 2015, p. 2).

Este tipo de relatórios retratam o desempenho de cada país e permitem avaliar as políticas educativas, em comparação com outras realidades, tanto europeias como de outros continentes. O estudo internacional PISA, por exemplo, “visa avaliar a capacidade que os alunos de diferentes países e economias têm para mobilizar conhecimentos nos domínios da matemática, da leitura e das ciências e responder a situações comuns da vida quotidiana (Pisa, 2012, p.1).

Desta forma, e aludindo às palavras de Scheerens (2013), constatámos que existem muitas aplicações práticas desta perspetiva, nomeadamente em estudos internacionais como o TIMSS ou o PISA, onde podemos obter sistemas de feedback do desempenho escolar e comparações de níveis de desempenho entre diferentes países. O conhecimento do que é desenvolvido noutros países, com contextos económicos, sociais e culturais mais ou menos próximos do nosso, deverá concorrer com as nossas especificidades, tendo em vista a melhoria geral do nosso sistema educativo.

Na versão brasileira do mesmo relatório PISA 2009, lemos que “uma de suas principais características é a produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea” (2009, p. 11).

Outro estudo de âmbito internacional, que também acrescenta dados e algum tipo de pressão, é o TIMSS, já referido anteriormente neste estudo por J. Scheerens (2013). Este é um estudo que avalia o desempenho dos alunos nas áreas da Matemática e das Ciências, sendo desenvolvido por uma entidade independente.

Constatámos que estes estudos e outros, que são desenvolvidos por entidades independentes ou por organismos internacionais de carácter mais formal, acarretam sempre mais pressão para todo o sistema educativo. A forma como os diferentes países leem estes estudos e as estratégias que adotam em

função dos mesmos refletem, em grande medida, a visão que cada país tem da sua “educação”. Em alguns casos, com aproveitamentos políticos evidentes, tal a importância que assumem. Consoante a orientação político partidária, os resultados são (re)interpretados, servindo para caucionar ou criticar políticas educativas. Isto é bem revelador da importância que estas avaliações assumiram e que, porque muito mediatizadas, são objeto de inúmeras oportunistas interpretações.

A recente abolição de exames nacionais no primeiro e segundos ciclos do ensino básico veio produzir alterações à plataforma Info-escolas. Os dados presentes nesta plataforma permitiam calcular o valor acrescentado das escolas e uma análise comparativa, até com escolas dentro dos mesmos clusters. Acabando com os exames do 4º e 6º anos, isso apenas é possível do 9º ano em diante.

Em muitas escolas, tanto públicas como privadas, existiram alterações institucionais resultantes destas publicações dos desempenhos académicos dos alunos, focalizando o ensino para as competências a serem avaliadas nos exames.

Ainda assim, e segundo Lopes, “parece elementar dizer que a publicitação dos resultados dos exames tem tido um efeito positivo, mesmo que indireto, nos desempenhos no PISA e que isso representa uma melhoria nas aprendizagens dos alunos portugueses” (Lopes, 2014, p.62).

1.4. VALOR ACRESCENTADO / EFEITO ESCOLA

Avaliar o efeito escola implica quantificar o peso relativo com que a escola concorre para globalidade dos resultados escolares. Portela, Camanho e Azevedo, nos seus estudos, afirmam que “os cálculos de valor acrescentado das escolas requerem dados referentes a cada aluno, pois só dessa forma é possível

comparar resultados à entrada com resultados à saída para um mesmo aluno” (Portela, Camanho e Azevedo, 2006, p.132).

Os mesmos autores acrescentam ainda que “calcular o valor acrescentado de uma escola significa tentar perceber que valor a escola acrescenta, através do seu trabalho, ao nível inicial de conhecimentos dos alunos que recebeu” (Portela, Camanho e Azevedo, 2006, p. 132).

Scheerens, aludindo a um estudo realizado em 13 países da América Latina, afirma que as escolas eficazes caracterizam-se por “salas de aula onde as crianças são testadas com frequência”, assim como pelos recursos da escola, pela qualidade dos seus professores, entre outras (Scheerens, 2013).

Bolívar, por seu lado, reflete sobre esta questão afirmando que, “para fazer de cada escola uma boa escola, objetivo irrenunciável de qualquer sistema de ensino, deparamo-nos com o dilema de atuar por pressão externa (controlo dos resultados) ou promover o compromisso e implicação interna (autoavaliação)” (2012, p. 284).

“A ideia principal subjacente a esta abordagem (cálculo de valor acrescentado) é distinguir os efeitos devidos aos alunos dos efeitos devidos à escola, na explicação das diferenças entre os resultados alcançados pelos alunos. Para separar estes dois efeitos, os alunos são comparados entre si dentro da mesma escola (e, como tal, efeitos devidos à escola estão ausentes desta comparação) e posteriormente são comparados entre si independentemente da escola que frequentam” (Portela, Camanho, Azevedo, 2006, p. 140).

Segundo Neto, “a palavra exame, em contextos educacionais, remete a uma verificação, com o objetivo de subsidiar uma decisão em relação ao prosseguimento para um novo ciclo ou nível” (Neto, 2013, p. 45).

Por seu lado, Daniel Koretz (2008) afirma claramente que alicerçar a avaliação das escolas somente em cima dos resultados escolares, isto é, dos testes, poderá não ser o melhor meio de avaliar. Um teste pode ser profundamente tendencioso, produzindo estimativas sistematicamente incorretas acerca do desempenho de um determinado grupo de alunos. Como

exemplo disso mesmo, podemos ver um teste de Matemática que requeira a leitura de um texto complexo.

Torna-se abusivo tecer considerações sobre a qualidade do desempenho dos professores e, globalmente, das escolas, em particular quando se fazem juízos de valor de carácter sumativo e classificador. Os exames não deverão servir para esse fim.

Ao lermos o documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação sobre a “Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens”, encontramos várias abordagens sobre este tema, nomeadamente, a de Fernandes que nos diz que “seria ingénuo considerar-se que, em si mesmas, as avaliações externas são boas ou são más. De facto, a utilização que delas se faz, assim como os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo, é que, em muito boa medida, poderão determinar o seu real significado e o seu real impacto, nomeadamente no que se refere à melhoria dos sistemas educativos” (Fernandes, 2014, p. 22).

No mesmo documento, David Justino afirma que “o fundamental não são os exames; o fundamental é sabermos como os miúdos aprendem e como é que a escola ensina. Ou seja, o exame *vale o que vale*, é (sobretudo) mais um instrumento de avaliação, mas o centro decisivo é a qualidade das aprendizagens e a qualidade do ensino, e é sobre isso que nos devemos preocupar” (Justino, 2014, p. 13).

Vianna, citado por Neto, destaca a tendência nefasta de se desejar que em um único processo seja testado o máximo de atributos com um número limitado de instrumentos, trazendo com isso prejuízos para a validade das análises que serão realizadas” (Neto, 2013, p. 46).

Fazendo contraponto, em certa medida, com a referência anterior, Silva defende que “é necessário avaliar para conhecer e conhecer para intervir. Isto é, a avaliação deve consagrar-se como um processo estruturante para o desenho e implementação de políticas” (Silva, 2013, p. 93).

“Em 2001, nos Estados Unidos da América, é publicada a Lei “*No Child Left Behind*”, e na Europa, no mesmo ano, a responsabilização e prestação de

contas foi um dos princípios enunciados de boa governança. (...) Contudo, reduzir os sistemas de avaliação à produção e disseminação de rankings elaborados com base em um ou outro indicador, sem cuidar da informação contida nesse indicador e do quão bem ele representa a realidade para mensuração da qual foi concebido, pode ter efeitos catastróficos na educação” (Ferrão, 2012, p. 456/457).

Considerando a diferença de pontos de vista enunciados por Ferrão, assim como nos demais autores acima referenciados, importa perceber qual o ponto de equilíbrio e quais os contextos específicos de cada país e de cada sistema educacional.

Todas as crianças ou jovens têm direito ao ensino e, no entender de algumas sociedades principalmente de origem anglo-saxónica, devem ter também direito a escolher a escola que melhor servem os seus objetivos, de acordo com a sua estrutura familiar, podendo livremente optar por escolas distantes da sua área de residência. Em primeira análise, é sempre melhor frequentar uma escola com muitas características associadas a melhor desempenho, embora isso não seja garantia de bons resultados para um aluno específico (Teddie e Reynolds, 2000).

Neste capítulo, perfeitamente admissível para muitos, mas intrinsecamente refutável para outros tantos, podemos encontrar constrangimentos fraturantes nas sociedades, pois podem conduzir a uma estratificação dessa mesma sociedade, colocando de um lado as melhores escolas, com os melhores alunos, das famílias socialmente mais estruturadas e, do outro lado, em contraponto, as escolas com resultados menos positivos, com alunos de famílias socialmente mais carenciadas e mais desestruturadas, e que vão obtendo ao longo dos anos resultados académicos mais baixos.

Devemos, pois, procurar encontrar cláusulas de salvaguarda para que esta questão não seja uma evidência, apoiando as escolas com mais dificuldades para que possam evoluir e aproximar-se das restantes.

Maria Alves e Francisco Soares referem que “as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados e a aprendizagem dificilmente é

uniforme no tempo, e tampouco no indivíduo. Ela varia em função de características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas”, e acrescentam que, “quando todos os alunos procuram a excelência académica, o trabalho da escola fica mais fácil e produz melhores resultados” (Alves e Soares, 2007, p. 29).

Quando falamos em excelência académica, devemos ter sempre em conta o contexto específico de cada escola e o contexto social, económico e cultural em que a escola está inserida. Se, em alguns contextos, esta excelência se prende com o desempenho no ensino superior, noutros pode ser “apenas” garantir a permanência dos alunos no ensino e nas escolas.

Assim, como referiram anteriormente os diferentes autores, estas questões apontam para a necessidade de políticas efetivas que conduzam a uma melhoria global do desempenho das escolas. Não descurando nenhum contexto nem nenhuma realidade, as escolas que recebem alunos de famílias carenciadas social e culturalmente, procurando com essas mesmas políticas desagrar a desigualdade que existe, deverão merecer uma atenção especial.

Em suma, e refletindo sobre os diferentes paradigmas apresentados anteriormente, podemos encontrar vários pontos de ligação, nomeadamente, na procura da melhoria dos resultados académicos e em fazer evoluir os sistemas de avaliação das escolas, dos processos e da educação em geral.

Uma visão mais pragmática e objetiva remete-nos para políticas educativas que tenham em conta o cálculo do valor acrescentado das escolas, num processo de prestação de contas, que analisa os resultados e vai seriando os intervenientes em função destes mesmos resultados. Parece-nos um caminho interessante a seguir, contudo, desde que sejam tidos em conta os contextos específicos, não descurando nunca o ponto de partida de cada um. A definição dos objetivos, em nosso entender, deve ter em contas estes aspetos, criando metas exigentes, mas alcançáveis.

O valor acrescentado de cada escola, é a medida que permite verificar a evolução das aprendizagens dos seus alunos, também se mede pela qualidade do desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente, que deverá olhar

para a avaliação do desempenho docente, capítulo que abordaremos de seguida, como um processo que o ajude a refletir sobre a sua prática.

1.5. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Salgueiro, citando Alarcão e Cortesão, refere que “o conceito de professor não é fixo, mas modifica-se conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço, podendo, num mesmo período, alterar-se e assumir características distintas. Cada vez mais é exigido à escola e aos professores um posicionamento diferente e uma pluridimensionalidade de perfis e de (re)significação do conceito de “bom” professor” (Salgueiro, 2014, p. 3).

De acordo com Gomes, a avaliação do desempenho, considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos atores e como uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia das escolas, tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresenta-se como uma oportunidade de acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento de um espírito colaborativo (de reconhecimento e replicação de práticas), assim como de credibilização da profissão docente (Gomes, 2010, p. 5).

Tal como refere Natário, “a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) é entendida como um “instrumento” de grande valor que serve para as organizações estimularem os seus colaboradores a terem um desempenho de qualidade. Por um lado, permite identificar em que medida o desempenho de cada colaborador contribui para satisfazer os objetivos estratégicos e atingir os resultados estabelecidos pelas organizações. Por outro, ainda, fornece aos colaboradores informações sobre a própria atuação, para que possam aperfeiçoá-la, proporcionando uma melhoria contínua da sua performance e do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Natário, 2014, p.23).

Avaliar o desempenho dos professores “é uma tarefa complexa que requer um perfil específico do avaliador. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua ação” (Ruivo, 2009, p. 7).

A avaliação do desempenho dos professores difere no seu caráter formal, seja escola pública ou privada, e neste último grupo existem diferentes sistemas avaliativos.

No ensino privado, mais concretamente nas escolas associadas à Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, existe um documento orientador base, que serve de referência na ADD. Este documento subdivide-se em quatro domínios – competências para lecionar, competências profissionais e de conduta, competências sociais e de relacionamento e, por fim, competências de gestão, embora este último domínio sirva só para avaliar os docentes com funções de coordenação. No ensino público, a avaliação desenvolve-se em três domínios ou dimensões – componente científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional.

Não cabe, no contexto desta investigação, refletir sobre a pertinência da escolha dos documentos, ou analisar os documentos em concreto, mas sim referir sucintamente o que existe em termos de avaliação e como se processa. Tanto no caso do ensino público como no ensino privado, esta competência cabe à direção e/ou coordenador pedagógico ou coordenação de departamento. Existe também a figura do docente avaliador com competência delegada.

O contexto escolar que serviu de base a este estudo é o Colégio Novo da Maia (CNM), no qual exercemos funções de professor e coordenador de departamento. Nesta instituição, o processo de ADD decorre com relativa tranquilidade, na medida em que já está enraizado na comunidade docente.

Contudo, é um processo que deve ser continuamente monitorizado introduzindo, quando se justifica, pequenas mudanças, tendo em vista o aperfeiçoamento de todo o processo.

O princípio subjacente à ADD na instituição é claramente formativo, existindo um acompanhamento dos professores por parte da equipa de avaliação, composta pela direção, coordenação pedagógica e coordenadores de departamento. Este acompanhamento passa pela observação de aulas, em diferentes momentos ao longo do ano, seguidas de um encontro/reunião de feedback com o professor e a equipa de avaliação, onde são analisados e refletidos os pontos fortes e os aspetos que carecem de melhoria.

No final do ano, este processo culmina com a entrega do relatório de autoavaliação e respetivo plano de melhoria, que, em sede de encontro/reunião com a equipa de avaliação, é analisado e confrontado com o relatório de heteroavaliação elaborado pela equipa.

Este processo de ADD encerra um forte caráter formativo, o que é de realçar, ainda que não possa ser descurado o aspeto sumativo também presente, tanto no relatório de autoavaliação como no relatório de heteroavaliação. A cada indicador corresponde uma avaliação sumativa, concorrendo para a avaliação final sumativa do relatório no seu todo.

Do nosso ponto de vista, este é um modelo equilibrado de ADD, pois apesar de permitir e favorecer um acompanhamento dos professores, apoiando-os na sua formação e desenvolvimento profissional, não descarta a componente sumativa, que permite ao fim de um determinado período de tempo, evidenciar o mérito de cada um.

Uma ADD inserida num sistema mais vasto de supervisão pedagógica, devidamente pensado e estruturado, com propósitos bem definidos, permite um acompanhamento equilibrado e facilitador do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para Alarcão e Tavares, a supervisão deverá ser entendida como uma ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso

institucional, traçado pelo Projeto Educativo da Escola (Alarcão e Tavares, 2003, p.7).

Segundo a regulamentação em vigor, mais concretamente o regime geral da avaliação do desempenho na escola pública, o Artigo 3.º, definindo claramente os objetivos dessa mesma avaliação, refere que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. Especifica ainda no Artigo 4.º - as dimensões da avaliação, que passam pelas seguintes áreas: “científica e pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional” (Dec. Lei 26/2012).

“Um dos desafios que hoje se coloca à avaliação em geral é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de perspetivas e de abordagens, evitando assim a polémica pela polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas. (...) Mais recentemente, a crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades tão diversas como a seleção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário” (Fernandes, 2008, p. 1).

Efetivamente, e segundo Casanova, “se estabelecermos um paralelo entre a forma como os professores percecionaram a avaliação de desempenho e os desafios que perspetivamos poderíamos afirmar que são as duas faces da mesma moeda. No nosso entender, todos os constrangimentos sentidos são desafios à implementação de um modelo de avaliação” (Casanova, 2011, p. 103).

Bolívar, segundo Sarmiento (2000), afirma que, embora as dimensões sumativas e formativas da avaliação dos professores tenham geralmente objetivos distintos, não têm que ser incompatíveis. De facto, os sistemas estabelecidos procuram, normalmente, uma complementaridade entre ambos.

No entanto, é evidente que existe uma tensão entre as funções de melhoria e de prestação de contas. Combinar as duas levanta um conjunto de desafios, não só teóricos, mas também, fundamentalmente, dependentes do contexto (Sarmiento, 2000).

“Em 1995, António Nóvoa insistia na ideia de que era necessário criar procedimentos que permitissem reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignorasse o mérito dos professores” (Fernandes, 2008, p. 14).

Importa referir, e de acordo com Vieira citando Sanchez, que “uma coisa é medir a competência dos professores, outra bem distinta é mudar a sua atuação” (Vieira, 2011, p. 25).

Segundo Sá-Chaves, a supervisão e a atitude supervisiva “pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2007, p.119).

Alarcão e Canha preconizam que a atividade de supervisão deve caracterizar-se por uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido de qualidade, do desenvolvimento e da transformação. Como atividade de acompanhamento e monitorização, os mesmos autores defendem que a supervisão se socorre de processos como a observação, o diálogo, a reflexão, a experimentação, cujo cerne se centra na compreensão partilhada (Alarcão e Canha, 2013).

Flávia Vieira, definindo quais as funções atuais do supervisor, refere que este está inevitavelmente associado ao processo de ADD, assumindo uma função iminentemente reguladora do processo e do desempenho dos docentes. No entanto, também refere que “é necessário criar uma imagem construtiva da (auto)avaliação, assente numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma mais

profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos” (Vieira, 2011, p.21).

No CNM, o modelo supervisivo perfilhado é um modelo colaborativo, onde é privilegiado um clima de partilha e acompanhamento, potenciador de um desenvolvimento equilibrado da função docente. Neste, o supervisor promove uma reflexão crítica com os seus supervisandos, procurando alcançar o objetivo primordial, que é a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e, por conseguinte, do processo de ensino e de aprendizagem.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Relativamente à metodologia de investigação proposta para este estudo, convém começar por recordar a vertente de projeto que assume, porventura algo heterodoxo, pretendendo-se analisar em que medida é possível introduzir dados dos resultados dos alunos na gestão de desempenho dos docentes. Para o efeito, construímos uma base de dados quantitativa, de forma a ser possível aferir da melhor forma de incluir os resultados dos alunos na apreciação e na melhoria do desempenho dos docentes.

Importa relembrar que esta informação não esgota a análise do desempenho docente e que, apesar das vantagens de uma abordagem quantitativa, se reconhece as suas limitações, em particular quando se trata de avaliar uma função tão complexa como a docência.

Segundo Bardin, uma abordagem quantitativa fornece dados descritivos através de um método estatístico, é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é melhor controlada (Bardin, 1977).

Diversos autores caracterizam este tipo de estudos pela recolha e análise de dados, e quanto maior a fiabilidade dessa recolha, mais consistente será o estudo. Craveiro, aludindo ao que diz Serrano, afirma que “a investigação

quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado” (Craveiro, 2007, p. 205).

A acrescentar a isto, um estudo realizado por um organismo de apoio às empresas, SEBRAE, refere que “a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa que trabalha com indicadores numéricos e segue critérios estatísticos. (...) Para a sua correta aplicação, é necessário que se determine o perfil do público-alvo a ser pesquisado e o tamanho relativo a esse público” (SEBRAE, 2013, p. 28).

Por seu lado, alguns outros autores caracterizam “a pesquisa quantitativa como um estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito de um problema de pesquisa” (Baptistella et al, 2011, p. 4).

Dada a natureza deste trabalho, a recolha de dados deverá ser um processo estruturado e organizado, procurando passar para um nível de conhecimento superior de uma determinada situação, respeitando os objetivos da própria investigação. Num estudo de cariz quantitativo, o requisito da fiabilidade é essencial para credibilizar o trabalho.

Como variáveis de resultados, consideramos os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Português durante os anos letivos de 2010/2011 a 2014/2015, nos segundo e terceiros ciclos do ensino básico e também no ensino secundário.

Como a ideia subjacente a este trabalho é criar um mecanismo de recolha e análise de dados, que venha a ser utilizado no futuro, tanto pelas direções das escolas, como pelas coordenações ou equipas constituídas para realizar a ADD, está configurado de forma a poder analisar os resultados de todas as disciplinas. Contudo, nesta investigação, optámos apenas por uma disciplina, servindo esta como amostra das potencialidades que o sistema permite, nomeadamente, na sua utilização formativa ao serviço da ADD.

Como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico, e convém realçar uma vez mais, a ADD é muito mais do que analisar gráficos e

folhas de cálculo; porém, continuar a avaliar o desempenho dos docentes desconsiderando por completo os resultados que os alunos obtiveram com determinado professor não nos parece a atitude mais sensata.

Estes resultados considerados são as classificações internas obtidas pelos alunos, assim como os resultados dos exames nacionais do 9º ano no ensino básico e do 12º ano, no que se refere ao ensino secundário.

Neste capítulo, entendemos não incluir no estudo os resultados dos exames nacionais do 6º ano de escolaridade, devido à descontinuidade dos mesmos, pese embora nos anos de letivos alvo deste mesmo estudo, estes ainda vigorarem.

A lógica de avaliação externa que vigora atualmente no segundo ciclo do ensino básico é claramente distinta do caráter de um exame nacional, privilegiando o fornecimento de informações, o mais detalhadas possível, às escolas, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos sobre o desempenho deles, através da realização de provas de aferição no 5º ano de escolaridade.

Ainda a respeito desta questão, importa esclarecer que os exames visam saber qual o domínio dos conhecimentos dos alunos enquanto que os testes de aferição visam saber onde há mais dificuldades. David Justino, a este respeito, afirmou ao Observador que “optar por provas finais ou provas de aferição é uma escolha política, explicando que a grande vantagem de escolher as provas finais tem a ver com o grau de mobilização que é muito maior no caso das provas que contam para a nota, isto é, exames ou provas finais” (Justino, 2016).

Voltando, agora, às questões da metodologia de investigação deste estudo, surgiu-nos outra variável que também poderia ser relevante, mas que decidimos excluir, e que diz respeito aos apoios educativos e seu impacto nos resultados dos alunos. Esta decisão prende-se com o fato de estes apoios funcionarem na Instituição como uma extensão da metodologia desenvolvida nas aulas, sendo lecionados pelo mesmo professor da turma, e após o horário desse dia. Deste modo, entendemos que os apoios integram, em certa medida, o sistema formal de ensino desenvolvido na instituição, servindo para aumentar

a intensidade e volume de “trabalho” e não desvirtuam as conclusões a que nos propomos chegar.

Por outro lado, se os apoios funcionarem dentro do horário escolar, com estratégias diferenciadas do processo normal de ensino e de aprendizagem, poderiam trazer melhorias ao desempenho dos alunos.

Procurando perceber a diferença entre apoios educativos e explicações, verificamos que “as investigações têm privilegiado as explicações como “serviço educativo privado e remunerado”, enquanto que as explicações do sistema educativo formal, como apoio educativo, têm merecido pouca atenção. De um modo geral, esta última via implica a ausência de custos diretos para as famílias dos estudantes e garante o acesso democrático ao serviço. Qual a eficácia relativa das duas vias? Há poucas evidências na área, mas os resultados do PISA apontam para conclusões controversas. Deste modo, torna-se necessário desencadear novas investigações que, para além de contribuírem para a construção do conhecimento na área, possam fornecer pistas para a organização e gestão de políticas educativas, bem como para desenvolver processos de apoio à aprendizagem dos estudantes que possam situar-se no quadro da qualificação do ensino formal” (Pinto, Costa e Silva, 2014, p. 35).

A este respeito, os mesmos autores, citando o relatório da OCDE de 2011, mencionam que “existem outras vias para as “explicações”, como é o caso daquelas que são oferecidas dentro do sistema formal de ensino, através dos apoios educativos e salas de estudo, dentro do horário escolar. Nesta perspetiva, as explicações constituiriam um serviço educativo, caracterizado por desencadear as atividades necessárias, quer para aumentar o desempenho académico dos estudantes quer para superar possíveis dificuldades que os estudantes manifestem. É neste sentido que o Programme for International Student Assessment (PISA), um estudo promovido pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), com início em 1997, tem questionado se “vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar” (Pinto, Costa e Silva, 2014, p. 26).

Como podemos constatar, esta questão dos apoios educativos e das explicações é importante para todo o sistema de ensino e, sobretudo, tem servido para serem questionadas diferentes teorias sobre a sua utilidade, e de que forma possam eventualmente ser regulamentados, procurando criar algum tipo de equidade entre os alunos. Contudo, pensamos que tal questão não se insere no âmbito deste estudo.

Ainda neste capítulo da metodologia de investigação, entendemos apresentar os resultados de uma auscultação que levamos a cabo na instituição que serve de base a este estudo.

Esta abordagem passou por propor ao grupo de docentes que seleccionassem oito competências de um grupo de catorze, sem qualquer tipo de hierarquização entre elas; isto é, do ponto de vista de cada um, escolheriam as oito que melhor definissem o perfil de supervisor, não sendo necessário ordená-las por qualquer ordem de preferência, nem outro qualquer outro tipo de seriação.

Todas as competências elencadas, são, no nosso entender, importantes e todas elas definem o perfil de um supervisor, assumindo algumas delas maior ou menor preponderância, em função do contexto, do supervisor em si e do grupo de professores supervisandos.

Contudo, a proposta era escolher só oito, e tinha como objetivo procurar avaliar até que ponto a orientação para os resultados constitui um aspeto relevante nas competências de um supervisor, sob o ponto de vista de quem está no ativo, desempenhe cargos de coordenação ou não.

Para o efeito, utilizámos o conjunto de competência que expomos na tabela n.º1, acompanhadas de um breve enquadramento de cada uma delas.

COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR	
1	KNOW-HOW TÉCNICO Detém os conhecimentos essenciais (científicos, pedagógicos e didáticos) para o exercício da sua atividade e evidencia comportamentos orientados para a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos que visem a melhoria do desempenho.
2	LIDERANÇA Manifestação de comportamentos que orientam e motivam os outros numa direção clara. Implica dinamizar e comprometer a equipa com objetivos mais amplos e padrões de desempenho superiores, responsabilizando-os pelos resultados obtidos e reconhecendo os seus sucessos. Pressupõe apoio e aprendizagem no desenvolvimento dos seus colaboradores, fornecendo feedback, em tempo útil e focalizando o desempenho individual. Nos níveis mais elevados, implica solicitar feedback da sua equipa sobre as suas próprias competências de liderança.
3	RESILIÊNCIA Recuperação rápida que os indivíduos evidenciam através de comportamentos manifestados, quando confrontados com situações de rutura, stress e/ou emocionalmente descompensatórias. Evidência, no exercício da sua função, de adaptabilidade e propensão para trabalhar em cenários de elevada pressão, turbulência e/ou dificuldades físicas, psicológicas ou logísticas.
4	EFICÁCIA COMUNICACIONAL Evidencia comportamentos orientados para a transmissão clara, precisa e objetiva de todas as ideias, mensagens e informação, garantindo que o recetor as compreende.
5	ANÁLISE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS Comportamentos pelos quais uma pessoa analisa situações de trabalho (decisões, métodos, procedimentos, resultados) e torna clara e compreensível as situações mais complexas. Contempla ainda a destreza para solucionar um problema, analisando as relações de causa-efeito e estabelecendo prioridades de atuação. Nos níveis mais elevados, implica a formulação de ideias e formas alternativas de atuação que acrescem valor para a equipa.
6	TRABALHO EM EQUIPA Manifestação de comportamentos que evidenciam que um indivíduo tem facilidade de integração num grupo, cooperando e participando de um intercâmbio de ideias, no sentido de melhorar o desempenho grupal e alcançar os objetivos coletivos.
7	CRIATIVIDADE / INOVAÇÃO Encontro de soluções inovadoras para problemas ou dificuldades inesperadas que se lhe deparam.
8	ÉTICA, VALORES E INTEGRIDADE Comportamentos que evidenciam a interpretação de normas e princípios, responsabilizando-se o indivíduo pelo seu próprio bem-estar, assim como pelo dos outros, mediante comportamentos baseados em condutas morais e socialmente aceites.
9	COMPREENSÃO INTERPESSOAL Escuta e entende corretamente os pensamentos, sentimentos e preocupações dos outros, ainda que estes não se expressem verbalmente ou o façam parcialmente.
10	ORIENTAÇÃO PARA A QUALIDADE Manifestação de comportamentos que permitem compreender os resultados do seu trabalho com os parâmetros de qualidade definidos, tendo como objetivo último a satisfação das necessidades das pessoas a quem presta serviços.
11	PENSAMENTO CRÍTICO Esta competência evidencia-se através de comportamentos que demonstrem uma capacidade de questionamento constante, e de sistemática correção de erros, no que diz respeito ao modo como raciocina e, conseqüentemente, como age.
12	NEGOCIAÇÃO E PERSUAÇÃO Negoceia, influencia e convence todos os intervenientes a ter comportamentos adequados para o cumprimento dos objetivos e políticas definidos. Utiliza estilos e métodos apropriados para persuadir os outros, conseguindo o seu acordo ou aceitação de uma ideia, plano, atividade ou produto, explorando posições e alternativas que lhe permitam uma argumentação objetiva, de forma a atingir os resultados perçecionados como benéficos.

13	ORIENTAÇÃO PARA OS RESULTADOS Dinamiza a realização das atividades com vista a atingir os objetivos definidos. Envolve um esforço e empenho permanentes na consecução de objetivos considerados ambiciosos para os responsáveis pelo projeto em causa e no aproveitamento de oportunidades para os superar, tomando decisões com base na monitorização dos resultados e em análise custo/benefício
14	(RE)APRENDER É a capacidade de aprender e atualizar-se cada vez mais, estando aberto às ideias dos outros e questionando aproximações típicas ou convencionais para os problemas. Reconhece e usa os resultados da experiência como uma oportunidade de crescimento.

Tabela n.º1

RESULTADOS	
COMPETÊNCIAS	% DE ESCOLHA
KNOW-HOW TÉCNICO	72,7 %
LIDERANÇA	84,1 %
RESILIÊNCIA	45,5 %
EFICÁCIA COMUNICACIONAL	77,2 %
ANÁLISE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	72,7 %
TRABALHO EM EQUIPA	86,4 %
CRIATIVIDADE / INOVAÇÃO	40,9 %
ÉTICA, VALORES E INTEGRIDADE	75,0 %
COMPREENSÃO INTERPESSOAL	56,8 %
ORIENTAÇÃO PARA A QUALIDADE	27,2 %
PENSAMENTO CRÍTICO	45,5 %
NEGOCIAÇÃO E PERSUAÇÃO	22,7 %
ORIENTAÇÃO PARA OS RESULTADOS	25,0 %
(RE)APRENDER	65,9 %

Tabela n.º2

Analisando os resultados obtidos, constatamos que das oito competências selecionadas por este grupo de docentes, o “trabalho de equipa” e a “liderança” foram escolhidas pela quase totalidade dos inquiridos.

No sentido inverso, encontramos a “negociação e persuasão”, com pouco mais de 20% dos inquiridos a selecionar esta competência como uma das 8, dentro do espectro apresentado, mais importantes na função do supervisor.

Relativamente ao objetivo principal da aplicação do questionário, a orientação para os resultados, verificamos que apenas cerca de um quarto dos inquiridos selecionou esta competência; no entanto, foi escolhida por praticamente todos os docentes com funções de coordenação e direção.

Esta constatação, por si só, demonstra que o caminho que a “orientação para os resultados” tem de percorrer para ser considerada como relevante em todo o sistema educativo ainda é significativo, pois será necessário que os atores conceptualizem e representem o conceito de desempenho docente também como produto (resultados) e não apenas processo (a forma como se trabalha).

A leitura dos resultados remete-nos também para outras considerações, nomeadamente, para os valores relativamente altos das competências “eficácia comunicacional”, “know-how técnico”, “ética, valores e integridade” e “análise e resolução de problemas”.

Porventura, estes resultados resultam de uma realidade e um contexto muito específico, assim como, de uma amostra reduzida, no entanto, evidencia que a eficiência do processo prevalece face à eficácia do mesmo.

Não queremos com isto afirmar que os resultados e uma orientação clara nesse sentido, deve prevalecer face a tudo o resto, mas parece-nos importante salientar que não devem ser desconsiderados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A base de dados foi construída recorrendo a todas as pautas, do 5º ao 12º ano de escolaridade, e tem como espectro temporal os anos letivos de 2010/2011 a 2014/2015.

Os dados recolhidos referem-se aos resultados obtidos por 531 alunos, na disciplina de Português, tanto na avaliação interna, como nos exames nacionais dos 9º e 12º anos de escolaridade. Os resultados dos exames do 6º ano de escolaridade não foram considerados neste estudo, na medida em que, como já referimos, não existe continuidade na sua aplicação, fruto das decisões recentes do Ministério da Educação. Até ao 9º ano de escolaridade, as “provas externas” a que os alunos têm de ser submetidos são Provas de Aferição, que têm um enquadramento totalmente formativo, ao passo que os exames são essencialmente sumativos.

Para organizar os dados, construímos uma tabela em que colocámos na coluna da esquerda a totalidade dos alunos. Nas colunas seguintes, fomos colocando o ano de escolaridade e o respetivo professor que lecionou, começando pelo 2º ciclo do ensino básico e terminando no ensino secundário. As colunas correspondentes aos exames nacionais aparecem imediatamente a seguir às colunas das notas internas.

Para que a leitura seja mais imediata, a cada professor corresponde uma cor, diferente da dos restantes, e para isso, basta mencionar o número do professor, atribuído à partida, que a tabela assume a cor correspondente.

Apresentamos um exemplo da tabela descrita anteriormente (tabela n.º3), colocando a título meramente exemplificativo, a designação do professor correspondente, ficando por preencher as células das classificações que os alunos obtiveram.

Alunos	5ºano	PROF	6ºano	PROF	7ºano	PROF	8ºano	PROF	9ºano	Exame	PROF	10ºano	PROF	11ºano	PROF	12ºano	Exame	PROF	
1		1		2		3		4			5								
2		1		2		3		4			5								
3		1		2		3		4			5								
4		1		2		3		4			5								
5		1		2		3		4			5								
6		1		2		3		4			5								
7		1		2		3		4			5								
8		1		2		3		4			5								
9		1		2		3		4			5								
10		1		2		3		4			5								
11		1		2		3		4			5								
12		1		2		3		4			5								
13		1		2		3		4			5								
14		1		2		3		4			5								
15		1		2		3		4			5								
16		1		2		3		4			5								
17		1		2		3		4			5								
18		1		2		3		4			5								
19		1		2		3		4			5								
20		1		2		3		4			5								

Tabela n.º3

Preenchida o tabela n.º3, havia necessidade de criar uma outra tabela, que sintetizasse os dados e os apresentasse estatisticamente mais eficientes.

Esta segunda tabela encontra-se no mesmo ficheiro que a anterior, numa folha de cálculo diferente, permitindo que possa ir buscar a informação à primeira. O fato de utilizarmos o mesmo ficheiro para diferentes tabelas, em diferentes folhas, condensa e organiza todo o processo, conferindo-lhe maior facilidade de manuseamento.

Desta forma, apresentamos de seguida esta segunda tabela, tabela n.º4, igualmente com as células em branco, pois servirá também para exemplificar o sistema.

PORTUGUÊS		P1	P2	P3	P4	P5
Classificação 5ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 6ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 7ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 8ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 9ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (5º/6º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (6º/7º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (7º/8º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (8º/9º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Exame 9ºAno	Média por Prof.					
	Média Geral					
		P1	P2	P3	P4	P5
Classificação 10ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 11ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Classificação 12ºano	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (9º/10º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (10º/11º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Evolução das classificações (11º/12º)	Média por Prof.					
	Média Geral					
Exame 12ºAno	Média por Prof.					
	Média Geral					

Tabela n.º4

Desta forma, a leitura dos dados tornar-se mais fácil e conseguimos ter uma visão global de todos os professores, em cada um dos anos letivos e em cada ciclo de ensino.

Conseguimos, também, constatar se esses resultados estão alinhados com a média, acima ou abaixo, e, sobretudo, verificar a tendência que cada professor confere aos resultados dos seus alunos.

Tendo como objetivo tornar o processo exequível, e de fácil manuseamento, até para quem não tenha uma familiaridade grande com folhas de cálculo, todas as tabelas aparecem no mesmo ficheiro *excel*, em diferentes folhas, mas que vão buscar informação umas às outras. Desta forma, e para facilitar ainda mais todo o processo, existe a possibilidade de utilizar a ferramenta do programa “proteger células”, que deixará apenas livres para preencher as células referentes às classificações e professor.

Descrevendo o processo, a tabela n.º3 é a base onde são colocadas as classificações obtidas. Simultaneamente, a folha “tabela n.º4” vai buscar esta informação e converte-a em valores médios por professor e média geral. Encontramos, também, outras folhas de cálculo, estas com gráficos de todos os resultados, que permitem uma visão mais ilustrativa e intuitiva.

Por fim, o indicador essencial do estudo, e que caracterizamos como “evolução das classificações internas”, que faz o cálculo da média dos resultados obtidos de um determinado grupo de alunos, e compara essa média com a média que esses mesmos alunos tinham obtido no final do ano letivo transato.

Se considerarmos o final do ano letivo anterior como ponto de partida e o final do ano letivo “atual” como ponto de chegada, verificamos se existiu melhoria nos resultados, se estes se mantiveram ou se regrediram.

Neste indicador, o cálculo só é possível quando a escala de avaliação é a mesma nos dois anos analisados. Na transição do 9ºano para o 10ºano de escolaridade, como estamos na presença de dois níveis de ensino que utilizam escalas de avaliação diferentes, criamos uma tabela de conversão dos dois sistemas de classificação.

Tomamos como exemplo a Portaria n.º 699/2006, de 12 de julho de 2006, que aprova as tabelas de conversão dos sistemas de classificação de diferentes países, com o sistema de classificação português, nomeadamente o anexo XXXI, que entre outras conversões, estabelece correspondência entre a escala de 1 a 20 valores, para a escala de nível 1 a nível 5. A cada conjunto de valores da coluna da esquerda corresponde um nível na coluna da direita.

Apresentamos de seguida, a tabela acima descrita.

Classificações na Escala de 1 a 20	Classificações na Escala de 1 a 5
20	5
19	
18	
17	4
16	
15	
14	
13	3
12	
11	
10	
< 10	2

Tabela n.º5

Fazendo este tipo de conversão, de acordo com a tabela n.º5, perdemos o aspeto de uma avaliação mais fina, traduzida numa escala de 1 a 20 valores, que especifica mais o patamar em que se encontra cada aluno em termos avaliativos. No entanto, uma conversão no sentido contrário, isto é, traduzir os níveis 2, 3, 4 ou 5 em valores de 1 a 20, iríamos “preencher” apenas os valores de 8, 12, 16 e 20, fazendo a correspondência direta, o que era manifestamente limitativo face ao espetro possível de 20 valores da escala.

Sendo assim, como o nosso objetivo é ter uma visão mais ampla, num espectro temporal alargado, e ao mesmo tempo, preenchendo todos os patamares da escala, pensamos que esta conversão aporta mais valias significativas ao estudo.

Tal como no enquadramento teórico tivemos oportunidade de recordar, convém que as conclusões sejam analisadas com a devida contextualização, sob pena de criar injustiças, incoerências e efeitos negativos, uma vez que são muitos os fatores que interferem nas classificações finais dos alunos, passando logo à partida pelo patamar em que estes se encontram, nomeadamente ao nível das competências adquiridas.

Relativamente à questão dos diferentes contextos de cada aluno, encontramos uma grande diversidade de variáveis, como a organização escolar, a qualidade e quantidade dos serviços educativos, os recursos tecnológicos disponíveis, o enquadramento familiar, as características do grupo de colegas da turma e as suas próprias características, os professores, entre muito outros aspetos, e, todos eles interferem direta ou indiretamente no desempenho dos alunos.

“Além disso, com as novas configurações da sociedade, a escola passou a aceitar todas as visões de mundo que chegam até ela, sem desconsiderar os direitos de propriedade das mais diversas comunidades. Na modernidade, a construção da ordem era estabelecida pelos intelectuais, ou seja, professores e teóricos educacionais detinham a função de legislar acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas. Atualmente, a escola enfrenta o desafio de aceitar a multiplicidade de culturas e verdades que perpassam os saberes escolares, pois a verdade do conhecimento torna-se questionável nesse novo contexto” (Paim e Nodari, 2012, p.12).

A este respeito, Cavalcante e Júnior (2013) referem que os fatores que podem influenciar o desempenho escolar são diversos. Podem-se citar os fatores internos ao funcionamento da escola, como a estrutura da instituição (biblioteca, laboratórios, coordenações, sistemas de monitorização) e o corpo docente (experiência profissional, metodologia de ensino, motivação do

professor). Outro fator é a motivação do corpo docente e os seus hábitos de estudo. Além disso, ainda existem os fatores externos, como, por exemplo, fatores do ambiente familiar (Cavalcante e Júnior, 2013).

Diferentes autores, num congresso na Universidade do Minho, apresentaram um estudo onde afirmavam que se dispõe, atualmente “de um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre a miríade de fatores que estão na gênese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar e, sobretudo, das suas dificuldades” (Almeida *et al*, 2005, p. 3629).

Este conjunto de fatores, devidamente estudados e documentados, foram por nós tidos em conta nas análises realizadas e, em particular, na relativização das conclusões.

Para a realização destas análises, recorreremos ao software Microsoft Excel 2016 e SPSS versão 16.0 for windows.

Após testarmos o programa SPSS, verificámos que a leitura dos seus quadros e gráficos é mais difícil e requer mais conhecimentos específicos na área da estatística, o que poderia tornar este trabalho mais iniciático e, portanto, comprometer a sua utilização mais generalizada, por parte dos demais supervisores e mesmo dos professores. Foi, portanto, o fácil manuseamento e leitura do Excel que acabou por justificar a sua utilização.

A complexidade de tabelas e gráficos, com muita informação estatística, não é o objetivo essencial do trabalho, mas sim que seja um documento de fácil manuseamento e de leitura acessível, que permita verificar as tendências de melhoria dos “resultados” dos professores, assim como, no sentido contrário, ver os professores que tendencialmente não conseguem que os seus alunos melhorem os seus resultados.

Em seguida, apresentaremos um conjunto desses gráficos, que exemplificam de uma forma clara o que se pretende com este estudo, e que passa por criar um instrumento de trabalho para quem tem a tarefa de avaliar o desempenho docente, no que aos resultados dos alunos diz respeito.

Tal como referido no enquadramento teórico, esta tarefa reveste-se de múltiplas características e variáveis e este documento/ficheiro complementar

todos os outros instrumentos da ADD, conferindo mais um ponto de vista, a partir de tendências de melhoria, manutenção ou diminuição dos resultados dos alunos.

Optámos apenas por cingir o nosso estudo à apresentação da disciplina de Português, na medida em que a inclusão de outras disciplinas iria replicar o método, alterando a análise em função dos dados específicos dessas disciplinas.

Numa primeira fase, apresentamos gráficos dos resultados de cada professor, variando nos anos letivos. Nos anos letivos em que nos é permitido comparar o resultado obtido desse ano com o resultado do ano anterior, logo o resultado – ponto de partida, fazemo-lo caracterizando este gráfico como “evolução das classificações internas”.

Relativamente a este ponto, como estamos a trabalhar com uma escala ordinal, poderá não ser muito legítimo fazer operações aritméticas, contudo, entendemos que para melhor perceção do nosso ponto de vista, importa registar as oscilações de níveis, seja do nível 2 para o nível 3, do 3 para o 4 ou do 4 para o 5, e vice-versa.

Ultrapassado este constrangimento, optamos por atribuir o valor de 1 a cada subida ou descida de nível. Se essa oscilação for de dois níveis atribuímos o valor de 2. Os valores apresentados nos gráficos aparecerão com duas casas decimais, que resultam do cálculo das médias e permitem uma leitura mais objetiva dos mesmos.

Outro dado, que também apresentamos sob a forma gráfica, prende-se com os resultados dos exames nacionais e, neste ponto, podemos facilmente comparar com os resultados obtidos na classificação interna.

3.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA

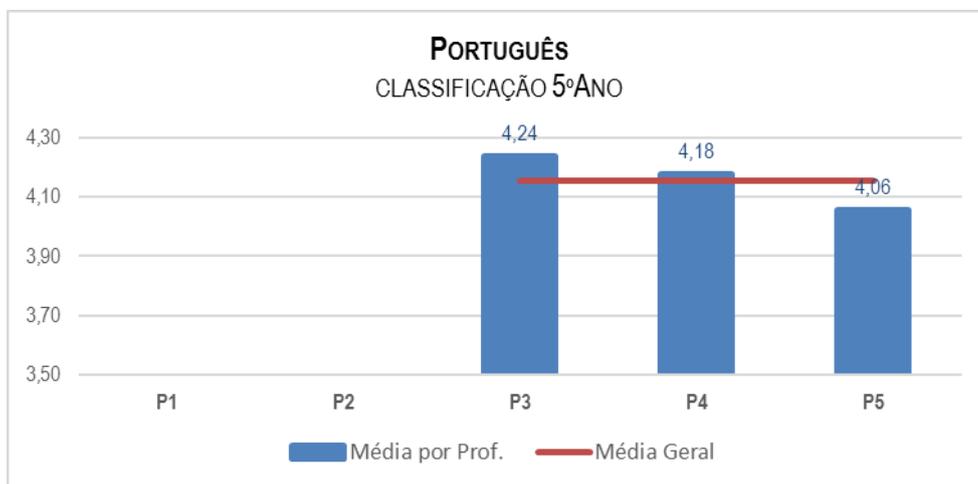


Gráfico 1

No gráfico 1, encontramos os valores médios de cada professor, com resultados de alunos do 5º ano de escolaridade, sendo a linha vermelha a média geral de todos os professores.

Importa salientar que, nos anos sujeitos a esta análise estatística, os professores P1 e P2 não lecionaram no 5º ano, o que não invalida que o tenham feito em anos anteriores e/ou subsequentes.

A inclusão destes dois professores justifica-se porque, ao selecionarmos um período temporal diferente, que abranja outro conjunto de anos letivos, estes professores já apresentarão dados. Aquando da sua aplicação prática, desta forma veríamos claramente que professores lecionaram em cada um dos anos de escolaridade.

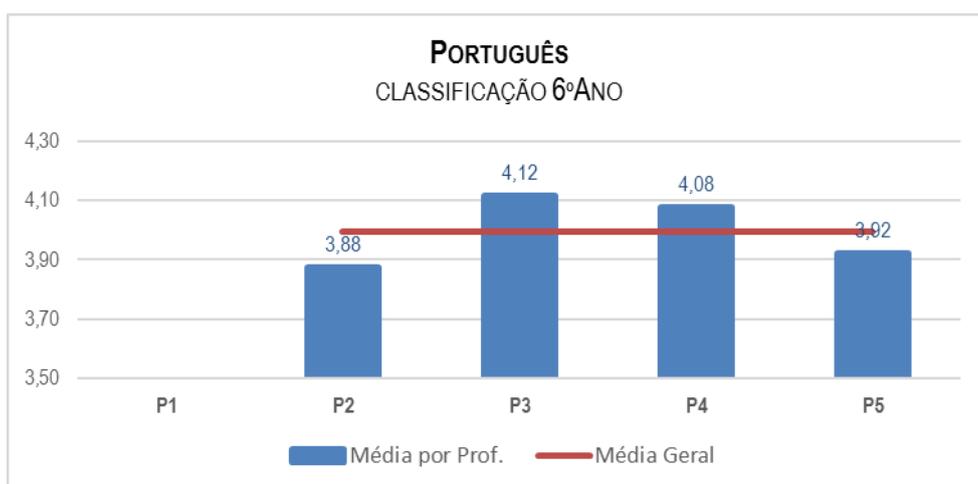


Gráfico 2

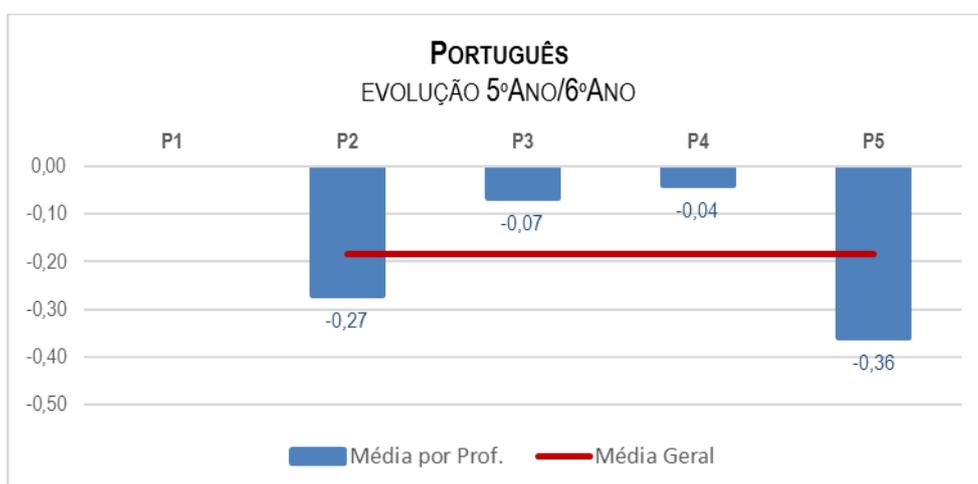


Gráfico 3

No conjunto destes dois gráficos, gráfico 2 e 3, vemos os valores referentes ao 6º ano de escolaridade, semelhante ao gráfico anterior, no entanto, no gráfico 3, já podemos ver a evolução dos resultados, comparando-os com os obtidos no 5º ano.

Esta comparação é feita aluno a aluno, de entre os que se mantiveram na Instituição no 6º ano. Logo, um aluno que tenha saído do Colégio no final do 5º ano, os seus dados contam para a média do professor no 5º ano, mas não contam para esta comparação com o 6º ano.

No sentido oposto, um aluno que não tenha frequentado o Colégio no 5º ano de escolaridade, mas que tenha ingressado no 6º ano, os seus dados concorrem para a média do professor no 6º ano e, cumulativamente, também entram para as contas da evolução, pois como conseguimos saber qual o “ponto de partida”, conseguimos medir a sua evolução, que é claramente o que nos interessa nesta análise.

Um aspeto muito importante neste ponto de análise prende-se com o fato de, nos anos letivos em questão, nomeadamente no 6º ano, ainda existir o já extinto exame nacional e daí poder justificar pequenas descidas de níveis. A existência de exame nacional num determinado ano escolar acarreta uma tensão maior, tanto nos alunos como nos professores, aliado à maior complexidade dos conteúdos.

Não obstante estas circunstâncias poderem interferir com os resultados, elas aconteceram com todos os professores e, porque nos interessa analisar as tendências que cada professor gera, podemos colocar essas condições nesta análise.

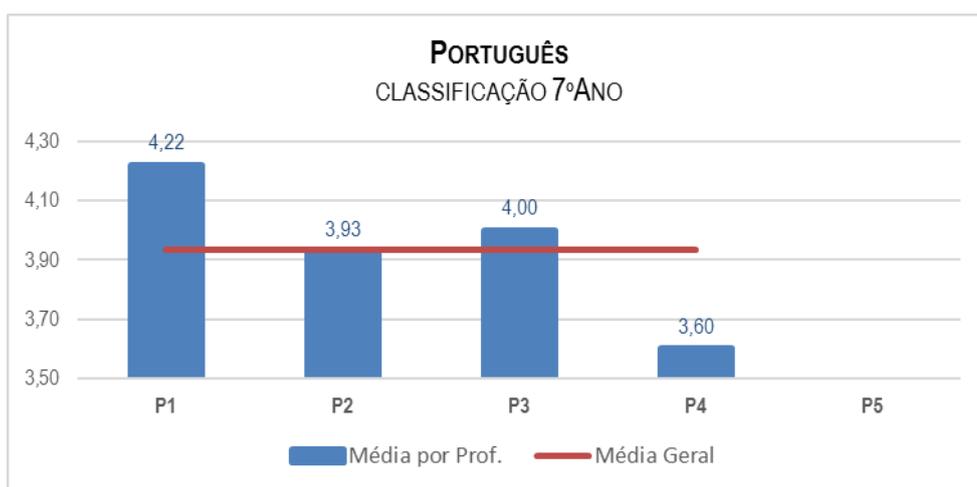


Gráfico 4

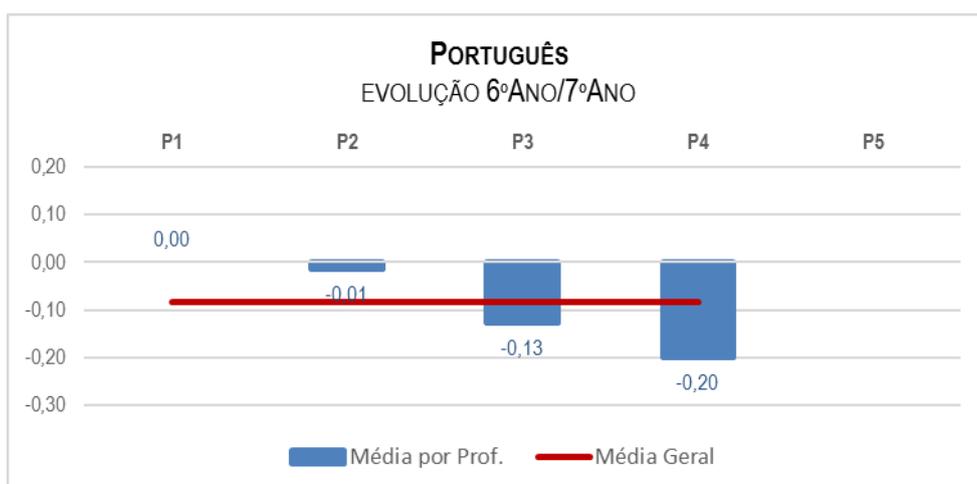


Gráfico 5

À semelhança da análise produzida no conjunto de gráficos anteriores, refletindo sobre os gráficos 4 e 5, verificamos que o professor P3, apesar de apresentar um valor superior à média geral e estar acima de outros dois professores, o aporte que transmite aos resultados é inferior à média geral e está abaixo do professor P2 que tem uma média no 7º ano superior à dele.

Estes dados vão-nos permitindo perceber quando um professor tendencialmente contribui para que os resultados dos seus alunos não desçam ou desçam só ligeiramente.

Constatámos, também, por exemplo, que o professor P3 consegue obter no 5º, 6º e 7º anos um valor sempre superior à média e que a sua evolução é também sempre melhor que a média. Esta informação permite, à partida, identificar este professor como alguém que contribui positivamente para um bom desempenho dos alunos desta faixa etária. Falta agora perceber se o mesmo também se verifica em alunos de faixas etárias superiores.

Interessaria, também, analisar outros períodos temporais, caso existissem, para poder corroborar esta tese.

Chegados aqui, e com este indicador validado, em sede de distribuição de serviço, a direção ou quem de direito, poderia alocar o professor em questão num determinado ciclo de ensino, em detrimento de outros em que possivelmente ele não consiga aportar mais valias.

Concluindo, este instrumento de trabalho, além de proporcionar uma visão diferente da ADD, poderá também concorrer com os demais indicadores na distribuição de serviço docente.

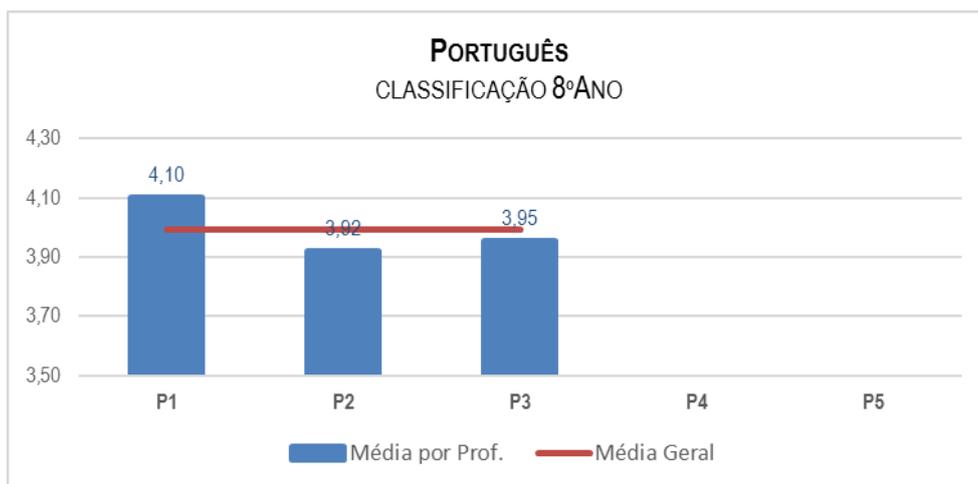


Gráfico 6

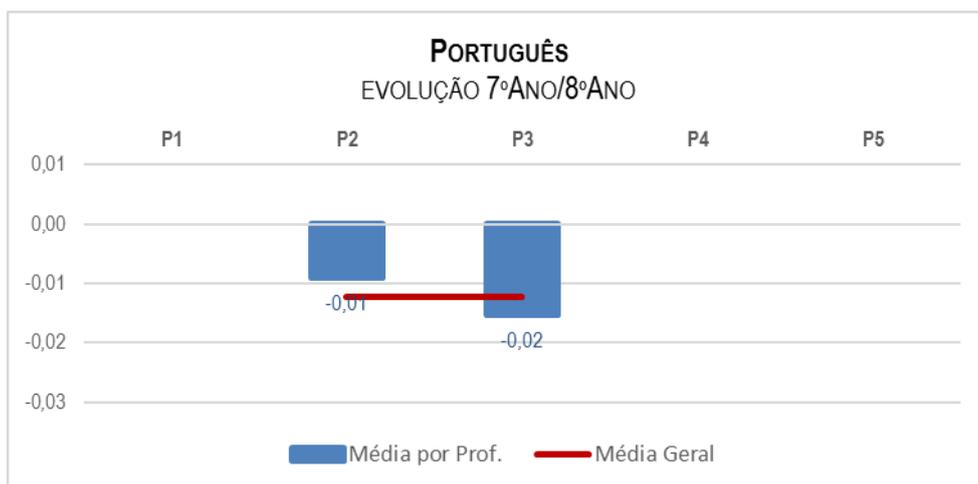


Gráfico 7

Analisando os gráficos 6 e 7, que dizem respeito aos resultados do 8º ano e à evolução das classificações do 7º para o 8º ano, relativamente ao professor P3, verificamos uma situação diferente da referida nos gráficos anteriores, pois neste ano de escolaridade, o professor P3 tem um resultado abaixo da média geral.

Podemos, também, constatar que o professor P1 apresenta resultados do 8º ano, no entanto, não aparece no gráfico 7. Esta situação acontece porque o grupo de alunos em questão, frequentou o 8º ano no ano letivo 2010 / 2011, o primeiro ano da nossa base de dados, logo, os dados do ano anterior não constam. Neste caso, este instrumento de trabalho só forneceria os dados da média dos resultados e não a sua evolução.

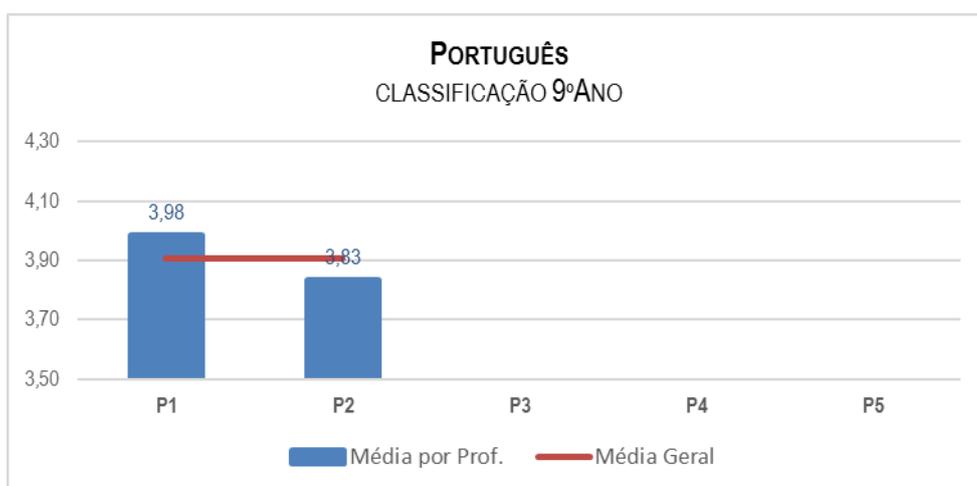


Gráfico 8

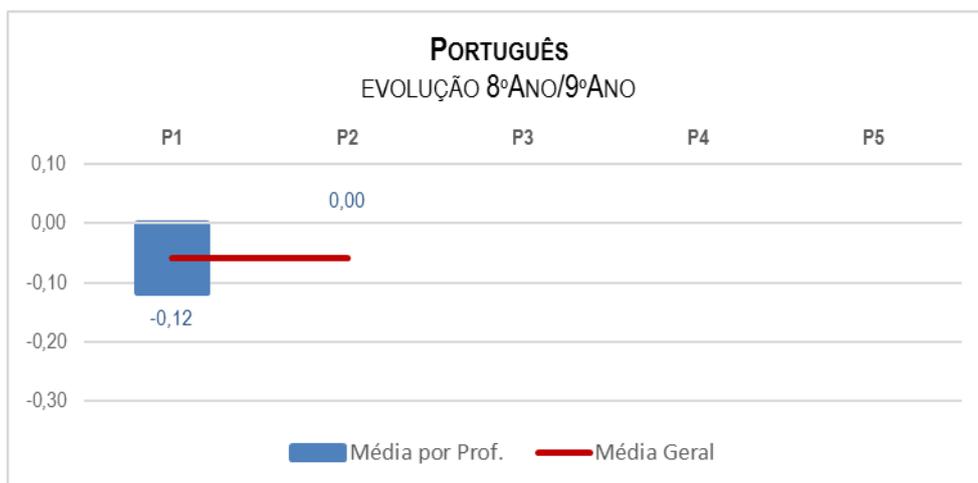


Gráfico 9

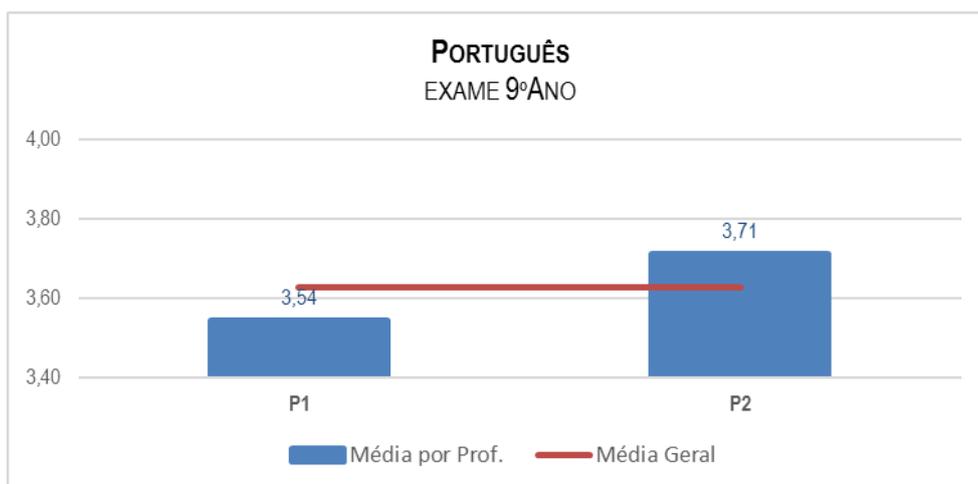


Gráfico 10

Neste conjunto de três gráficos, 8, 9 e 10, fazemos a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos diferentes professores no 9º ano de escolaridade, incluindo, também aqui, os resultados do exame nacional.

Constatamos que o professor P2 apesar de obter um valor mais baixo nas classificações do 9º ano, gráfico n.º8, a sua evolução foi mais positiva e o resultado dos exames também esteve acima da média.

Comparando o resultado dos exames nacionais com as classificações internas, podemos referir que o valor obtido pelo professor P2 no exame é mais próximo da classificação interna.

Esta particularidade do sistema poderá permitir também comparar os resultados com os resultados obtidos a nível nacional, servindo como mais um indicador que possa ser considerado no conjunto da ADD.

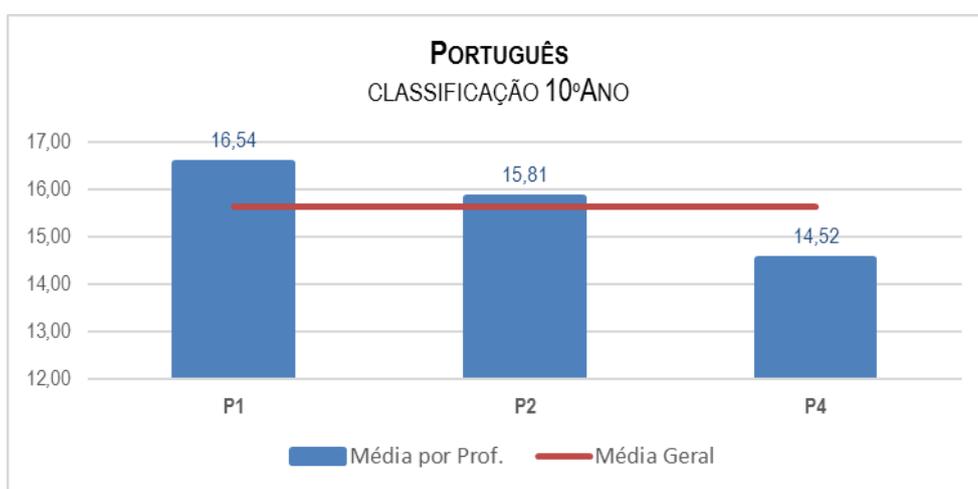


Gráfico 11

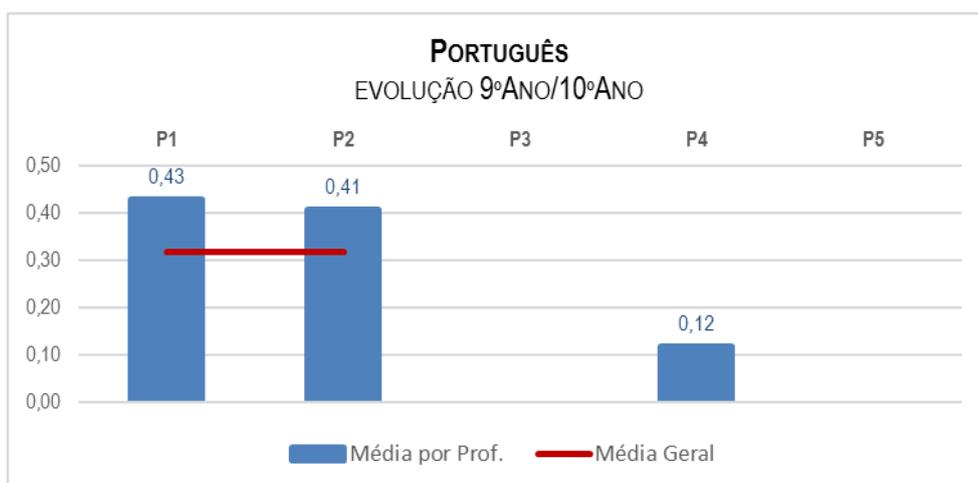


Gráfico 12

Os gráficos 11 e 12 dizem respeito aos resultados do 10º ano e à evolução ocorrida nesse ano. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, os resultados do 10º ano aparecem sob a forma de uma escala de 1 a 5 níveis, e não na “sua” escala que é de 1 a 20 valores, pois desta forma, conseguimos uma maior transversalidade no estudo, na medida em que podemos fazer uma leitura uniforme do 5º ao 12º ano de escolaridade.

Outro aspeto também importante na escolha desta escala prende-se com o fato de respeitar o essencial da análise, pois permite aferir a tendência de melhoria, manutenção ou descida de resultados, não lhe conferindo uma especificidade excessiva, que resultaria da escala de 1 a 20 valores. A subida ou descida de 1 valor, não é despreciosa para o aluno nem para o professor; no entanto, parece-nos demasiado pormenorizado para ser tida em conta na ADD, à luz dos propósitos formativos que temos como orientação.

Analisando os gráficos em concreto, constatamos que os resultados evoluíram positivamente e esta situação verificou-se com todos os professores.

Este indicador, por si só, indicia um bom trabalho realizado neste nível de ensino, contudo, não podemos descurar o fato de, no 9º ano, ter existido exame nacional da disciplina.

Os resultados refletem os resultados dos alunos dos diferentes cursos científicos e humanísticos, sejam de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e, ainda, de Artes Visuais.

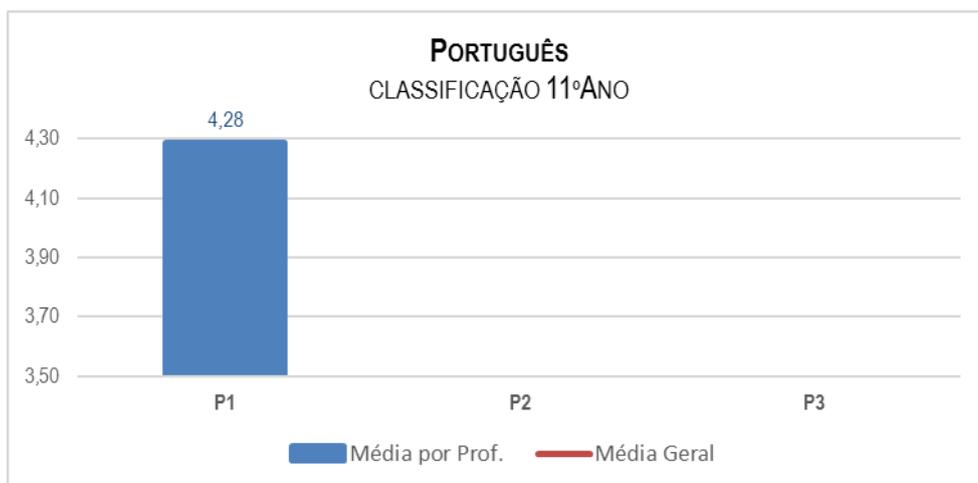


Gráfico 13

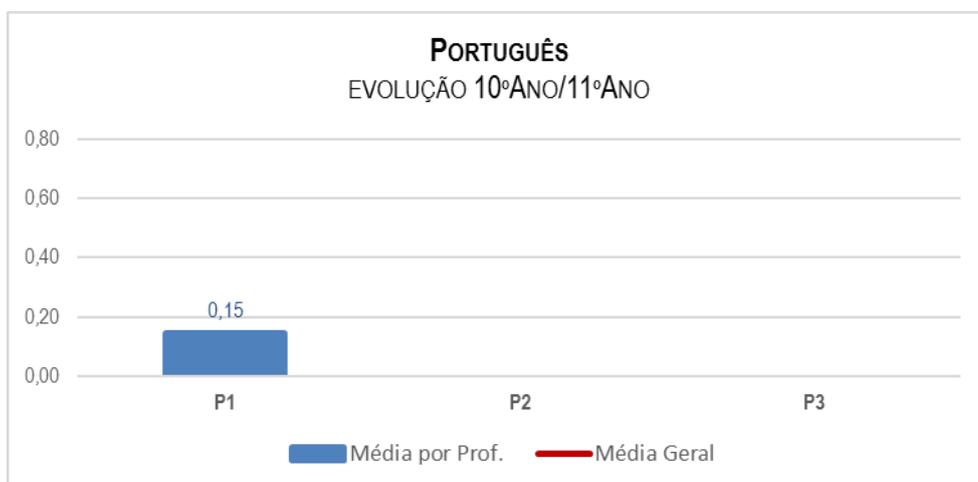


Gráfico 14

Nestes gráficos, 13 e 14, apenas encontramos valores do professor P1, o que não permitirá estabelecer comparações nem aferir se este ou aquele professor está acima ou abaixo da média, mas, mesmo assim, permite-nos verificar que existiu uma evolução interessante dos resultados, relativamente ao 10º ano de escolaridade.

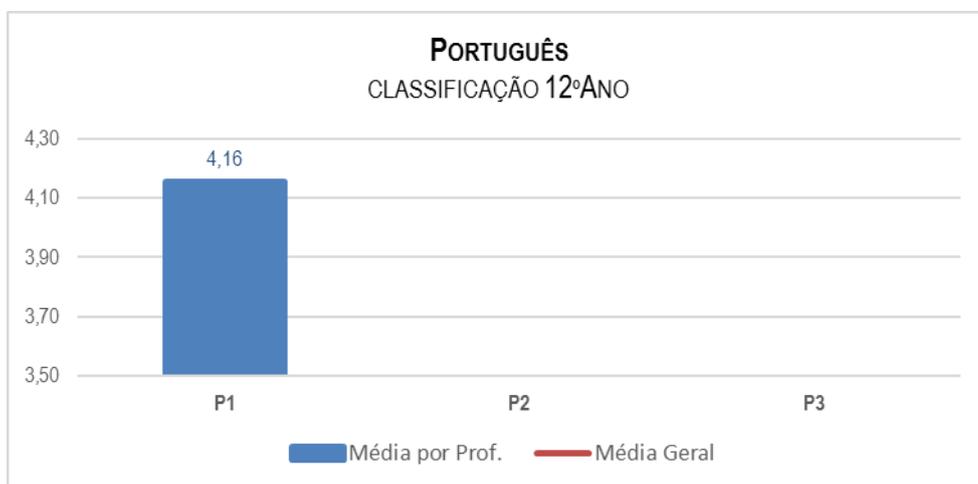


Gráfico 15

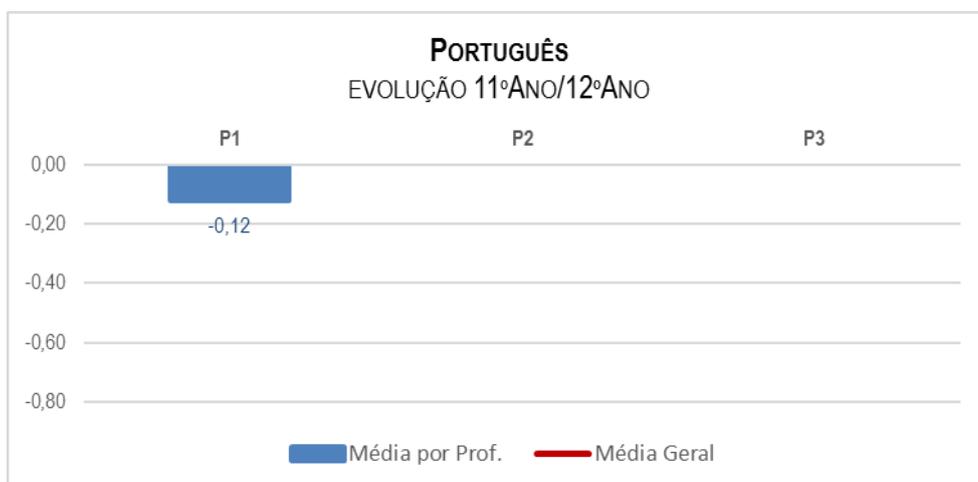


Gráfico 16

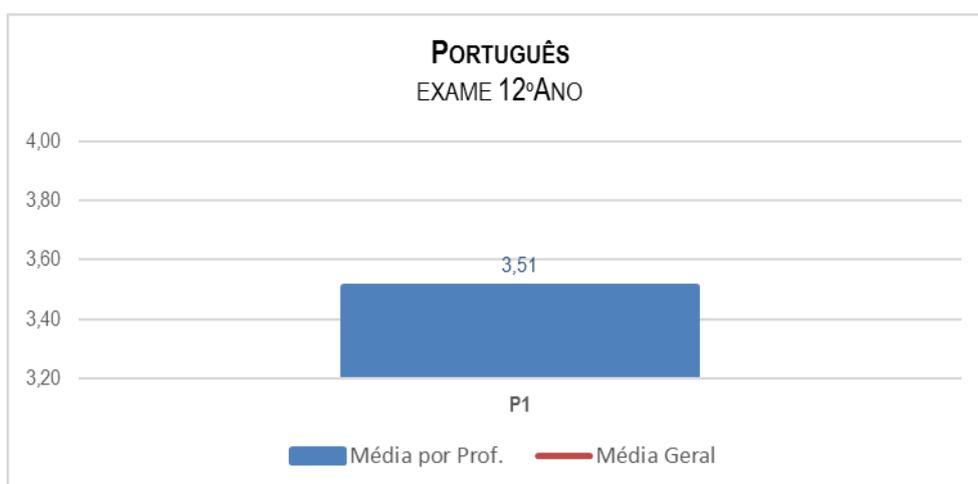


Gráfico 17

Analisando os gráficos 16 e 17, voltamos a ter resultados apenas do professor P1, e com isso, os constrangimentos enunciados na análise anterior, porém, permite-nos constatar um dado bastante importante e que é o fato dos resultados descenderem ligeiramente face aos resultados do 11º ano de escolaridade.

Este ponto merece destaque, visto que, historicamente, os resultados da disciplina de Português descem no 12º ano. Esta situação acontece porque a disciplina não é considerada como primordial no acesso ao ensino superior e os alunos dispensam mais atenção e foco às disciplinas trienais, também sujeitas a exame nacional.

Assim, e por força destas circunstâncias, a disciplina de Português é em muitos casos “relegada” para segundo plano na atenção dos alunos, aliada, ainda, ao fato da maior subjetividade com alguns critérios de correção.

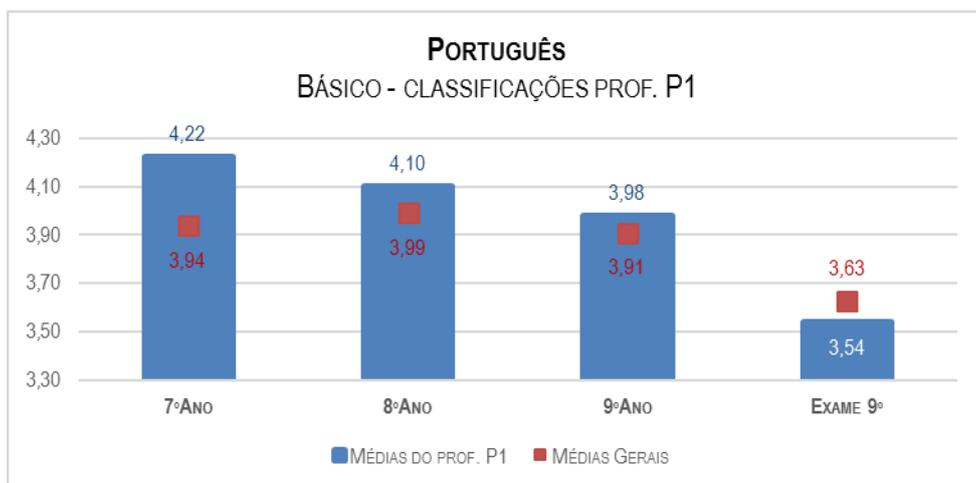


Gráfico 18

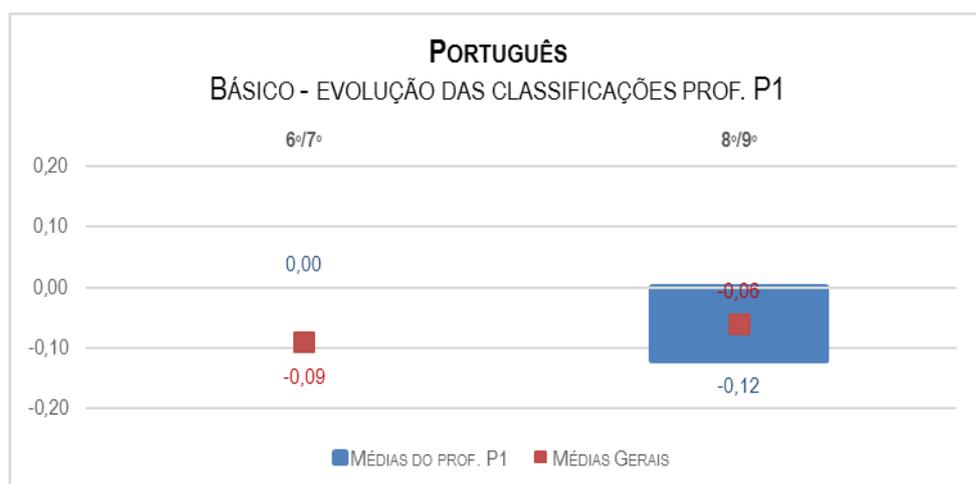


Gráfico 19

Os gráficos 18 e 19 refletem um outro tipo de análise, em relação aos apresentados anteriormente, na medida em que, aqui, apenas refletimos sobre um professor, comparando os seus resultados obtidos nos diferentes anos de escolaridade e refletindo a evolução verificada em cada um desses anos.

No gráfico 18, observamos a média de todos os resultados obtidos pelo prof. P1 no ensino básico, nos diferentes anos de escolaridade em que lecionou, enquanto que, no gráfico 19, registámos a evolução que o mesmo professor registou no mesmo período de tempo.

Estas considerações serão, no nosso entender, as de maior importância, pois permitem claramente identificar os níveis de ensino ou ciclos de ensino em que o professor se mostra mais confortável, no que a resultados diz respeito.

Pensando a ADD como um processo que avalia, mas, essencialmente, apoia os professores monitorizando o seu trabalho, este sistema ajuda a alocar o professor nos níveis em que consegue desenvolver um trabalho mais profícuo com os alunos, aquando da distribuição de serviço.

Refletindo sobre os gráficos em concreto, verificamos que o professor em questão, no terceiro ciclo do ensino básico, obtém resultados sempre acima da média geral.

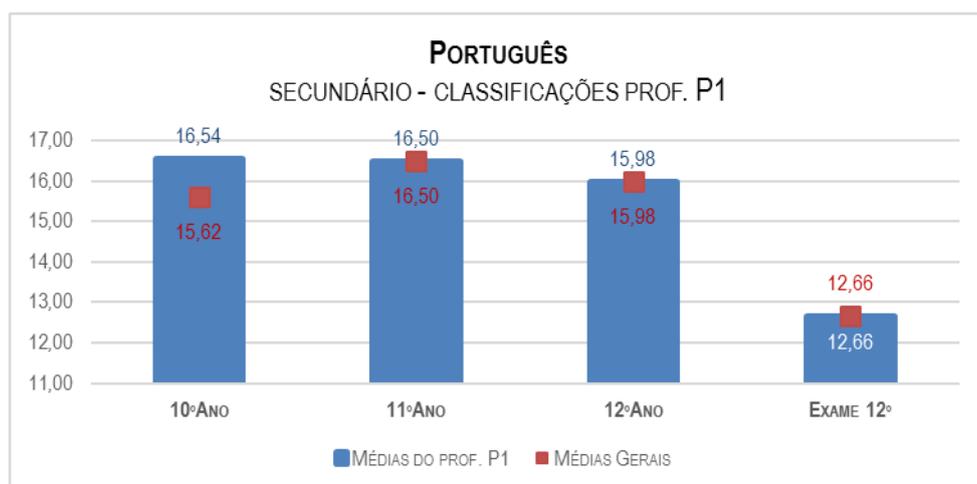


Gráfico 20

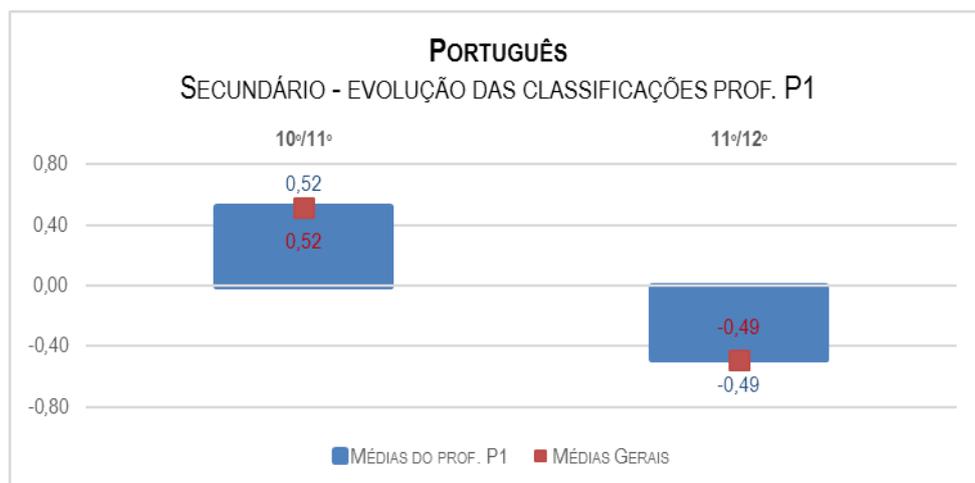


Gráfico 21

Por fim, analisando os gráficos 20 e 21, que dizem respeito aos resultados do professor alvo da análise obtidos no ensino secundário, verificamos que existe uma ligeira descida de níveis do 10º para o 11º ano e do 11º para o 12º ano; contudo, na primeira transição, observando o gráfico 14 constatamos que os alunos melhoraram as suas classificações.

Esta situação parece antagónica, mas explica-se, porque o valor do 11º ano reflete as classificações dos alunos que frequentaram a Instituição nesse ano de escolaridade, enquanto que a evolução compara o resultado com a classificação anterior de cada aluno. Os alunos que deixam de frequentar o Colégio não entram no estudo.

4. SÍNTESE E CONCLUSÕES

No último capítulo deste estudo, fazemos uma síntese de toda a investigação e apresentaremos as principais conclusões, assim como o contributo que que fornecerá ao sistema de ADD e as limitações que o mesmo também contém. Procuraremos, também, traçar linhas de intervenção quer ao nível académico como profissional.

Refletindo sobre os objetivos inicialmente definidos, podemos concluir que a inclusão, de forma equilibrada, dos resultados dos alunos no processo de ADD, pode ser uma realidade e que trará benefícios a todo o processo, na medida em que acrescenta mais uma variável; variável esta que aporta uma dimensão diferente das demais, pois tem um cariz claramente objetivo.

Outro objetivo que tínhamos definido prendia-se com o fato de refletirmos se a inclusão dos resultados teria uma interferência significativa na ADD, ou se configuraria uma incorporação tranquila. Neste ponto, teremos sempre de perceber o contexto em que a ADD se desenvolve, pois, e apelando ao que acima referimos, uma utilização equilibrada permitirá uma normalidade na sua incorporação, ao invés de uma utilização em que os resultados dos alunos assumem um peso demasiado preponderante na ADD, que poderá criar anticorpos e introduzir no sistema incertezas e dúvidas. Contudo, e assumindo que a utilização será equilibrada, somos da opinião que a sua incorporação será tranquila e trará benefícios.

O objetivo que definimos a seguir diz respeito concretamente à distribuição de serviço, e de que forma este sistema poderá ajudar na sua definição. Pensamos que conhecer o nível ou ciclo de ensino em que cada professor obtém melhores prestações, no que aos resultados dos alunos diz respeito, facilitará a distribuição de serviço, porque como os restantes indicadores nos mostram a forma e o processo de trabalho do professor, constatar onde esse trabalho produz melhores resultados, auxilia a escola naquilo que à melhoria dos resultados dos seus alunos convém.

Aqui, podemos afirmar que quanto maior e melhor for o conhecimento geral dos professores, do seu trabalho e dos resultados que obtêm por parte de quem tem de tomar estas decisões, certamente as tomará de modo mais sensato e consciente, procurando o melhor para a sua instituição, no pressuposto de que esta monitorização dos resultados se manterá ao longo dos anos, dessa forma permitindo conclusões mais válidas e fiáveis.

O objetivo seguinte está diretamente associado ao anterior, isto porque, este sistema deverá contribuir para uma maior sensibilização, dos avaliadores envolvidos na ADD, para a sua inclusão. O fato de se constituir como mais uma variável de análise e, portanto, como mais informação disponível quanto ao desempenho de cada professor, pensamos que transmitirá maior confiança na sua utilização e contribuirá para uma ADD mais completa.

Por último, o objetivo de avaliar se a ADD, incorporando esta variável, deverá permitir juízos sumativos ou apenas formativos, acaba por englobar os anteriores, na medida em que, se este sistema apenas permitir juízos formativos, estamos a transmitir a imagem de que apenas é importante o processo ou a forma como o professor trabalha, independentemente dos resultados que os seus alunos obtêm.

Desta forma, somos da opinião que deverá permitir também juízos sumativos, incorporando a ADD de forma equilibrada e com um peso relativo, que transmita a mensagem que o produto, ou os resultados, também são importantes e não só o processo em si.

Pensamos que, para que esta variável seja tida em conta na classificação anual de desempenho dos docentes, deve abarcar uma série mais longa do que a que aqui foi considerada (e que constitui, a esse respeito, a base de trabalho necessária sem a qual nunca se poderia vir a fazer este tipo de análise). O conjunto de fatores que antecede o desempenho de determinado professor com uma turma e, também, os resultados que, passados alguns anos, uma determinada turma obtêm, fruto do trabalho de um docente são, igualmente, aspetos que não podem ser ignorados na análise e que justificam que se disponha, caso se pretenda evoluir para uma dimensão sumativa na avaliação

de professores, de uma série de dados tão longa quanto o necessário. Ora, a este respeito, não nos atrevemos a definir um marco temporal. Estamos no início de um processo onde o caminho terá obrigatoriamente de se fazer caminhando.

Acreditamos que a inclusão deste instrumento em todo o processo, pelo acréscimo de informação que proporciona, será capaz de motivar os intervenientes, desde os avaliadores aos professores sujeitos à avaliação.

Como limitações à inclusão da variável dos resultados dos alunos na ADD, encontramos três limitações e que passam por:

- Utilização desregulada do sistema, que conduzirá a uma ADD desequilibrada;
- Não conceptualização e representação dos envolvidos no desempenho docente também como produto;
- Fazer juízos de valor de carácter exclusivamente sumativo e classificador do desempenho docente, alicerçados somente nos resultados.

Concluindo este estudo, e refletindo sobre as questões que o despoletaram, importa referir que apesar de encontrarmos claramente algumas limitações, respondemos aos objetivos definidos, sendo perceptível constatar que quanto maior for o conhecimento sobre o trabalho docente, em toda a sua amplitude, incluindo a variável dos resultados, melhor se poderá desenvolver a ADD. Uma ADD mais completa, sem descurar nenhum indicador, deverá conduzir certamente a um melhor desempenho dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *In* Revista Educação e Sociedade. Universidade Unicamp – Campinas. São Paulo.
- ALARCÃO, I. e CANHA, B. (2013). Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora. Porto.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Editora Almedina. Lisboa.
- ALVES, M. e SOARES, J. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos outros. *In* Educação em Revista, volume 45, Belo Horizonte.
- BAPTISTELLA, A., PAES, J., MORAES, J., SEGALLA, L. e CARNAZ, M. (2011). Pesquisa Qualitativa e Quantitativa. Apresentação no Instituto Catarinense de Pesquisas. Brasil.
- BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa.
- BAUMAN, Z. (1999). Globalização: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro.
- BEZERRA, M., KASSOUF, A. (2006). Análise dos fatores que afetam o desempenho escolar nas escolas das áreas urbanas e rurais do Brasil. XLIV Congresso da Sober. Fortaleza.

- CASANOVA, M. (1997). Aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo. Editorial La Muralla. Madrid.
- CASANOVA, M. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. 8º Congresso Nacional da Administração Pública. Instituto Nacional de administração. Lisboa.
- CAVALCANTE, C. e JUNIOR, P. (2013). Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS. *In Revista Liberato*, vol.14, n.º21 – Novo Hamburgo. Brasil.
- COSTA, A. (2011). Gestão dos recursos humanos escolares: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira. Dissertação de Mestrado – Universidade da Madeira.
- CRAVEIRO, C. (2007). Formação em contexto - um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância – Tese de doutoramento. IEC – Universidade do Minho.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1ª série – N.º 37 – 21 de fevereiro de 2012.
- Despacho normativo n.º 24/2012. Diário da República, 2ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012.
- Despacho normativo n.º 13981/2012. Diário da República, 2ª série – N.º 208 – 26 de outubro de 2012.

- DUARTE, M. (2015). Avaliação da qualidade da educação, regime de colaboração entre entes federados e accountability: o contexto do novo Plano Nacional de Educação. *In Revista TCEMG*. Minas Gerais.
- FERNANDES, D. (2008). Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores. Lisboa.
- FERRÃO, M. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *In Revista Educação e Sociedade*. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- GOMES, M. (2010). Avaliação do desempenho docente – objetivos e controvérsias. Dissertação de Mestrado – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. McGraw Hill. Lisboa.
- JUSTINO, D. (2013). Magazine da Educação, N.º 16, Entrevista. Porto Editora. Porto.
- KORETZ, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Tell Us*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- LIMA, L. (2011). Administração escolar: estudos. *In Revista Portuguesa de Educação*. Porto Editora. Porto.
- MONTEIRO, A. (2006). Boas práticas em escolas posicionadas nos últimos lugares nas listas de ordenação. Dissertação de Mestrado – Universidade Aberta.

- NATÁRIO, C. (2014). Convergências e divergências na avaliação do desempenho docente no ensino particular e cooperativo e no ensino público. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- NÓVOA, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. *In* António Nóvoa (Coord.), Os Professores e a sua Formação. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- NÓVOA, A. (2009). Professores. Imagens do futuro presente. Lisboa Educa. Lisboa.
- PAIM, V. e NODARI, P. (2012). A missão da escola no contexto social atual. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Anped Sul. Brasil.
- PINTO, J., COSTA, J. e SILVA, J. (2014). Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombra. *In* Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro.
- PORTELA, M., CAMANHO, A. e AZEVEDO, J. (2006). Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas. *In* Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Universidade Católica Editora. Lisboa.
- PORTELA, M. e GURREIRO, S. (2010). Cálculo do valor acrescentado no programa Aves. Lisboa.
- REYNOLDS, D. e TEDDIE, C. (2000). The processes of School Effectiveness. *In* C. Teddie and D. Reynolds (eds) The International handbook of School Effectiveness Research. Falmer Press. Londres.
- RUIVO, J. e TRIGUEIROS, A. (2009). Avaliação de Desempenho de Professores. Associação Nacional de Professores. RVJ Editores. Lisboa.

- SÁ-CHAVES, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade – universidade e contemporaneidade. *In Revista Saber (e) Educar*, n.º 12. Lisboa.
- SALGUEIRO, S. (2014). Perfil do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém.
- SANTA, L. (2013). Accountability em Educação. *In Profforma – Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*. Revista 09, abril de 2013. Lisboa.
- SARMENTO, M., (2000). Autonomia da Escola: Políticas e práticas. Edições Asa. Lisboa.
- SCHEERENS, J. (2013). What is effective schooling? A review of current thought and practice. International Baccalaureate. University of Twente. Holanda.
- SEBRAE (2103). Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Brasil.
- SOARES, J. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *In REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.2, N.º2. Universidad Autonoma de Madrid. Madrid.
- SOTOMAYOR, A. (2007). Avaliação de desempenho e compromisso organizacional: a perspectiva da justiça organizacional. *In Revista Universo Contábil*. Universidade Regional de Blumenau. Brasil.

- Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação (2014). Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação (2013). Avaliações Internacionais e desempenho dos alunos portugueses. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- THOMAZI, A., (2009). Palestra sobre “A relação escola / sociedade / cultura e o papel do educador”. Secretaria de Estado e Cultura de Contagem – Minas Gerais.
- VIEIRA, F., MOREIRO, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora. *In* Cadernos do CCAP – 1, Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1 – PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Maia, 15 de abril de 2016

Exmos. Srs. Diretores,

Frequento o Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Supervisão Pedagógica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no âmbito do qual me encontro a realizar a dissertação final. Essa dissertação está subordinada ao tema: O efeito dos resultados escolares na Avaliação do Desempenho Docente.

Nesse sentido, venho solicitar a autorização para que a realização do referido estudo seja feita nesta Instituição.

A investigação a realizar implicará a recolha de um conjunto de dados relativos aos resultados obtidos pelos alunos no período compreendido entre os anos letivos de 2010/2011 e 2014/2015.

Os dados recolhidos são confidenciais e como tal serão tratados, ficando a informação apenas acessível às pessoas que diretamente se envolverem no projeto, designadamente, eu próprio e o orientador de dissertação.

Comprometo-me, no final da investigação, a entregar uma cópia da dissertação em formato digital para ser colocada no repositório científico da instituição.

Na expectativa de uma resposta positiva, disponibilizo-me para qualquer informação complementar de que possam, eventualmente, necessitar.

Com os melhores cumprimentos,

Luís Sousa