



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Avaliação de Desempenho Docente:
Efeitos no Desenvolvimento Profissional.**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da
Educação, especialização Supervisão em Educação**

Maria João Correia Coelho

2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Avaliação de Desempenho Docentes:
Efeitos no Desenvolvimento Profissional.**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da
Educação, especialização Supervisão em Educação**

**Sob a orientação da Professora Doutora Teresa Maria de Sousa
dos Santos Leite**

Maria João Correia Coelho

2013

Dedicatória

*“A educação visa melhorar
a natureza do homem,
o que nem sempre
é aceite pelo interessado.”*

Carlos Drummond

Agradecimentos

Um agradecimento especial à Professora Doutora Teresa Leite, pela sua disponibilidade e orientação na elaboração deste trabalho, sem a qual não teria sido possível.

Aos docentes que colaboraram na investigação, aos quais agradeço a sua disponibilidade e o seu importantíssimo contributo para a realização do estudo, pois sem eles o trabalho não teria sido possível.

Ao diretor do meu agrupamento por me autorizar a realização deste trabalho.

Ao meu pai, que embora já não se encontre entre nós, estará certamente orgulhoso de mim.

Aos meus amigos mais próximos, pelas palavras de incentivo e força que me transmitiram nos momentos mais difíceis.

À minha mãe que tantas vezes me substituiu em tarefas que eram minhas e me facilitou a dedicação ao trabalho.

Ao Quim Zé pelo tempo que roubei às nossas vidas para a concretização deste sonho, mas que pretendo recompensar.

Ao Tiago, a quem dedico este trabalho, que faça da sua vida uma busca constante do desconhecido.

Resumo

As alterações realizadas nos últimos anos no processo de avaliação de docentes estão na origem deste estudo, que tem como objetivos: i) conhecer a conceção dos professores (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de avaliação de desempenho; ii) conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional; iii) conhecer a relação estabelecida pelos professores entre supervisão e a avaliação de desempenho docente.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo, recorrendo a uma metodologia predominantemente qualitativa e tem características descritivas e exploratórias. Os dados foram recolhidos num agrupamento de escolas, no concelho de Sintra considerado território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Os participantes foram professores do 1º ciclo, selecionados de modo a formar três subgrupos: quatro professores avaliadores, sendo um deles o coordenador do 1º ciclo, quatro professores avaliados do quadro de escola e quatro professores avaliados contratados. Assim, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas, a partir de guiões com os mesmos temas e questões semelhantes, elaboradas a partir dos mesmos objetivos.

Dos resultados obtidos, podemos salientar que os professores entrevistados consideram que as duas vertentes do modelo de avaliação de desempenho, formativa e sumativa, não são compatíveis. A vertente sumativa para efeito de progressão na carreira condiciona toda a vertente formativa que deveria promover a melhoria de desempenho através do processo supervisão. O modelo de Avaliação Docente apresenta algumas limitações que condicionam o processo de avaliação de professores, como as quotas, a falta de formação dos relatores e a ausência de *feedback* no processo supervisão.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho docente, supervisão, desenvolvimento profissional docente, prática pedagógica.

ABSTRACT

The changes made in recent years in the appraisal process of teachers are at the origin of this study, that has as main goals: i) Knowing the opinion of teachers (evaluated and evaluators) on the model for the assessment of performance; ii) Knowing the effects assigned by teachers (evaluated and evaluators) to the evaluation of performance in relation to professional development and organizational development; iii) Knowing the relationship established by teachers between supervision and evaluation of teaching performance;

The study is part of the interpretative paradigm, it employs a methodology predominantly qualitative and has descriptive and exploratory features. The data were collected in a group of schools in the village of Sintra, considered educational territory of priority intervention (ETPI). The participants were teachers of the 1ST degree, selected in a way to form three subgroups: four assessor teachers, one of them being the coordinator of the 1ST degree, four teachers evaluated of the school board and four hired evaluated teachers. Thus, twelve semi-structured interviews were conducted, from scripts with the same themes and similar issues, prepared from the same goals.

From the results obtained, we can stress that the interviewed teachers consider that the two strands of the model for the assessment of performance: formative and summative, are not compatible. The summative strand for the purpose of career development influences the whole formative aspect that should promote the improvement of performance through the process supervisory framework. The model of teachers evaluation presents some limitations that influence the teachers' evaluation process, such as quotas, the lack of training of the rapporteurs and the absence of feedback the in supervisory framework.

Key Words: Teachers evaluation performance, supervision, teachers professional, development, pedagogical practice.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE BREVIATURAS	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1 – Desenvolvimento profissional docente	4
1.1 – Conceções sobre o desenvolvimento profissional	4
2 – Avaliação de desempenho docente	8
2.1 – Conceções sobre avaliação	8
2.2 – Avaliação de desempenho dos professores	10
2.3 – Processos de avaliação de desempenho do professor	15
2.3.1 - Observação de aulas	15
2.3.2 – Auto avaliação	16
2.3.3 – O portefólio	17
2.3.4 – Avaliação pelos pares	18
2.3.5 – Avaliação pelos encarregados de educação	18
2.3.6 – Avaliação pelos alunos	19
3 – A supervisão em educação.....	20
3.1 – Supervisão e avaliação de desempenho docente	20
3.2 – Supervisão interpares	24
3.3 – O ciclo supervisivo	25
3.4 - Supervisão e avaliação	28
4 – Avaliação de docentes – A situação em Portugal	33
4.1 – Avaliação de desempenho docente em Portugal	33

4.2 – Alguns estudos sobre o desempenho docente em Portugal	35
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	38
1 – Definição do problema e questões orientadoras	38
2 - Objetivos e natureza do estudo	40
3 - Descrição dos participantes	41
4 - Procedimentos de recolha e análise de informação	45
4.1 – Construção da entrevista	46
4.2 – Análise de conteúdo	47
5 – Questões éticas da investigação	50
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	52
1 – Conceções sobre ADD.....	53
2 – Perceções sobre o processo vivenciado	66
3 – Papel da supervisão na avaliação de docentes	86
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	110
ANEXOS	111

Índice de quadros

Quadro I – Características da Supervisão e Avaliação	29
Quadro II – Características Socioprofissionais dos Professores Avaliados Contratados a termo certo	43
Quadro III – Características Socioprofissionais dos Professores Avaliados do Quadro de Escola	43
Quadro IV - Características Socioprofissionais dos Professores Relatores (Avaliadores) ...	44
Quadro V – Blocos Temáticos dos Guiões das Entrevistas.....	47
Quadro VI – Resultado Globais das Entrevistas, por Temas e Categorias.....	52
Quadro VII – Resultados Relativos aos Fatores de Aceitação do Processo de ADD	54
Quadro VIII - Resultados Relativos aos Fatores de Rejeição do Processo de ADD.....	59
Quadro IX – Resultado Relativos às Formas de Reorientação do Modelo.....	63
Quadro X – Resultados Relativos à Preparação do Processo na Escola	67
Quadro XI - Resultados Relativos aos Constrangimentos Sentidos Durante o Processo De ADD	70
Quadro XII - Resultados Relativos aos Efeitos no Desenvolvimento Profissional.....	76
Quadro XIII - Resultados Relativos aos Efeitos na Prática Pedagógica.....	78
Quadro XIV - Resultados Relativos aos Efeitos na Escola	83
Quadro V - Resultados Relativos à Organização do Processo	86
Quadro VI - Resultados Relativos ao Ciclo Supervisivo	89
Quadro XVII - Resultados Relativos à Relação Supervisor/Avaliador	93

Índice de Anexos

Anexo I – Autorização do Diretor do Agrupamento para realização do estudo.....	112
Anexo II - Ficha com os dados socioprofissionais dos entrevistados.....	113
Anexo III - Guião da entrevista professor avaliador.....	114
Anexo IV - Guião da entrevista professor avaliado.....	117
Anexo V - Transcrição da entrevista avaliador.....	120
Anexo VI - Transcrição da entrevista avaliado do quadro escola.....	136
Anexo VII - Transcrição da entrevista avaliado contratado.....	147
Anexo VIII - Grelha global dos avaliados e avaliadores (com todos os temas) em frequências absolutas.....	158

Índice de Figuras

Figura I – Conceito de Avaliação	9
Figura II – Fases do Ciclo Supervisivo.....	26

Listagem das Abreviaturas

Abreviatura	Significado
ADD	Avaliação de desempenho Docente
UE	União Europeia
ESE	Escola Superior de Educação
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritário
UAAM	Unidade de Apoio a Alunos Multideficientes
UEEPEA	Unidade de Ensino Estruturado Perturbações do Espectro do Autismo
PA	Percurso Alternativo
CEF	Curso de Educação e Formação
PR	Professor Relator
PAQ	Professor Avaliado do Quadro
PAC	Professor Avaliado Contratado

Introdução

“A grande meta da Educação não é o conhecimento é a ação.”

Herbert Spencer (1820-1903)

O novo dispositivo de avaliação de professores causou um impacto nas escolas portuguesas; introduziu profundas mudanças que suscitaram dúvidas e resistências, levando a que algumas escolas tenham enfrentado dificuldades no momento da sua aplicação: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das áreas dos avaliados, a progressão na carreira, a criação de duas categorias de professores, a burocracia dos procedimentos previstos, a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação, a existência de quotas, a ameaça às rotinas, o medo da mudança e do desconhecido, o cooperativismo, o receio da competição e a adoção de práticas organizacionais. Estes problemas e outros interferem no quotidiano dos professores e da escola, (Sanches,2008).

No anterior modelo de avaliação, a progressão da carreira dependia da elaboração e apresentação de um relatório crítico, centrado apenas na autoavaliação do professor (serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, participação em projetos escolares, ações de formação frequentadas e certificadas, estudos realizados e trabalhos publicados), possibilitando assim uma progressão na carreira meramente administrativa a que Machado e Formosinho (2010) apelidam de “carreira cilíndrica”.

O novo modelo de avaliação de docentes surge com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e constitui-se como um instrumento para a melhoria do serviço público de Educação, rompendo com o modelo anterior, que não permitia a diferenciação entre os professores tratando-os todos por igual.

Este modelo de avaliação pretende implementar uma metodologia de apoio e interajuda, formação contínua e promoção do trabalho colaborativo e observação de aulas com *feedback* reflexivo, conjugando estas finalidades com a progressão na carreira. Contudo, o modelo continua a provocar alguma tensão ao tentar conciliar duas vertentes que aparentemente são antagónicas (a vertente formativa e a vertente

sumativa), imputando ao avaliador estas duas funções: função formativa/supervisiva e função sumativa/classificativa. Neste modelo, a progressão da carreira passa a ser feita por mérito, num processo que alguns autores apelidam de verticalização da carreira docente, (Alarcão e Tavares, 2003 e Cruz 2009).

Apesar das referências claras à supervisão no processo de avaliação de desempenho docente, esta vertente tem sido pouco explorada nas escolas, colocando a ênfase na questão da avaliação.

Contudo, alguns autores defendem que a supervisão no âmbito da ADD poderá constituir uma forma de desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a melhoria da prática profissional, se a dimensão avaliativa não se sobrepuser à formativa (Moreira, 2009; Marchão, 2011). Do mesmo modo, alguns estudos já realizados nesta área, mostram que a ADD pode constituir um caminho para o desenvolvimento profissional, se for dado o devido relevo à supervisão e à avaliação formativa (Machado, 2012 e Gomes, 2012).

O presente estudo pretende averiguar, passados já quatro anos da implantação do Decreto-Regulamentar n.º2/2008, que revolucionou o processo de Avaliação de Desempenho Docente, quais os *efeitos que esta modalidade de avaliação teve no desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo*. Para isso definimos os seguintes objetivos específicos: Conhecer a conceção dos professores (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de avaliação de desempenho; Conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional; Conhecer a relação estabelecida pelos professores entre supervisão e avaliação de desempenho docente.

Assim, para este estudo, concorreram diferentes motivações: por um lado, procurar perceber como é que os professores percecionaram o processo de ADD e que efeitos teve na sua prática profissional; por outro lado aprofundar os conhecimentos em supervisão, pelo facto de estar há um ano a esta parte a desempenhar funções supervisivas no agrupamento.

Deste modo, tendo em conta os objetivos do estudo e de acordo com a problemática apresentada, pareceu-nos adequado utilizar uma abordagem qualitativa por facilmente chegarmos às vivências dos entrevistados do estudo.

A dissertação encontra-se organizada por quatro capítulos: revisão de literatura, metodologia do estudo empírico, apresentação e discussão de resultados e considerações finais. Os capítulos encontram-se interligados e contextualizados.

A revisão de literatura encontra-se dividida em quatro partes: a primeira aborda o desenvolvimento profissional, as suas conceções, evolução e condicionalismos. A segunda parte fala de avaliação e de desempenho docentes. Conceções sobre, avaliação sumativa vs avaliação formativa e sobre diferentes mecanismos para avaliar professores. A terceira aborda a supervisão em educação, na ADD, e interpares, ciclo supervisivo e supervisão e avaliação. A quarta parte fala da avaliação de docentes em Portugal.

O segundo capítulo foi dedicado à metodologia do estudo empírico, onde descrevemos o método, a técnica de tratamento dos dados e o instrumento de investigação utilizado (entrevista semiestruturada).

No terceiro capítulo apresentamos a discussão de resultados obtidos, comparando com outros estudos, relacionando-os no final de cada categoria com o referencial teórico.

Por fim, no quarto e último capítulo apresentamos as principais conclusões, limitações e implicações do estudo, finalizando com sugestões para futuras investigações.

No final do trabalho seguem-se as referências bibliográficas e por fim os anexos, alguns dos quais referidos ao longo do trabalho, nos quais se podem encontrar: os guiões de entrevistas aos avaliados e avaliadores; a transcrição de três entrevistas (uma referente a um avaliador, outra a um docente avaliado do quadro escola e a última referente a um avaliado contratado); a grelha completa da análise de conteúdo das entrevistas a avaliadores e avaliados, com apresentação de frequências absolutas e a cópia da autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas a permitir a realização do estudo (Anexo I).

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento profissional docente

“Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.”

Dillon-Peterson, (1981)

1.1. Conceções sobre desenvolvimento profissional

A conceção de desenvolvimento profissional docente tem sofrido alterações, provocadas não apenas pela evolução dos métodos de aprender a ensinar, mas também pela reflexão sobre o papel da escola e do professor na sociedade atual. Atualmente, considera-se que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, individual e coletivo, como afirma Day (1999, p.15-16),

“(...) o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente(...)”, assim a docência “(...)exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira(...)”

Dean (1991 citado por Herdeiro & Sílvia, 2011) considera que os docentes necessitam de ser sobejamente habilitados, centrados no desenvolvimento profissional com ênfase na colaboração entre professores e na reflexão da prática docente. Também neste sentido, Canário (2007), afirma que a profissão docente, “(...) deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria.” (p.134). Contudo parece que a preocupação principal da tutela se prende mais com a

prestação de contas do que com a formação e motivação dos professores, “ (...) as escolas têm que ter bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que reverterá em resultados adequados.” Kelchtermans (2009 cit. in Herdeiro & Sílvia, 2011, p.2) diz que cada vez mais se sujeita quer as escolas quer os professores a uma avaliação e prestação de contas

“À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspeção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percebem uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço.”

(Day, 1999,p.26)

O conselho da UE (2007) afirma que o êxito das reformas educativas depende diretamente da motivação e da qualidade do pessoal dedicado à educação. Motivação e orientação para a melhoria da qualidade são, portanto, fatores inerentes a qualquer processo de desenvolvimento profissional.

Day (1999), considera que o desenvolvimento profissional...

“ (...) envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.” (pp.20-21)

Marcelo-García (2009), entende que o desenvolvimento profissional será a construção do *eu profissional*, a identidade profissional do professor que evolui e que será influenciada pela escola, pelas reformas, pelos contextos políticos e pela maneira como cada docente se define a si e aos outros sendo “ (...) um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local trabalho do docente: a Escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” (p.7).

Por sua vez, Fernandes (s/d), considera que “ (...) o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar relacionado com a produção de ideias e de reflexões que surgem ao longo de um processo cujo principal objetivo é o de melhorar a qualidade do ensino. “ (p.20).

Em síntese e analisadas algumas definições de desenvolvimento profissional todas elas apontam para um processo que poderá ser individual ou em grupo, contextualizado no ambiente escolar e que proporcionará o desenvolvimento das competências profissionais quer formais quer informais.

Pretende-se que o desenvolvimento profissional seja contínuo ao longo de toda a carreira docente, não se centrando só na área do conhecimento específico, mas também abrangente noutros domínios como as atitudes, as relações interpessoais e competências pedagógicas, uma vez que os professores *“(...) terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso.”* (Sílvia, 2002, p.132).

Neste sentido, não basta ter qualificação adequada para se ser professor, é necessário uma atualização permanente em virtude dos avanços tecnológicos e, por outro lado, o desafio cada vez maior que é ensinar alunos socialmente desfavorecidos muitas vezes em condições bastante precárias para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Embora o professor seja o maior responsável pelo seu desenvolvimento profissional este estará sempre associado a toda uma conjuntura de tempo, de espaço e da sociedade que condiciona todo o seu desenvolvimento.

Para Hargreaves (1994), o desenvolvimento profissional tem sido lento e segmentado; a tendência atual é para a quebra do isolamento e uma prática mais colaborativa, virada mais para os resultados dos alunos e do relacionamento com os mesmos. O autor refere um modelo “pós-tecnocrático”, onde todos os professores terão direito ao desenvolvimento profissional de um modo equitativo.

Lieberman (1996), considera que os professores têm que estar envolvidos no processo de melhoria do ensino, *“(...) em redes de trabalho ou as parcerias que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras vindas de grupos exteriores à escola”*, a autora, citada por Day (1999), apresenta ainda quatro cenários de aprendizagem do professor: i) formação direta, ii) aprendizagem na escola, iii) aprendizagem fora da escola e iv) aprendizagem dentro da sala de aula.

Para Huizem et al. (2005, citado por Bahia, 2009, p.102) a formação de professores assenta em três paradigmas teóricos: um centrado nas **competências do**

professor – o professor apropria-se de diferentes estratégias e competências que aplica em situações e contextos adequados, outro centrado no **professor como pessoa** – a formação incide na pessoa do professor e um outro **centrado na reflexão e questionamento** – esta formação consiste numa construção e reconstrução profissional, com recurso à reflexão e questionamentos permanentes.

No entanto, ao longo da carreira docente, existem fatores que condicionam a evolução do professor. Day (1999) refere que “ (...) *o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam as suas atividades docentes (...)* ” (p.15)

A atitude do professor varia ao longo da carreira com um perfil evolutivo, induzido pelo empenhamento de cada docente da prática educativa e do relacionamento entre pares e sistema educativo. Com base em Glickman (1985), Hargreaves (1998) e Day (1999), Gonçalves (2009) afirma que...

“(...) cada docente torna-se o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida(...)”(p.25).

2-Avaliação de desempenho docente

“Na escola, avalia-se muito e muda-se pouco. Logo, algo falha. Porque, se a avaliação servisse para aprender, evitava a repetição dos erros e favoreceria a melhoria das práticas. Se apenas serve para medir, classificar, selecionar ... repetiremos de forma inexorável as falhas.”

Santos Guerra,(2002)

2.1– Concepções da Avaliação

O homem vive avaliando tudo o que observa e a avaliação é inerente à natureza do ser humano. A avaliação tornou-se indispensável e com o tempo foi-se espalhando a outras áreas, para além da educação: empresas, saúde ... A necessidade de avaliar ocorre dos ajustes que ela permite realizar, pois a melhoria de uma realidade constrói-se permanentemente.

Para Hadji (1994), a primeira dificuldade é mesmo a aceção da palavra avaliação. O autor afirma mesmo que nunca haverá uma definição “exata” do ato de avaliar, porém é necessário identificar o enfoque da ação, emergindo assim três palavras-chaves: **verificar** (competências/conhecimentos), **situar** em relação a outro (um indivíduo/uma produção) e **julgar** (o valor de...). Assim o autor define avaliação como *“(...) o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num projeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, ...) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação.(...)”* (p.31).

O conceito de avaliação é muito amplo, tendo várias interpretações relacionadas com os contextos históricos e que, ao longo dos tempos, se foram tornando mais complexas e sofisticadas. Neste sentido Alves (2004), considera que a avaliação...

“ (...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade, alterações económicas, sociais, políticas e culturais originalmente diferentes concepções de educação e conseqüentemente diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação.” (p.31)

Scriven (1967, citado por Sanches, 2008) considera que, no processo de avaliação, existem dois quadros referenciais: um quadro normativo que compara dados da avaliação recolhidos por cada elemento com os do grupo em que estes se integrem (referido); um quadro de referência criterial, que relaciona os resultados obtidos com critérios predefinidos (referente). Como mostra a Figura I, estes dois quadros são distintos e complementam-se permitindo fazer um juízo de valores e possibilitando uma tomada de decisão que caso seja necessário se encaminhará para uma ação (formação, reorientação...).

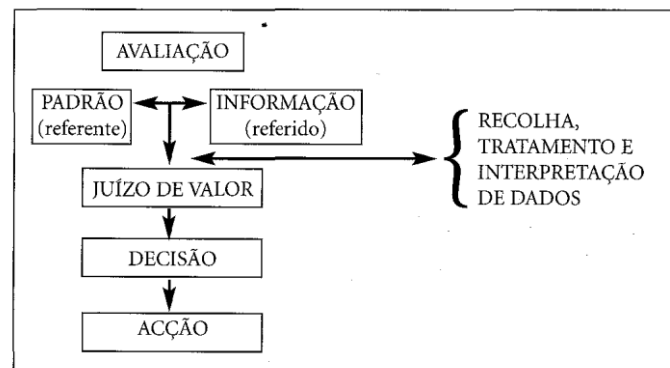


Figura I – *Conceito de avaliação*, Sanches (2008, p.132, elaborado com base em Alaiz, 2003)

Para Pacheco (2002), a avaliação representa também uma tomada de decisão a partir de um julgamento de valor, afirmando este autor que “ (...) avaliar é decidir na base de um juízo de valores, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos.” (p.59). Do mesmo modo, também Peralta (2002), defende a avaliação como uma tomada de decisões, sendo que avaliar corresponde a uma “ (...) recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor capaz de propiciar a tomada de decisões.”

Apesar do aparente consenso em relação à definição de avaliação, esta apresenta atualmente uma panóplia de finalidades e modalidades que se complementam nas suas três fundamentais funções: “regular, orientar e certificar”, (Cardinet, 1993, p.22).

Por outro lado, assiste-se ao alargamento do âmbito da avaliação, que passa a abranger mais campos educacionais e que, de forma sistémica, engloba, além dos alunos, professores, currículos, programas, projetos, materiais e políticas.

2.2 – Avaliação de desempenho dos professores

Como vimos antes, o campo da avaliação educacional alargou-se consideravelmente. A premência em melhorar os modelos de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os decisores a implementar processos de avaliação de desempenho dos professores.

Sendo a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) uma prática estabelecida, muitas são as questões que se colocam. Para quê avaliar professores? Que benefício traz a avaliação?

Duke (1990), citado por Stronge (2010), considera que o objetivo da avaliação docente se prende com o desenvolvimento pessoal do professor, levando-o a refletir sobre a mesma, numa atitude de melhoria da sua própria prática. Esta faceta será considerada como uma vertente formativa. A prestação de contas surgirá como uma vertente sumativa num comprometimento profissional.

Stronge (2010) considera que o sistema de ADD deverá promover de forma evidente a melhoria do desempenho individual e institucional, porque tudo o resto acaba por surgir, “Melhoria do ensino = Melhoria da escola” (p.28). O autor considera ainda que para se construir um sistema de ADD válido e de qualidade devemos organizá-lo tendo em conta com três elementos fundamentais: **Comunicação**, **Comprometimento organizacional** e **Colaboração**, “três Cs”.

Campos (2007), por seu lado, considera que a ADD comporta dois objetivos difíceis de conciliar: o de melhorar o desempenho da prestação do professor e ao mesmo tempo tomar decisões sobre a sua carreira, referindo que:

“ (...) a avaliação centrada no desenvolvimento muito dificilmente atingirá os seus objetivos se também servir para decisões de progressão na carreira. (...),

em cada um dos casos, se cria uma relação diferente entre quem avalia e aquele cujo desempenho é avaliado.” (p.52)

Por sua vez, Machado e Formosinho (2010) apontam quatro finalidades para a ADD: prestação de contas do desempenho docente; gestão da carreira profissional; desenvolvimento do professor e melhoria do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos recursos humanos. Porém, esta diversidade de finalidades, segundo os autores, requer diferentes objetivos e diferentes intervenientes que potenciem relações distintas entre avaliados e avaliadores.

Alves e Reis (2009) consideram que a ausência de uma cultura de avaliação quer a nível dos docentes quer a nível da tutela provocaram em todo o processo angústias, receios e constrangimentos. Sobre este assunto Morais (2009), refere que,

“... A implementação de um modelo de avaliação é, provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização. A ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competências dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registos, enfim, sobre os diferentes procedimentos.” (Morais, 2009, p.11).

A avaliação formativa envolve o professor no processo de avaliação. A sua base é a prática profissional, as estratégias diversificadas de ensino, os resultados de aprendizagem, a diferenciação de desenvolvimento entre professores e a prática adequada à especificidade dos alunos e ao contexto. A avaliação sumativa visa a prestação de contas, tomada de decisões relativas à carreira dos professores, regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvida.

Estas duas vertentes de avaliação de desempenho comportam uma tensão no seu seio (desenvolvimento profissional/prestação de contas vs. controlo profissional/controlo burocrático).

Por isso, Autores como Day (1999), Chow, Wong, Yeung & Mo (2002), Avalos & Assael (2006), Stronge (2006), citados por Gomes (2010), defendem a separação entre avaliação formativa e sumativa, já que estes dois sistemas de avaliação não deverão ser associados. Alguns autores consideram mesmo que, no caso do desempenho profissional

dos professores, as duas modalidades de avaliação (formativa e sumativa) dificilmente serão conciliáveis.

Simões (2000) enumera oito razões para esta incompatibilidade:

- A tendência dos sistemas de avaliação sumativa a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se revelam improdutivos, em detrimento de objetivos mais estimulantes e de responsabilidades coletivas;
- As reservas manifestadas pelos professores em participar em atividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos;
- A inadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados no julgamento de um desempenho eficaz;
- A falta de capacidade dos avaliadores para conduzir a avaliação;
- A ineficácia de um sistema que prefere identificar alguns (poucos) professores incompetentes em vez de promover o aperfeiçoamento profissional;
- A inconsequência de um sistema que, por comportar fragilidades administrativas, dificilmente conduz à detenção de professores incompetentes e ao seu conseqüente despedimento;
- A fraca correlação entre o investimento despendido em tempo, energia e recursos e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino, das aprendizagens e de desenvolvimento profissional;
- O descrédito junto dos professores mais capazes do valor de uma avaliação baseada nos mesmos padrões ano após ano.

O grande desafio na avaliação de docentes é saber como fazer para que a avaliação se transforme em melhoria real. É comparativamente mais fácil avaliar, atribuir uma nota ou até mesmo identificar fragilidades ou aspetos a melhorar, do que transformar a avaliação em mudanças reais nos professores ou nos desempenhos.

“ A avaliação do desempenho docente pode sem dúvida, converter-se num elemento motivador de primeira grandeza que ajuda a melhorar a qualidade e a equidade da educação, no entanto, o «para quê», «para quem» e «como se faz» permite saber se aquela avaliação consegue realmente contribuir para referido objetivo ou se, pelo contrário, se converte num elemento perturbador.”

(Murillo, 2007, p. 48)

Figari (2007) considera que cada uma das modalidades (formativa/sumativa) aponta para um modelo de avaliação de professores diferente, dando origem a processos contraditórios, uma vez que cada um privilegia uma dimensão importante do problema. Segundo este autor, ou se pretende um modelo de avaliação que permita aos decisores uma gestão relativamente às carreiras dos professores e intervir subsequentemente na carreira docente; ou se investe no aspeto formativo da avaliação, criando-se um acompanhamento contínuo de um corpo profissional que deverá adaptar as suas estratégias e as suas competências às evoluções socioeconómicas e tecnológicas do trabalho que realiza.

Ramos (2007), considera que os estudos feitos sobre os modelos de avaliação apontam para que haja cada vez mais uma complementaridade do sistema de avaliação e não uma oposição (sumativa vs. formativa, autoavaliação vs. avaliação externa, prestação de contas vs. apoio ao desenvolvimento profissional), de modo que estas componentes “(...) *passam a ser vistas de forma preferencialmente complementar e sistémica.*” (p11).

Presentemente, passada já a maior controvérsia, a avaliação é encarada como uma necessidade “ (...) *institucional, profissional e pessoal alicerçando-se na diversidade de critérios e de avaliadores, na pluralidade metodológica e na dimensão formadora*” (Pacheco, 2009, p.47).

Para Formosinho (2010), o novo regime português de avaliação de desempenho docente junta a vertente formativa com a vertente sumativa. A primeira resulta da recolha de dados e *feedback* de informação para avaliação do desenvolvimento da docência com vista a melhoria. Só um *feedback* circunstanciado do desempenho do professor poderá promover uma participação ativa. Isto significa que o objetivo da avaliação docente será o seu desenvolvimento profissional. Assim deverá estar associado à avaliação do professor um dispositivo de formação. Já a avaliação sumativa valoriza o mérito e o valor de desenvolvimento profissional com vista à classificação e progressão na carreira.

Para Duke & Stiggins (1990) e Simões (2002), citados por Gomes (2010) e ainda para Machado e Formosinho (2009), estas duas dimensões deverão estar associadas, pois

delas resultará o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das escolas. Como afirmam Machado e Formosinho (2009, p.299),

“(...)o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos.” No entanto, os mesmos autores fazem notar que *“(...) a perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela sua acentuação de papéis de inspeção e controlo (...)”*.

Aguiar e Alves (2010) apontam a avaliação de professores como uma mais-valia para todo o sistema educativo, caso garanta que os avaliadores saibam o que avaliam, os critérios com que o fazem, garantindo ainda a possibilidade de aferir os desempenhos dos diversos avaliados. A par desta garantia é necessário a prática da supervisão que, caso seja desenvolvida por pares, pressupõe a existência de trabalho cooperativo em contexto.

O conhecimento por parte do docente quanto ao seu desempenho profissional pode abrir horizontes para a promoção da sua aprendizagem e da dos alunos.

Fernandes (2009) encara a ADD como um incentivo ao desenvolvimento profissional contribuindo assim para a melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. Porém, os resultados da avaliação de docentes, por si só, não poderão resolver os problemas, principalmente o das aprendizagens, pois existe uma infinidade de fatores intrínsecos e extrínsecos às escolas. É fundamental relacionar o modelo de avaliação de docentes com a escola no seu todo, uma vez que *“(...) é impossível avaliar os professores sem ter em conta os valores do estabelecimento de ensino onde está inserido, a sua cultura organizacional, o seu contexto (...)”* (Murillo, 2007,p.48).

Também Formosinho e Machado (2010), consideram difícil de relacionar o desempenho dos professores com o aproveitamento dos alunos, uma vez que existem outros fatores externos:

“(...) a condição social e a educação da familiar são fatores fundamentais de sucesso, porque a motivação e a predisposição individual para aprender é um fator importante a considerar, porque o aluno faz aprendizagens significativas também fora da escola.” (p.82).

Sobre o mesmo assunto Freitas (2009), considera:

“(...) que embora os resultados escolares possam servir de referência na ADD, sobretudo, por poderem assumir um carácter formativo, de reflexão sobre os resultados das aprendizagens, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o facto é que ao ser apontado como um dos principais objetivos da ADD, acaba por atribuir apenas aos docentes a responsabilidade de solucionar o problema, quando este deverá recair numa responsabilidade coletiva da escola (com a ação conjunta da comunidade educativa) e da própria administração central (avançando com as condições e os recursos necessários).” (p. 172-173).

Tomado o conhecimento das diferentes opiniões de autores a avaliação de docentes só fará sentido se for possível conciliar as duas modalidades: a modalidade sumativa com a modalidade formativa, se esta harmonia não for conseguida de pouco servirá a ADD.

2.3 - Processos de avaliação de desempenho dos professores

A recolha de dados para a avaliação dos docentes pode ser realizada através de diferentes técnicas e instrumentos: observação de aulas, autoavaliação, portefólio, questionário aos encarregados de educação, avaliação pelos questionários aos alunos e a análise dos seus resultados ... Por outro lado, a avaliação pode ser realizada por pares ou por entidades hierarquicamente superiores, originando dispositivos de avaliação diferentes. A avaliação pode ainda ser realizada internamente, a nível da própria escola, ou por entidades externas.

2.3.1 - Observação de aulas

A observação de aulas é, talvez, a forma de recolha de dados que os docentes têm mais dificuldade em aceitar, pois associam-na à formação inicial ou à inspeção. No entanto, autores como Alarcão (2002) e Sá Chaves (2002) consideram que a observação de aulas poderá surgir associada à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem,

podendo mesmo constituir o método mais completo de avaliar um professor. Como refere Pacheco (2009), só com a observação de aulas se pode verificar a qualidade das interações professor-aluno, o fio condutor das aprendizagens e o geral funcionamento da turma, *“(...) se não há professores fora da escola e fora da sala de aula também não pode existir avaliação docente que não tenha como centro a relação profissional e a relação pedagógica.”*

Reis (2011) considera que nas últimas décadas, a observação de aulas é vista como *“(...) um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores, (...)”* (p.11). Neste âmbito, o autor distingue os processos formais de observação dos informais.

Numa abordagem formal, a observação das aulas exige todo um trabalho de planificação, observação e avaliação ou análise das situações observadas que poderá contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento profissional, isto é, *“(...) todo um trabalho de preparação antes da observação não se esgotando no seu simples ato de observar, pois só tem sentido quando os elementos recolhidos servem de base a um debate após a observação (...)”* (Cruz,2009, p.143).

Numa abordagem informal, a observação poderá contribuir para alterar o pensamento dos docentes, a partir de questionamentos que são feitos aos professores no sentido de os levar a refletir sobre a sua atuação ou como forma de resposta a pedidos de ajuda. Estas observações são relativamente curtas e poder-se-á realizar uma pequena reunião se se detetar algum problema.

2.3.2 –Autoavaliação

O relatório de autoavaliação é um documento em que o professor autoanalisa o seu desempenho profissional refletindo sobre as suas práticas. Ao realizá-la, o professor explicita e procura compreender as decisões que tomou, refletindo sobre a sua atividade. Não é uma tarefa fácil, pois é preciso distanciar-se da imagem que tem de si mesmo, focando-se unicamente no desempenho. Torna-se importante ser sincero, pois só assim conseguirá fazer mudanças nos seus hábitos de trabalho e crescer profissionalmente. A

autoavaliação é um elemento fundamental, pois ela faz com o professor se sinta envolvido no seu processo de avaliação, “ (...) *implicado no processo e na análise dos resultados.*” (Murillo,2007, p.48)

Gonçalves, Alves e Machado (2009), valorizam a autoavaliação como um método formativo, motivador e promotor de partilha. Segundo os autores, a autoavaliação:

- Tem uma finalidade formativa;
- Possibilita a análise intimista da prática profissional;
- Conta com a motivação do professor e, por isso, revela o desejo de aperfeiçoamento.

Neste sentido, a autoavaliação permite autorregular a prática profissional e, com isto, estabelecer uma relação de compromissos próprios levando o professor a encarar os seus comportamentos profissionais de forma mais eficaz no sentido da automotivação e contribuindo para a diminuição das atitudes de deserção precoce, sejam elas operacionalizadas pelo abandono efetivo ou pela manutenção da presença física, mas apática. Segundo os mesmos autores, este processo:

- Contribui para a indagação sistémica da nossa prática e promove a partilha de ideias e experiências entre colegas apostados no combate ao insucesso académico;
- Permite a organização da carta pessoal de necessidades de formação;
- Possibilita a escolha mais criteriosa das ações de formação contínua (Gonçalves, Alves e Machado, 2009).

2.3.3 - O portefólio

O portefólio é um instrumento de avaliação relativamente novo no mundo da educação. A pertinência do seu uso consiste na pesquisa-ação, ou seja no ato reflexivo do professor sobre a sua própria prática e o contexto educacional, fundamentando as opções tomadas e a análise realizada, (Sá Chaves,2005).

O portefólio é uma compilação de diferentes documentos do desempenho do professor. Os documentos deverão ser diversificados: planificações, apontamentos,

resultados obtidos pelos alunos, notas escritas pelos encarregados de educação espelhando as práticas do professor.

Este é um instrumento que vai permitir ao professor avaliado analisar todo o seu percurso formativo, avaliar e ser avaliado e “ (...) *deve proporcionar um olhar crítico e reflexivo acerca do processo desenvolvido pelo autor, (...) no contexto em que ele se move durante o processo reflexivo e enquanto construtor desses instrumento, através do qual se pode avaliar e ser avaliado.*” (Pinheiro, 2009, p.231)

2.3.4 - Avaliação pelos pares

Este tipo de avaliação está associado à supervisão pedagógica, em que um professor, com mais experiência ou com mais formação, ajuda o professor avaliado a auto observar-se e posteriormente analisar, interpretar e refletir a sua prática com o objetivo de melhorar os seus resultados ou solucionar problemas que surjam na sua prática. Bretel (2002), cit. in Aguiar e Alves (2010), apontam esta forma de avaliação docente como “(...) *uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes*” (p.240).

2.3.5 - Avaliação pelos encarregados de educação

É consensual que a participação dos encarregados de educação nas atividades escolares é positiva e necessária, todavia não é consensual a sua participação na avaliação de docentes.

Para Aguiar e Alves (2010), os professores consideram que os encarregados de educação, não sendo profissionais do ensino não têm capacidade para poder opinar no processo, pois muitas vezes o juízo efetuado por aqueles estão maioritariamente associados aos resultados escolares dos seus educandos.

Murrillo (2007) considera que existem países (o autor não refere quais) que utilizam este instrumento para avaliação do desempenho docente, enviando questionários fechados dirigidos aos alunos e às famílias.

2.3.6 - A avaliação pelos alunos

Se a participação dos alunos for autêntica, deveria ser tomada em conta, dizem Bretel (2002), *cit. In* Aguiar e Alves (2010), uma vez que:

“Os alunos são os principais consumidores dos serviços educativos docentes, (...) estão numa situação privilegiada para proporcionar informação acerca da eficácia da docência, (têm informação direta do tipo, natureza e qualidade das práticas docentes que se realizam na aula”(p.241)

Segundo os mesmos autores, a avaliação realizada pelos alunos permite a triangulação de dados, garantindo uma maior validade e fidelidade o que seria positivo, embora esta forma de avaliação seja utilizada sobretudo no ensino secundário e superior.

3 - Supervisão em Educação

“ (...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passa por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial e empatia solidária de colegas (...) que procuram atingir os mesmos objetivos.”

Alarcão (2003) p.59

3.1 - Supervisão e avaliação de desempenho docente

Em alguns países ocidentais a avaliação de desempenho docente surge articulada com a supervisão, procurando-se que esta última garanta a componente formativa da avaliação (Murillo, 2007).

Tradicionalmente a noção de supervisão educativa está ligada ou à formação inicial de professores, ou à função de carácter inspetivo realizada por elementos exteriores à escola. Parece, assim, necessário e urgente desmistificar o conceito de supervisão retirando-lhe toda a carga negativa que tem transportado ao longo dos tempos associada ao controlo e à inspeção, (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998). A partir dos anos 90, a supervisão passa a ser encarada como um meio de crescimento e aprendizagem dos professores já em exercício para desenvolverem e melhorarem as aprendizagens dos seus alunos (Alarcão, 2001).

Inúmeras são as definições que diferentes autores nos dão de supervisão. Para Alarcão e Tavares (2003) é um *“(...) processo em que um professor, em principio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.(...)”* (p.16).

Para Parente (2009), a supervisão é:

“ (...) uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e

envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Contudo lançar um olhar abrangente sobre a ação educativa com consequência ao nível da inovação das práticas requer tempo para poder compreender e vir a intervir na ação. “ (p. 130)

A supervisão é assim pensada como um processo onde o objetivo é melhorar a eficácia do ensino, com orientações e aconselhamentos que determinados profissionais exercem ao observar professores, em sala de aula, estimulando-os a desenvolver competências, a melhorar o desempenho pedagógico, estratégico e didático. Neste sentido, a supervisão é um processo formativo que pretende promover a autoavaliação como ajuda num trabalho de análise reflexiva individual ou em grupo.

O interesse pela supervisão surge, entre nós, numa fase que podemos considerar recente, sobretudo se comparada com países como os Estados Unidos da América e a Austrália. Com efeito, Alarcão e Tavares referem que a 1ª edição (1987), da obra “Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem”, não suscitou aparentemente grande interesse junto do público num primeiro momento, tendo, no entanto, e posteriormente, uma procura progressiva de tal forma que se tornou necessária uma 2ª edição.

As explicações, que os autores apontam para o facto, revelam bastante sobre a evolução que o conceito tem tido. Referem que, num primeiro momento, o termo supervisão teria provocado algumas reações adversas quer pela sua utilização na esfera educativa quer por desconhecimento das suas bases teóricas. Na sua opinião, a designação comportava conotações de poder e de formas hierárquicas de relacionamento socioprofissional, pelo que sua aceitação relacionada com a formação de professores ou “a orientação da prática pedagógica” foi um processo gradual e lento e ainda não completo. Como referimos antes, o conceito de supervisão estava frequentemente associado à ideia de inspeção, controlo, hierarquia, o que manifesta uma conotação negativa do prefixo *super-*, quando a tónica deveria estar no substantivo *visão*. Com efeito, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas a descoberta e desenvolvimento de atitudes

reflexivas, que beneficiem a prática do ensino, empenhado, apropriado e verdadeiro. (Alarcão e Tavares, 2003).

Ainda no âmbito da história da supervisão, os autores atribuem a alteração de interesse e procura pela obra ao facto de os contextos supervisivos, à data da sua edição, estarem limitados ao acompanhamento dos estágios de formação inicial e de não existir formação em supervisão, situação que se alterou profundamente, nos anos 90, com a criação de cursos de mestrado, de formação especializada, de doutoramentos e também a publicação de livros e artigos científicos distinguindo-se, hoje, os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência e a ideia de acompanhamento do processo formativo.

Por outro lado, as mudanças ocorridas na sociedade no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade tiveram reflexos na escola e nas atuações dos seus profissionais — professores e outros agentes educativos. À semelhança do que sucede atualmente em várias outras profissões, a atuação do professor tem de ser realizada em equipa, e o seu saber profissional emerge do diálogo com os outros e através da adoção de objetivos comuns. Assim, o individualismo que tem caracterizado a profissão deverá ser abandonado e a aprendizagem e desenvolvimento profissional deverá ser estabelecida com base na partilha, no confronto com os outros e em contextos profissionais. Alarcão refere (2001, p. 18/19).

“A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula. No entanto defende que a atual conjuntura implica que a supervisão adquira também a dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola. (...) uma “reconceptualização” da supervisão, cujo objetivo passa a considerar ser “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”. Por sua vez, considera que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um “líder ou facilitador”.

Quanto às funções de supervisão no contexto atual, e dado que os supervisores fazem parte de uma equipa na qual colaboram, mas cujo responsável último é o gestor

da instituição, a autora desdobra aquela que considera a “função macroscópica” — fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e nas aprendizagens dos alunos, tendo em conta as seguintes funções: a) colaborar no projeto de desenvolvimento da escola; b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações; c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola preferencialmente através da metodologia de investigação-ação; d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários; f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2002, p.233).

Para Vieira (1993), citada por Parente (2009), supervisão é uma organizada monitorização da prática pedagógica, “ (...) *através de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor, (...) o objetivo da supervisão é a prática do professor. (...)* ” (p.127).

Também Oliveira-Formosinho, (2002) considera que, em vários países europeus e americanos, e após as fases anteriores de preocupação com a formação inicial de professores, e posteriormente com a formação contínua, ambas considerando o professor de forma isolada na sua sala, se assiste atualmente ao surgimento da noção de necessidade de uma formação “centrada na escola”, que vê o professor integrado no seu departamento, grupo e escola, ou seja, o professor como um ator organizacional. Neste contexto, o autor refere ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca “(...) *a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo. A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função da facilitação do desenvolvimento profissional. (...) onde uma supervisão (re)conceptualizada pode ter um papel central.*” (p.13-14).

3.2 - A supervisão interpares

Exercer as funções de supervisor, no contexto da avaliação de desempenho, requer a instauração de princípios éticos em todo o processo: assumir a transparência e objetividade e fomentar a confiança mútua. Só assim se poderá assumir a supervisão também como negociação entre avaliador e avaliado.

Oliveira (2000), considera que, numa era de desenvolvimento das organizações para a aprendizagem, a supervisão se desenvolve para além da sala de aula como principal contexto do desenvolvimento do professor, passando a abarcar toda a escola como local de aprendizagem do adulto. Assim, o supervisor torna-se um ecologista social que utiliza os recursos do sistema para o tornar mais adaptável e promover a aprendizagem contínua. O perfil deste supervisor será então o de alguém familiarizado com a pedagogia e com a psicologia das intervenções mediadas, mas também que compreenda as escolas como sistemas que influenciam e são influenciados pelas ações e escolhas de todos os que a compõem. Este supervisor trabalha com o objetivo de diminuir a fragmentação, a competição e a reatividade, e alimenta a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional.

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p.12):

“ (...) A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e a procura de aprendizagem.”

Para Marchão (2011), o processo supervisivo só terá sucesso se for um processo continuado, *“(...)requer mais do que uma intervenção circunstanciada e, sobretudo, reclama a especificidade do conhecimento supervisivo nas suas principais dimensões: na área da supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática (...)*” A autora acrescenta ainda que a observação de aulas no processo avaliativo carrega um risco em virtude do número diminuto de observações e tendo em vista só a função de verificação/classificação.

No que concerne às competências do supervisor, neste tipo de organização que Alarcão (2002) apelida de “escola reflexiva”, a autora destaca as competências interpretativas, de análise e de avaliação, de dinamização da formação e as relacionais. Na sua opinião, estas justificam-se dado que *“fazer supervisão não é um processo meramente técnico”* (Alarcão, 2002, p.234), mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional em função dos dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores. Já no que respeita aos conhecimentos necessários para o desempenho das funções supervisivas, Alarcão considera que estes se devem situar a diferentes níveis, tendo elencado as seguintes funções: i) conhecimento da escola como organização, com uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento; ii) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos; iii) conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; iv) conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; v) conhecimento de metodologias de ação-investigação-formação; vi) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho e institucional); e vii) conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre educação.

Finalmente, e para além das competências e conhecimentos referidos, e como condição necessária para poder eficazmente auxiliar a formação de professores enquanto profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, a autora considera essencial que o supervisor, ele próprio, tenha interiorizado a atitude de se encontrar em formação constante (Alarcão, 2002).

3.3 - O ciclo supervisivo

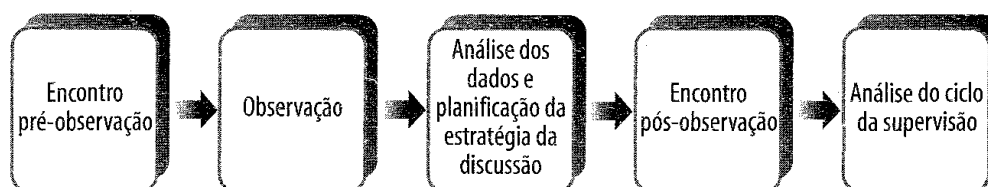
A prática da supervisão tem por base modelos e cenários que se inscrevem em diferentes realidades, meios e requisitos que poderão dar respostas aos interesses de cada um e de todos os intervenientes do processo. A totalidade dos modelos existentes proporciona-nos uma leitura da prática da supervisão, realçando no seu conjunto a construção de caminhos próprios.

Alarcão e Tavares (2003), apresentam nove cenários supervisivos: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorismo; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e cenário dialógico. A estes nove cenários estão subjacentes concepções que diferem na resposta que dão a diversas questões: relação teoria/prática, articulação entre formação/investigação, saber construído/construção pessoal, papel do supervisor/papel do supervisionado, escola como centro de formação /escola como serviço de formação.

Segundo os autores, a supervisão clínica será aquela que posiciona o professor numa relação de colaboração e colegialidade em que a sala de aula é o campo experimental, daí a designação supervisão clínica. O professor, em parceria com o supervisor, observa, traça um diagnóstico das possíveis áreas problemáticas da sua prática que posteriormente é discutida em conjunto com estratégias incitadoras de superação. A supervisão clínica assume, assim, a condição de boas práticas nas relações interpessoais atuando de dentro para fora, ao contrário da supervisão em geral.

A partir do modelo de Goldhammer e outros (1980), Alarcão e Tavares (2003, p.26) consideram a existência de cinco fases no ciclo da supervisão, como se pode ver na figura seguinte.

Figura II – Fases do ciclo supervisivo



Fonte: (Alarcão e Tavares, 2003, *apud* Goldhammer e outros, 1980),

a) Encontro pré-observação — este encontro tem lugar antes de uma atividade educativa como os seguintes objetivos: a) ajudar o formando na análise e tentativa de resolução dos problemas, constrangimentos ou inquietações que se lhe deparam.

Pode ser um problema simples ou um problema mais complicado que justifique ser analisado, observado, solucionado; b) definir qual(is) o (os) aspeto(s) que vai (vão) ser observado(s). É ao professor que cabe identificar os problemas e as inquietações que surgem, sendo necessário que se estabeleça uma comunicação de confiança, a fim de que todo o processo seja solucionado o mais positivamente possível. Entre os fatores que impedem uma boa comunicação podem citar-se a inquietação e o desconhecimento do papel exato que cada pessoa desempenha neste processo, pelo que nesta primeira fase do ciclo da supervisão, principalmente se se trata do primeiro ou primeiros encontros, é importante que o supervisor seja esclarecedor relativamente à sua conceção de supervisão, quais os seus objetivos e qual a sua atitude para com o formando. É pertinente que as funções de cada um sejam inequivocamente definidas. A clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são as palavras-chave para o sucesso do processo.

b) Observação— Esta etapa corresponde à observação das atividades destinadas a obter informações sobre o que se passa no processo de ensino e de aprendizagem com o intuito de, posteriormente, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. O objeto da observação pode recair em diferentes aspetos: no professor, no aluno, na interação professor/aluno, no espaço físico, no ambiente sócio relacional, na utilização de diferentes materiais e técnicas, na utilização do espaço/tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos... É importante chamar a atenção para a diferença entre observação e interpretação. Estas duas atividades estão tão estreitamente relacionadas que quase se poderá dizer que a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu. No entanto, é sempre necessário diferenciar estas duas atividades.

c) Análise dos dados — Esta fase permitirá ao observador ordenar e analisar os registos da sua observação. A morosidade desta análise depende dos dados que são colhidos e da abordagem utilizada. Estes dados poderão ser tratados de forma quantitativa ou qualitativa, em função, uma vez mais, do que se pretende estudar, quantificar ou qualificar.

d) Encontro pós-observação — As observações efetuadas no primeiro encontro são também cruzadas com o encontro pós-observação. O ambiente deste encontro deverá ser de confiança extrema, excluído de ambiguidades, tendo o formador um papel ativo. O objetivo deste encontro é o formando refletir sobre o seu “eu” e sobre o que se passou na sua atividade com os alunos. Ao fazê-lo, está a ser não apenas agente, mas também sujeito ativo. O supervisor deve levar o formando ou o professor a refletir, a analisar, a ver a realidade dos factos ou descrições. Para isso utilizará dados que recolheu das suas observações, irá servir-se da interpretação que lhes deu, das questões e hipóteses levantadas que surgiram e que necessitam de esclarecimento por parte do formando. Deverá também analisar com o formando ou professor as estratégias de supervisão que melhor se enquadram na sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem, bem como utilizar os dados que o formando lhe fornecer através das suas perguntas e comentários, na sessão, ou no portefólio de estágio, se existir.

e) Análise do ciclo de supervisão — Esta última etapa, é uma avaliação da ação de supervisão, onde se estuda o *feedback* para o ciclo subsequente, (Alarcão e Tavares, 2003, p.28) “(...) a supervisão deve ser continuada e não esporádica (...)” não será um “terminar”, mas sim um “continuar”.

3.4 - Supervisão e avaliação

Como já foi dito, o conceito de supervisão tem vindo a evoluir ao longo dos anos, parecendo assim importante perceber a sua aplicabilidade no âmbito da avaliação de desempenho e do desenvolvimento profissional docente.

Na verdade, as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas: a supervisão pretende desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação pretende fazer um juízo de valores sobre as competências do professor e, em alguns sistemas educativos, promover a progressão na carreira. Ora, segundo a legislação portuguesa, são os professores que não deixam de ser pares que realizam estas duas funções, o que, na opinião de Moreira (2009), são duas funções irreconciliáveis. A

supervisão só poderá estar relacionada com a avaliação quando for um processo que tenha como objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem e não os interesses individuais de progressão na carreira. Nolan & Hoover (2005), citados por Moreira (2009), apresentam um quadro comparativo das características de cada uma delas.

Quadro I – Características da supervisão e da avaliação

	Supervisão	Avaliação
Finalidade principal	Proporcionar o crescimento do professor para além do atual nível de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global de competências do professor
Fundamentação	Reconhece a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do estado de proteger as crianças e os jovens do comportamento imoral, da incompetência ou pouca profissionalidade dos professores
Âmbito	Restrito	Alargado
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola
Relação professor – supervisor	Colegial, de reciprocidade (de respeito e confiança, de partilha de objetivos, de experiência e liderança)	Hierarquizada, com alguma distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Fonte: Moreira (2009) citado por Machão (2011)

Para Alarcão e Tavares (2003), o processo de supervisão e avaliação,

“(...)constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e a promoções.” (p. 103)

Vieira e Moreira (2011), no âmbito de uma avaliação centrada na prestação de contas colocam a questão de como será possível promover a transformação e autonomia da supervisão quando ambas, avaliação e supervisão têm funções de controlo de seriação. Schon (1987), considera que a pedagogia tem que estar associada à supervisão, no sentido do professor poder ajustar a sua ação. Para o autor a supervisão não acontece com a avaliação, mas ela é uma imposição ao ato profissional consciente.

Contudo, a avaliação está por vezes afastada daquilo que deveriam ser os fins educativos e formativos. Machado e Formosinho (2010), consideram “ *a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta algumas suspeitas sobre a primeira, porque a segunda conduz a uma classificação dos professores com incidência na progressão na carreira (...)*” (p.108). Já, em 1994, Hadji alertava para o facto de que a supervisão subordinada à avaliação terá um papel administrativo de controlo de eficiência e de produtividade, que a afasta das finalidades que lhe são próprias.

Para Glickman (2002), a avaliação de desempenho assenta num modelo educativo emancipatório, democrático, onde a autonomia e a capacidade de decisão do professor são impulsionadas pelos dados do avaliador/supervisor, com as informações do professor, e o seu desejo de mudança. Na mesma linha de pensamento, Flores (2009), considera que a avaliação deverá promover comunidades de desenvolvimento profissional coletivo, com oportunidade de partilha de reflexão numa abrangência de sucessos e insucessos. Neste processo, as lideranças deverão apoiar, informar e encorajar os professores para uma melhoria e desenvolvimento profissional. Esta posição é contrária à de Gil (2009), citado por Vieira e Moreira

(2011), que considera que avaliação vai corroborar com um poder hierárquico, sujeitando os docentes a uma homogeneidade-padrão, quando o avalia mediante uma grelha de competências, anulando a singularidade profissional, *“(...) gerando no individuo sentimentos de inferioridade e de importância face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado, favorecendo desse modo lógicas de exclusão de autocondenação.”* (p.9)

De acordo com Moreira (2009), a supervisão associada à avaliação de docentes deverá realizar-se num contexto interpares, com o intuito de melhoria das aprendizagens. Este tipo de avaliação deverá promover a formação dos docentes, oferecendo-lhe recursos para que os professores possam colocar em prática a sua melhoria agendando eles próprios as suas prioridades - “autonomia profissional”; a supervisão deverá ser entendida como atividade (teórica e prática) de regulação (largamente colaborativa) dos processos de ensino-aprendizagem-formação; a supervisão apresenta-se como uma formação reflexiva crítica do professor e da autonomia do aluno. Supervisão é *“(...) um processo transversal e assenta em ideias de uma sociedade democrática.”* (p. 37).

Para Parente (2009), associar a avaliação de docentes à supervisão implicará equacionar diversos conceitos tais como autonomia, reflexão, investigação, ação, desempenho e avaliação formativa. Promover a melhoria do desempenho profissional implica um comprometimento entre os pares, a escola e os alunos. Contudo, isso só será possível se houver uma reorganização da escola, criando tempo para que professores e alunos consigam realizar uma “reflexão séria, honesta e contextualizada” repercutindo para o sucesso educativo, *“(...) assim se conseguirá um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos.”* (p.126)

Para Vieira e Moreira (2011), o campo de manobra da avaliação e da supervisão joga-se num campo virtual entre o que é e o que deveria ser, contestando o sistema, mas atuando dentro dele segundo as suas leis. Segundo as autoras:

“(...) avaliação e supervisão deverão constituir práticas críticas e autocríticas, tornando-se elas próprias objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu

(des)compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação (...)"(p.9)

4 – Avaliação de Docentes - A situação em Portugal

“(...) tem-se afirmado uma outra perspetiva de avaliação dos professores, centrada no seu desempenho profissional, a qual procura identificar pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Sancho (2008)

4.1 – Avaliação de desempenho docente em Portugal.

Em meados do século XX, a avaliação de professores era realizada por inspetores, sendo que no período do antigo regime os professores não tinham qualquer intervenção sobre os resultados da sua avaliação. Porém, já em regime democrático, começam a surgir tendências no sentido de aquilatar a qualidade do ensino e a da prestação de contas. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a avaliação de professores é associada ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira.

O Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, condiciona o tempo de serviço com duração temporal de cada um dos dez escalões criados, e a avaliação de mérito adquirida pela experiência e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação. O acesso ao 8º escalão estava restringido à aprovação de provas públicas, às quais os professores, que assim entendessem, se candidatariam voluntariamente. A criação desta categoria foi *“(...) o primeiro ensaio de introdução de um marco na carreira docente(...)”* (Machado e Formosinho ,2010, p.102)

Em 1992 foi implementada a primeira política de avaliação (Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de junho) que consistia na elaboração de um relatório de autoavaliação e na frequência de um determinado número de horas de formação, posteriormente convertidos em créditos necessários para a progressão da carreira. Nesta fase, o avaliador era o Presidente do Conselho Diretivo, posteriormente designado Presidente do Conselho Executivo, que atribuía uma menção qualitativa.

Em 1998, com a revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio), o relatório de autoavaliação passou a designar-se de “Documento de Reflexão Crítica”, mantendo-se a necessidade de horas de formação, convertidas depois em créditos para progressão na carreira. A partir daqui a avaliação passou a ser desempenhada por uma comissão de avaliação, nomeada pelo Conselho Pedagógico, e constituída por professores (3 ou 5) da escola onde o professor exercia funções. O regime de progressão na carreira para o acesso ao 8º escalão foi abolido e o regime de ADD foi reformulado (Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio).

No final da primeira década de 2000, surge uma medida política totalmente nova no sistema educativo que veio revolucionar a avaliação dos professores. A nova política educativa considerou fundamental aplicar um sistema de avaliação do desempenho mais exigente, com efeitos no desenvolvimento da carreira e que permitisse identificar, promover e premiar o mérito da atividade letiva, essencial para a promoção da profissão docente. O Decreto-Lei n.º 15/2007, no seu preâmbulo refere que é...

“(...) indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos do desenvolvimento da Carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (...) Considerando ainda que “ a definição de um regime de avaliação que distingue o mérito é condição essencial para a designação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores (...)”.

Com a entrada deste novo Decreto-Lei a avaliação de docentes passou a assentar numa pluralidade de instrumentos de avaliação: observação de aulas, autoavaliação do professor, relação com a comunidade escolar e resultados escolares dos alunos, avaliando o contexto socioeducativo.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD), define como objetivos gerais para ADD a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e promover orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes através do reconhecimento do mérito e da excelência (n.º2 do Art.º 40). Porém, com toda uma estrutura demasiado burocrática, recorrendo a instrumentos de registo normalizado (n.º2 do art.º 44º), aprovadas por despacho governamental, leva-nos a questionar se são esses os objetivos reais da ADD, pois não se enquadram numa lógica de desenvolvimento

profissional quando deveria ser uma avaliação virada para a reflexão e formação profissional, “(...) que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu próprio trabalho, (...) a produzirem uma autoavaliação do seu desempenho.” (Fernandes, 2009,p.922), existe também a falar na falta de uniformização de todo o processo a nível nacional, uma vez que os referentes são estabelecidos ao nível dos agrupamentos ou escolas não agrupadas (art.º8 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008).

Outra controvérsia gerada pela legislação é a questão qualitativa e quantitativa; embora os objetivos da ADD sejam de carácter qualitativo, o processo definido no ECD surge estruturado de forma a atribuir um valor, uma pontuação, remetendo claramente para uma avaliação quantitativa, impedindo uma relação entre a ADD e o desenvolvimento profissional, logo “ (...) *estamos face a um modelo de produto, orientado para prestação de contas para com os superiores hierárquicos.*” (Alves, 2010, p, 264)

4.2 – Alguns estudos sobre o desempenho docente em Portugal

O novo modelo de avaliação de professores apresenta uma perspetiva dicotómica, por um lado o desenvolvimento profissional dos professores, por outro a prestação de contas. Como refere Barbier (1990, citado por Alves e Figueiredo, 2010),

“(...) tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois polos: um polo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção e controlo, e um polo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalidade.” (p.264)

Muitos têm sido os estudos realizados, em Portugal, sobre avaliação de docentes, todos eles com diferentes propósitos: de promover uma reflexão profunda e contribuir para uma melhoria de todo o sistema avaliativo, de monitorização do modelo de avaliação e de apreciação do emprego dos dinheiros públicos.

Messias (2008), no seu estudo exploratório, pretende perceber qual a conceção que os professores do 1º ciclo têm acerca da avaliação, e de que maneira o supervisor poderá contribuir para o desenvolvimento da mesma. Através de entrevistas, o autor conclui que os professores consideram a avaliação como um meio de seleção, “ (...) *direcionado para a seleção (51,3%), a formação de juízos (44,4%), a prestação de contas (38,3%), a retenção (36,5%) e a gestão de recursos humanos (41,2%) (...)* ”. Por outro lado, apresentam algum desconhecimento sobre o normativo que regulamenta o sistema de avaliação e associam o supervisor a um orientador/formador mais necessário no período probatório, “ (...) *a presença do supervisor é importante no processo de avaliação do desempenho mas, principalmente, no decorrer do período probatório. (...)* ” (p. 101).

O estudo de Borges (2009), através de entrevistas semiestruturadas, pretende perceber qual o significado da avaliação para os professores e qual a sua atitude face ao modelo em vigor. As conclusões do estudo revelam que a ADD é um processo que se bem aplicado pode melhorar muito a qualidade do ensino/educação o que levará ao desenvolvimento da sociedade, “ (...) *a avaliação de desempenho deve ser considerada um dos elementos básicos de controlo da qualidade na educação.*” (p. 180). Contudo na opinião dos inquiridos a avaliação em primeiro lugar deverá ter uma vertente formativa e só depois surgir a vertente sumativa, “ (...) *a avaliação deve procurar ajudar a rentabilizar o trabalho do docente e colmatar as suas dificuldades e só depois de cumprida essa função deve aparecer a vertente sumativa da avaliação.* ” (p.180).

No seu estudo de caso, Chagas (2010), concluiu que, na vertente ligada desenvolvimento profissional e formativa, a ADD foi bem aceite pelos professores, os quais “(...) *concordam em absoluto com o carácter formativo da sua avaliação de desempenho e que esta deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional (...)* ” (p.110), e que a qualidade do trabalho realizado pelos professores influencia o desempenho dos alunos “(...) *aditem que a qualidade do desempenho dos professores tem repercussões nos resultados dos alunos e, conseqüentemente, deve premiar o mérito (...)* ” (p.110) “. Constatou ainda que a divisão da carreira docente não é garantia de serem melhores profissionais, o “(...) *acesso à categoria de professor*

titular não é importante para comprovar a aptidão dos docentes (...) pois estas funções podem ser desempenhadas, quer por professores, quer por professores titulares (...)”(p.111).

Num estudo realizado por Alves e Figueiredo (2010), as autoras procuram entre outros objetivos investigar a influência do relacionamento profissional face à avaliação de desempenho, e concluíram que, à exceção de um entrevistado, todos os outros afirmaram que a ADD acentua o individualismo, *“(...)leva à competição, por isso nunca pode ser colaborativo, nitidamente disputa (...)*” (p.270).

Por sua vez, Coelho (2011), realizou um estudo descrito-interpretativo de carácter exploratório a fim de conhecer a realidade da ADD nas escolas do 1º ciclo, dando a conhecer erros existentes. No estudo, a autora conclui que os professores não se opõem à avaliação, simplesmente não concordam com a sua metodologia, *“(...) apenas se debatem por um modelo justo e que coloque todos os docentes em igualdade de circunstâncias.”* (p.165). Além disto o sistema de avaliação compromete as relações entre os pares, estimula a competitividade e apresenta várias limitações: atribuição de menções qualitativas dependentes de quotas do agrupamento, ausência de formação nos relatores e inexistência de formação por parte dos avaliados e dos avaliadores, *“(...) sistema burocrático, a inexistência de formação gratuita para docentes, a desaprovação em relação às entidades avaliadoras, a discórdia com o sistema de quotas e a criação de competição entre colegas.”* (p.163).

Machado (2012), no seu estudo qualitativo, concluiu que os professores consideram a avaliação necessária para melhorar as suas práticas, *(...) a avaliação tem como função essencial a melhoria da prática profissional, dando relevo ao papel da ADD como estímulo à reflexão sobre a prática (...)*”(p.91). Outra conclusão que a autora refere é a importância do supervisor no processo avaliativo, *“(...)o apoio aos avaliados (com ou sem aulas observadas) e o acompanhamento da prática docente, (...) realçando as funções supervisivas, numa perspetiva formativa da avaliação(...).*” (p.96).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescendo ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes como novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”

Pacheco (1995)

1. Definição do problema e questões orientadoras

A avaliação de docentes é um instrumento essencial para a melhoria do serviço público de Educação. Como vimos antes, é através do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que rompendo com o modelo anterior que não favorecia a diferenciação entre os professores, tratando todos por igual, que este novo regime, baseado numa avaliação interna, integral e universal, realizada pelos pares, atribui às escolas uma significativa margem de autonomia, exigindo-lhes um trabalho suplementar. Simultaneamente, este diploma introduziu profundas mudanças que suscitaram certas dúvidas e resistências, levando a que algumas escolas tenham enfrentado dificuldades no momento da sua aplicação.

A avaliação de docentes passou a assentar em três princípios: desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente; melhoria das aprendizagens dos alunos e vantagens nos serviços prestados pela escola. Estes princípios estão consagrados no artigo 39.º da Lei Bases do Sistema Educativo:

“A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”

Passados quatro anos da publicação do Decreto-Regulamentar n.º2/2008 que revolucionou o processo de Avaliação de Desempenho Docente, pareceu-nos pertinente investigar que consequências, este modelo de avaliação, provocou na prática profissional dos professores.

Substituiu-se um modelo de avaliação em que a progressão na carreira se consubstanciava na elaboração e apresentação de um relatório crítico, centrado apenas na autoavaliação do professor, possibilitando-lhe, por via administrativa, a progressão na carreira, por um outro modelo de avaliação, que pretende promover uma cultura de observação de aulas com *feedback* reflexivo entre avaliado e avaliador, num contexto de apoio de interajuda, com formação contínua e promovendo o trabalho colaboração e de boas práticas.

Este novo modelo de avaliação de docentes “agitou” fortemente a escola na sua organização e na sua dinâmica. Foi necessário que os professores repensassem as suas atitudes, os seus empenhamentos na prática educativa e as relações com os seus pares e com os alunos revendo a sua prática no sistema educativo em geral.

Como vimos antes, estudos já realizados no âmbito da avaliação de docentes consideram que este modelo avaliativo proporciona uma avaliação efetiva do trabalho dos professores, uma formulação de juízos e uma prestação de contas públicas.

Na aplicabilidade do modelo, identificaram-se, contudo, alguns problemas: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos, a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação e a existência de quotas. Estes problemas e outros interferem no quotidiano dos professores e da escola.

Com base na problemática apresentada parece-nos oportuno colocar as seguintes questões:

- Quais os efeitos no desenvolvimento profissional em geral e especificamente na melhoria da prática profissional são atribuídos pelos professores do 1º ciclo à avaliação de desempenho docente?

- Que repercussões consideram os professores que a avaliação de desempenho docente teve no desenvolvimento organizacional da escola e especificamente no trabalho colaborativo?
- Qual o papel atribuído pelos professores à supervisão na avaliação de docentes?

No mestrado em Supervisão da ESE de Lisboa, esta problemática enquadra-se na linha de investigação de análise de programas, projetos e práticas de supervisão e avaliação de docentes dos diferentes níveis educativos e seus efeitos.

Assim, e tendo em conta a implementação do novo modelo de avaliação, há quatro anos, gostaríamos de conhecer as alterações originadas pela introdução do novo sistema de avaliação de desempenho docente introduziu nas práticas letivas/pedagógicas dos professores e nas relações com os pares.

2. Objetivos e natureza do estudo

Do questionamento exposto surgiu o objetivo geral do estudo: conhecer que alterações fizeram os professores do 1º Ciclo, nas suas práticas educativas diárias, para fazer face às alterações mencionadas na nova avaliação de docentes e suas consequências.

Estabelecemos ainda objetivos mais específicos:

- 1) Conhecer a conceção dos professores (avaliados e avaliadores) sobre o modelo de avaliação de desempenho;
- 2) Conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional;
- 3) Conhecer a relação estabelecida pelos professores entre supervisão e avaliação de desempenho docente.

Numa investigação, a metodologia deve ser pensada de modo a dar respostas às questões do investigador e permitir a consecução dos objetivos a que este se propõe.

Tendo em conta as questões atrás levantadas e os objetivos acima expostos, o estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que se pretende *“compreender o complexo mundo do vivido do ponto de vista de quem o vive”* (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2011, p.17) e aponta para uma abordagem eminentemente qualitativa, de forma a captar as perspetivas e as conceções dos entrevistados (Bogdan e Biklen, 1994).

A perspetiva qualitativa, na opinião de Bogdan & Biklen (1994) apresenta as seguintes características: **Indutiva**, (o investigador desenvolve conceitos e conclui a partir da recolha de dados os fenómenos), **Holística**, (os indivíduos e as situações são vistos como um todo) e **Naturalista**, (o investigador interage com os sujeitos de uma forma natural e discreta) Na opinião dos autores supracitados, o investigador não deve afastar-se do contexto, mas sim inserir-se nele e despir-se de convicções para compreender as perspetivas daqueles que pretende investigar. Um outro aspeto a considerar é a flexibilidade, podendo o plano de investigação sempre ser alterado ou reestruturado de acordo com os resultados que se vão obtendo nas diversas fases. Sendo a investigação qualitativa essencialmente descritiva, ela deve ser rigorosa reportando-se aos dados recolhidos, tendo em atenção que, se *“(...) o investigador é o instrumento de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (...)”* Carmo e Ferreira (1989, p.181)

O investigador quantitativo é um questionador incessante com o objetivo de perceber *“aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.”* (Psathas, 1973 citado por Bogdan e Biklen 1994, p.51).

3. Descrição dos Participantes

Tendo em conta os objetivos e a natureza do estudo, seleccionámos uma amostra de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008). Neste sentido, escolhemos um agrupamento vertical de escolas, considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O agrupamento está inserido numa zona basicamente residencial do concelho de Sintra, numa das freguesias mais populosas do concelho.

O agrupamento de escolas é constituído por três Jardins de Infância, três Escolas do 1º CEB e uma EB2,3. Relativamente à educação pré-escolar, esta é constituída por oito salas, duas das quais a funcionar no mesmo espaço físico das escolas do 1º ciclo, apenas um Jardim de Infância tem edifício próprio. O 1º ciclo tem três escolas, totalizando cerca de 52 docentes (incluindo os do apoio educativo), que lecionam 39 turmas, todas a funcionar em regime normal.

Numa das escolas do 1º Ciclo com Educação Pré-escolar e 1º Ciclo Integrado, funciona ainda uma unidade de apoio especializado à multideficiência (UAAM) e numa outra escola do 1º Ciclo, também com outro Educação Pré-escolar, funciona uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEPEA). Na sede do agrupamento, existe também uma UEEPEA para 2º e 3º ciclo, estando planeada a abertura para o próximo ano letivo de uma UAAM também para os 2º e 3º ciclos no edifício da EB2,3.

Relativamente aos restantes ciclos de ensino, a sua composição é de vinte turmas no 2º ciclo e de vinte e seis turmas no 3º ciclo, existindo ainda três turmas de Percursos Alternativos (PA) e uma turma de Curso de Educação e Formação (CEF), perfazendo um total de 50 turmas.

Na realização do estudo participaram doze professores do 1º Ciclo. Os critérios de seleção dos docentes foram:

1. Terem sido avaliados e, dentro destes, haver professores contratados e professores do quadro que tivessem pedido observação de aulas e que fossem titulares de turma;
2. Terem sido avaliadores, sendo que a seleção destes foi feita tendo em conta os professores avaliados; assim, todos os professores na qualidade de avaliadores, avaliaram um ou mais professores.

Para a recolha dos dados socioprofissionais foi elaborada uma ficha (Anexo II). Os dados dos professores constam nos quadros seguintes.

Quadro II - Caracterização Socioprofissional dos Professores Avaliados contratados a termo Certo

Código	Situação Profissional	Ano que leciona	Anos de serviço	Idade	Género	Habilitação Académica
PAC1	Docente Contratada	2º Ano	3	25	F	Licenciatura em 1º ciclo
PAC2	Docente Contratada	3ºAno	6	34	F	Licenciatura em Ensino Básico 2º ciclo Ed. Física
PAC3	Docente Contratada	2º Ano	2	26	F	Licenciatura em 1º ciclo
PAC4	Docente Contratada	2º Ano	2	25	F	Licenciatura em 1º ciclo

Como podemos constatar no quadro, em relação aos professores avaliados contratados, as idades variam entre 25 e 34 anos, sendo a média, 27,5 anos. Em relação ao tempo de serviço efetivo, este varia entre dois e seis anos, com a média de 3,25 anos. É de salientar que todos os professores são portadores de Licenciatura no 1º Ciclo, à exceção de um professor que apresenta Licenciatura no Ensino Básico variante Educação Física.

Quadro III - Caracterização Socioprofissional dos Professores Avaliados do Quadro de Escola

Código	Situação Profissional	Ano que leciona	Anos de serviço	Idade	Género	Habilitação Académica
PAQ1	Docente Quadro de Escola	1º Ano	14	36	F	Licenciatura em 1º Ciclo
PAQ2	Docente Quadro de Escola	4ºAno	14	34	F	Licenciatura em 1º Ciclo
PAQ3	Docente Quadro de Escola	4º Ano	11	36	M	Licenciatura em 1º Ciclo Mestrado
PAQ4	Docente Quadro de Escola	3º Ano	14	35	F	Licenciatura em 1º Ciclo

Em relação aos professores avaliados do Quadro de Escola, as idades variam entre 34 e 36 anos, sendo a média de 35,25 anos. O tempo de serviço efetivo varia entre 11 e 14 anos de serviço dando uma média de 13,25 anos. Todos os professores

são portadores de Licenciatura no 1º Ciclo, tendo um professor ainda o grau de Mestre. Em relação aos professores com contrato a termo certo, é possível verificar que a média das idades dos professores do Quadro de Escola é superior (27,5/35,25), sendo a média do tempo de serviço muito superior (3,25/13,25 anos). No entanto, exceto num caso, o grau académico é o mesmo – Licenciatura. Em termos gerais, podemos concluir que os professores avaliados que pertencem ao Quadro de Escola constituem um grupo que detém já alguma experiência de ensino.

Quadro IV - Caracterização Socioprofissional dos Professores Relatores (avaliadores)

Código	Situação Profissional	Ano que Leciona	Cargo Atual	Anos de Serviço	Cargo que exerceu	Idade	Género	Habilitação Académica
PR1	Docente Quadro de Escola	3º ano	Coordenadora de estabelecimento	23	-	43	F	Licenciatura 1º Ciclo
PR2	Docente Quadro de Escola	-	Coordenadora de estabelecimento	31	Coordenadora de Escola	57	F	Licenciatura 1º Ciclo Mestrado
PR3	Docente Quadro de Escola	-	Coordenadora do 1º Ciclo	33	-	55	F	Licenciatura 1º Ciclo
PR4	Docente Quadro de Escola	-	Coordenadora de estabelecimento	30	-	55	F	Licenciatura 1º Ciclo

Como podemos observar no quadro, as idades dos professores relatores varia entre 43 e 57 anos, com uma média de 52,5 anos. O tempo de serviço efetivo varia entre 23 e 33 anos, sendo a média de 29,25 anos; todos os professores relatores têm licenciatura no 1º Ciclo, tendo um deles também mestrado e, à data da entrevista, desempenhavam o cargo de coordenador de escola. Todos os professores estão isentos de lecionação de aulas à exceção de um. Se relacionarmos as idades dos professores com contrato a termo certo ou do quadro com os professores relatores, é possível verificar que a média das idades dos professores relatores é superior sendo a média do tempo de serviço também muito superior. O grau académico é precisamente o mesmo – licenciatura e uma delas mestrado. Neste sentido, é possível concluir que os professores relatores são docentes mais velhos e com mais experiência docente, mas não com mais habilitações académicas.

4 . Procedimentos de Recolha e Análise de Informação

Num dos estudos em Ciências Sociais e Humanas, em geral, e em Ciências da Educação, em particular, há uma panóplia de métodos e técnicas que privilegiam o tratamento da informação.

A investigação qualitativa utiliza diversas técnicas de recolha de informação, sendo as mais utilizadas a observação, a análise documental e a entrevista. Os investigadores “(...)tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan e Biklen, 1973, p.48). Os investigadores poderão utilizar mais do que uma destas técnicas na investigação para complementarem o seu estudo.

No nosso estudo, foi utilizada a entrevista. A entrevista é uma “(...) conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas,(...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (Morgan, 1988 citado por Bogdan, Biklen, 1994 p.134).

Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como uma técnica “ (...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (...) ”. (p.134)

Afonso (2005) distingue três tipos de entrevistas: estruturadas (os entrevistados apresentam uma liberdade de resposta reduzida), não estruturadas (o entrevistado fala de grandes temas ou questões) e as semiestruturadas (os entrevistados têm liberdade de direcionar as respostas).

No nosso estudo, foi utilizado a entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas orientam-se por um guião, “ (...) construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (...)” (Afonso, 2002, p.99) que servirá de orientação para que os entrevistados falem sobre os assuntos, procurando servir a dinâmica do intuito da conversa, porém, não é obrigatório seguir o guião, uma vez que se deve dar oportunidade ao entrevistado de fluir as suas ideias num processo

de reflexão. No início da entrevista o investigador deverá garantir confidencialidade, proporcionar um ambiente físico agradável, de preferência um local com privacidade, sem ruídos, que propicie o diálogo, *“(...) criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressar as suas opiniões.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.136), sendo que as boas entrevistas *“(...) produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.136).

O entrevistador ao orientar a entrevista deverá estar sensibilizado para a comunicação verbal e não-verbal, (como, por exemplo, questionar o entrevistado se se aperceber de alguma expressão facial), solicitando-lhe que clarifique, *“(...) Quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não-verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel.”* (p.139).

Após a entrevista será conveniente registar de seguida as observações verbais e não-verbais, bem como a sua transcrição fidedigna para depois ser validada.

4.1- Construção da Entrevista

A construção da entrevista é uma tarefa que deverá ser planeada cuidadosamente. No nosso estudo foram elaboradas questões que devem *“(...) integrar a explicitação dos objetivos que se querem alcançar.”* (Carmo e Ferreira, 1998, p.133). Posteriormente foram agrupadas por blocos temáticos, divididas em seis partes com a estrutura descrita no Quadro V.

Foram elaborados dois guiões, um para professores avaliadores (Anexo III) e outro para professores avaliados (Anexo IV). Os guiões têm os mesmos blocos temáticos e objetivos específicos, adaptando-se uma ou outra questão, consoante se trate de professor avaliado ou professor avaliador.

De seguida apresentamos um Quadro com os referidos blocos temáticos

Quadro V - Blocos Temáticos dos Guiões das Entrevistas

Bloco I	Legitimidade da entrevista e garantir a motivação do entrevistado
Bloco II	Conceções sobre a avaliação de desempenho
Bloco III	Papel da avaliação de docentes na prática pedagógica
Bloco IV	Efeitos da nova avaliação de desempenho na prática profissional
Bloco V	Efeitos da avaliação de desempenho no trabalho de parceria
Bloco VI	O papel da supervisão na avaliação de docentes

Em primeiro lugar, foi solicitada a colaboração dos participantes, tendo sido explicados os objetivos do estudo e a importância do contributo da sua entrevista. Foram informados que as entrevistas seriam gravadas e transcritas e posteriormente enviadas para todos os participantes para sua validação. As entrevistas foram realizadas separadamente, segundo uma calendarização de dia, hora e local, sempre em ambiente calmo, acolhedor e propício a uma boa conversa de partilha. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e confirmado o envio das respetivas transcrições. (anexos v, VI e VII).

A cada entrevistado foi atribuído um código seguido do número da entrevista de 1 a 4. Assim os códigos eram: por professores relatores (PR); para professores avaliados do Quadro de Escola (PAQ); e por último para os professores avaliados Contratados (PAC).

4.2 – Análise de Conteúdo

Em 1968, a análise de conteúdo foi definida por Berelson (citado por Carmo e Ferreira, 1998, p.251), como *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das*

comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação". Este conceito de análise de conteúdo encontrava-se ainda muito ligado ao paradigma positivista e veio a ser modificado mais tarde. Bardin (2011) encara a análise de conteúdo como *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens."* (p. 40). Esteves (2006) considera a análise de conteúdo como um método do investigador para fazer inferências, *"inferências essas que, por se apresentarem com fundamento explícito, possam ser questionados por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados..."* (p.108)

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se cronologicamente em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e por último o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A **pré-análise** é a primeira fase e consiste na recolha do material a ser analisado, constituindo o *corpus* documental, que deverá estar relacionado com os objetivos da investigação

Depois de transcritas e validadas, o primeiro contacto com o material das entrevistas é a "leitura flutuante". Estas primeiras leituras permitem, de um modo muito "grosseiro", esboçar, ainda que mentalmente, uma primeira categorização, *"(...) o investigador deixa-se impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento."* (Esteves, 2006, p.113).

A **exploração do material** corresponde à codificação e exige a definição do que se entende por unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração (Bardin, 2011). Recortar as unidades de registo é um processo bastante delicado, o recorte deverá ter sentido próprio, configurar uma ideia podendo ser constituídas por uma frase, uma parte de uma frase ou várias frases cujo sentido se complete entre si, *" (...) corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial."* (Bardin, 2011, p.130). Caberá depois ao investigador contabilizar ou não essas unidades de registo.

Cabe também ao investigador decidir por um procedimento aberto ou fechado e o tipo de categorias que pretende criar, de acordo com os objetivos da investigação. Grawitz (1993 citado por Carmo e Ferreira, 1998, p.254) define categorias como “(...) *rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será quantificado(...)*”. Para Bardin (2011), as categorias são igualmente rubricas ou classes que vão reunir um grupo de elementos, as unidades de registos. Para a autora a criação de categorias deverá obedecer às seguintes qualidades: *a exclusão mútua* (um elemento só tem cabimento numa só categoria); *a homogeneidade* (em cada categoria só poderá existir uma dimensão de análise); *a pertinência* (tendo em conta os objetivos do estudo); *a objetividade e a fidelidade* (o material analisado deve ter uma única codificação, mesmo que submetido a outras análises) e *a produtividade* (as categorias devem fornecer inferências, hipóteses novas e dados exatos).

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação, serão nesta etapa tratados os dados de modo a terem significado, através de quadros, gráficos ou listagens de categorias. Para além da descrição da Análise de Conteúdo, é possível haver necessidade de fazer cruzamento de dados com outras técnicas.

No nosso estudo, recorreremos a procedimentos abertos para a criação de categorias, subcategorias e indicadores. No entanto, os temas correspondem aos blocos temáticos definidos anteriormente no guião das entrevistas, pelo que o procedimento geral pode ser considerado misto. Considerámos unidade de registo o elemento mínimo de significação (Bardin, 2011) em que podíamos recortar o discurso do entrevistado. Como unidade de contexto, usámos toda a entrevista, já que esta nos permitia contextualizar cada uma das unidades de registo. Como unidade de enumeração, usámos a unidade registo, quantificando a frequência com que estas ocorriam por indicador, subcategoria e categoria.

Iniciou-se a análise de conteúdo com uma primeira leitura flutuante precedida pelo recorte das unidades de registo e pela criação de indicadores, contabilizando o seu número por cada um deles. Numa segunda fase da análise, agruparam-se os indicadores em subcategorias, e categorias criadas a partir do grupo de subcategorias. Para isso houve necessidade de ter em conta os indicadores e os blocos temáticos dos

guiões das entrevistas. Foi principalmente nas subcategorias que se deu o processo de inferência. As unidades de registo foram quantificadas em primeiro lugar por indicadores e por fim por subcategoria.

Na terceira fase da análise de conteúdo reuniram-se num só quadro os temas, categorias, subcategorias, frequências absolutas e frequências relativas por cada subcategoria. Este quadro final é o resultado da análise de conteúdo de todas as entrevistas (Anexo VIII).

5 - Questões éticas da Investigação

Em investigação, a ética baseia-se em procedimentos considerados corretos. O investigador, antes de iniciar a recolha de dados e durante o seu decorrer, deverá ter em conta a questão deontológica. Almeida e Freire (2007) consideram que antes de se dar início a uma investigação, o investigador tem a obrigação de avaliar a aceitabilidade ética do seu estudo, e no caso da sua investigação apresente um risco mínimo, este deverá ser reportado antecipadamente aos participantes, para que estes decidam se pretendem ou não prosseguir com o seu contributo. No entanto, os autores consideram que a ética em investigação passa pelo dilema da existência de dois sistemas de valores: um que se traduz na necessidade da investigação em si mesma e outro, que é a crença na dignidade humana e no direito à privacidade.

Bogdan e Biklen (1994, p.77) referem que, numa investigação com pessoas, no âmbito da ética, é necessário ter atenção a dois pontos: consentimento informado e proteção dos sujeitos contra qualquer dano.

Neste estudo procurámos respeitar os procedimentos éticos de qualquer investigador, sobretudo o respeito por todo os intervenientes. Assim explicado pormenorizadamente o objetivo da investigação, foi pedida autorização para que as entrevistas fossem realizadas e gravadas em áudio. No dia apazado para as entrevistas, no início das mesmas, foi lido guião. Em toda a investigação foi garantido o

anonimato, tendo sido codificados todos os intervenientes de modo a impossibilitar a sua identificação, mesmo nas entrevistas em que surgiram nomes, os mesmos foram codificados. Em todas as entrevistas cumpriu-se o compromisso inicial do reenvio da transcrição para que fosse possibilitado acrescentar ou alterar algum dado de modo a ser feita a sua validação.

CAPÍTULO III – Apresentação e Discussão de Resultados

“Apresentar resultados consiste em acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustrem os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas.”

Fortin (1999)

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, cujos procedimentos enunciámos anteriormente.

A apresentação e discussão dos dados serão efetuadas a partir dos blocos temáticos do guião das entrevistas tal como mostra o quadro VI.

Quadro VI - Resultados Globais das Entrevistas, por Temas e Categorias

Tema	Categoria	Frequências absolutas UR/C	Frequências relativas UR/C	Totais UR/Tema
Conceções sobre ADD	Fatores de aceitação do processo de ADD	66	23,32%	37,04%
	Fatores de rejeição do processo de ADD	138	48,76%	
	Formas de reorientação do modelo da ADD	79	27,92%	
Perceção sobre o processo vivenciado	Preparação do processo na escola	53	16,46%	42,15%
	Constrangimentos	113	35,09%	
	Efeitos no desenvolvimento profissional docente	33	10,25%	
	Efeitos na prática pedagógica	91	28,26%	
	Efeitos na escola	32	9,94%	
A supervisão na avaliação de docentes	Organização do processo	49	30,82%	20,81%
	Ciclo supervisorio	74	46,55%	
	Relação supervisor/avaliado	36	22,64%	

Como podemos constatar da análise do quadro, embora os entrevistados se tenham referido a todos os temas, existem uns sobre os quais que se pronunciaram mais, nomeadamente “Perceção sobre o processo vivenciado” e “Conceções sobre a ADD”. No entanto, este facto pode decorrer, pelo menos em parte, do próprio guião da entrevista.

Em seguida será abordado cada um dos temas, apresentando os resultados por categorias, subcategorias e indicadores. Nos anexos encontra-se a grelha completa da análise de conteúdo de avaliadores e avaliados (Anexo VII) Analisaremos os resultados confrontando, sempre que se justifique, as respostas dos avaliadores/relatores com as dos avaliados e, de entre estes, as respostas dos avaliados que são professores do Quadro de Escola com as respostas dos professores contratados.

1. Conceções sobre ADD de avaliados e avaliadores

Como se pôde constatar no Quadro VI, as conceções de avaliados e avaliadores sobre a ADD foram agrupadas em três categorias: fatores de aceitação do processo, fatores de rejeição do processo e formas de reorientação do modelo. A simples leitura dos títulos destas categorias permite perceber que os inquiridos se centraram essencialmente sobre o modelo em curso à época e a sua aplicação nas escolas, não equacionando as finalidades da avaliação docente no contexto mais geral da melhoria do ensino ou do desenvolvimento profissional.

1.1 – Fatores de Aceitação do processo de ADD

Esta categoria está relacionada com as vantagens que a ADD pode trazer para a docência, quer como melhoria da prática profissional, quer como mecanismo impulsionador para uma maior motivação. Todas as grandes mudanças requerem um período de apropriação e, segundo os entrevistados, a ADD caminhará para uma aceitação gradual pelos docentes, através da qual se imporá a ideia de que avaliar é uma necessidade, mesmo que venha a dar origem à diferenciação entre professores.

O Quadro VII mostra os resultados relativos aos fatores de aceitação do processo entre os três subgrupos de entrevistados.

Quadro VII – Resultados Relativos aos Fatores de Aceitação do Processo de ADD

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Vantagens da ADD	ADD como motivação para a melhoria da prática profissional	3	3	7	10	13	21
	ADD como motivação para a inovação	2	4	1	5	7	
	ADD como reconhecimento profissional	1	0	0	0	1	
Total		6	7	8	15		
Aceitação gradual da ADD	Maior aceitação da ADD à medida que se for tornando habitual	2	0	0	0	2	23
	Necessidade de aceitação de diferenças entre os professores	3	2	3	5	8	
	Necessidade de avaliação em todas as profissões	1	1	1	2	3	
	Ineficácia do modelo anterior	0	1	0	1	1	
	Inexistência de clima tenso no agrupamento	0	6	3	9	9	
Total		6	10	7	17		

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Possibilidade de progressão na carreira	Pedido de aulas assistidas por motivo de mudança de escalão	7	0	4	4	11	22
	Ambição pela classificação de muito bom ou excelente	4	1	1	2	6	
	Pedido de aulas assistidas para não ficar atrás das colegas	0	0	3	3	3	
	Pedido de aulas assistidas com intuito de ter mais graduação	0	2	0	2	2	
Total		11	3	8	11		

No que se refere aos fatores de aceitação do processo de ADD, são principalmente os professores avaliados, com especial destaque para os avaliados do Quadro de Escola, que consideram a ADD como um mecanismo de melhoria da prática profissional e uma motivação para inovarem a sua prática.

Os seguintes excertos das entrevistas mostram o sentir dos professores,

(...) da primeira vez não era para mudar de escalão e queria saber o que é que era, era uma novidade e eu queria saber o que é que era... Porque não avançar para saber? Avaliada como é que é, como é que não é... Se é uma coisa que eu faço diariamente, se havia algumas coisas que eu tivesse que mudar da minha prática pedagógica, acho que a avaliação só me ia ajudar a melhorar e foi o caso. (...) (PAQ2)

(...) só tendo uma avaliação precisa acerca do nosso próprio trabalho, só tendo alguém externo a visionar o que estamos a fazer, podemos corrigir certos hábitos que vamos adquirindo ao longo do tempo de serviço (...) certos hábitos ou certas lacunas que possamos ter. (...) (PAQ3)

Não parece ser relevante para os professores entrevistados, quer avaliados quer avaliadores, que a avaliação seja vista como uma forma de reconhecimento profissional. Com efeito, apenas uma professora relatora valorizou essa vantagem, embora de uma forma hipotética, como podemos ver na transcrição de um pequeno extrato da entrevista:

(...) O que poderia melhorar a avaliação era o facto de todos os docentes saberem que são apreciados pela profissão que desempenham e aí, esforçar-se-iam naturalmente, pela simples razão que ninguém gosta de ficar atrás. (PR1)

O facto de este modelo ainda ser recente poderá gerar algumas angústias e desconhecimento quanto à sua aplicabilidade; à medida que se for tornando habitual, a sua aceitação tenderá a aumentar; esta é a opinião da maioria dos professores avaliados, em particular dos professores avaliados contratados, como ilustra o seguinte exemplo:

(...) quando as pessoas começarem pouco a pouco a entrar nisto, na rotina, aceitar um bocadinho melhor o processo torna-se mais fácil (...) e já não é tão desestabilizador, porque estes últimos anos tem sido um bocadinho..." (PR3)

Quer relatores quer professores avaliados parecem estar de acordo com a necessidade de avaliar professores para os diferenciar, porque nem todos somos iguais, como os exemplos seguintes mostram:

" (...) Eu acho que tem que se diferenciar, tem que se diferenciar as pessoas, quem trabalha de quem não trabalha, agora a forma de como se deve diferenciar e em que aspetos é muito difícil, porque somos todos humanos, e é difícil avaliar um colega, acho que é muito complicado, (...)" (PAC2)

" (...) vejo as outras colegas, vejo quem trabalha quem não trabalha uns trabalham mais que outros, não somos todos iguais de facto." (PAQ1)

(...) Apesar das aulas correrem bem, mas nem todas (...) considero que nem todas mereceriam o muito bom e o excelente (...) (PR3)

A maior parte dos professores entrevistados não deram importância ao facto da avaliação ser um mecanismo necessário em todas as profissões, apenas três entrevistados de cada categoria se pronunciaram sobre o assunto.

Por outro lado, a maioria dos professores entrevistados não consideram o sistema de avaliação anterior ineficaz, sendo que apenas um professor avaliado contratado referiu essa questão:

(...) era apenas um documento de copy e paste, que se tu mudasses de escola (eu própria fiz), mudava de escola e entregava o mesmo documento, mudava alguns aspetos, mas sinceramente não servia para nada e não melhorava. (PAC2)

Em relação ao clima tenso que a ADD pode causar, os professores relatores não se manifestaram quanto ao assunto. São os professores avaliados, em particular os contratados que declararam haver um bom ambiente durante o processo de ADD, o que contraria os resultados de alguns estudos já realizados e referidos no 1º capítulo. Transcrevemos alguns excertos ilustrativos das entrevistas dos professores:

(...) dentro das colegas que fomos avaliadas... falámos sempre, o que íamos fazer, pedi opinião, dei opinião,... engraçado que não encontrei aquele clima de competitividade de (...) (PAC4)

(...) O não fazer nada Houve muita gente que não concorda com a avaliação em si, pronto e se calhar manifestam um bocadinho esse ... esse parecer, porque a nível do agrupamento e a nível de escola não gerou clima de confusão e de conflito. (PAQ2)

No que se refere às possibilidades de progressão na carreira através da ADD, é de realçar a semelhança de respostas entre avaliadores e avaliados, embora os avaliados do Quadro se tenham manifestado mais sobre este assunto. Na opinião dos professores relatores, os docentes solicitaram observação de aulas porque essa era uma das condições para mudarem de escalão, como no caso dos professores avaliados contratados pela ambição do Bom ou Muito Bom para efeitos de concurso. Esta ideia também é partilhada pelos professores dos outros subgrupos como mostram os extratos das entrevistas:

(...) são mesmo obrigados a ter é mesmo por isso, alguns professores pedem mesmo observação de aulas só porque estão na situação de transitar ao terceiro ou quinto escalão,(...)(PR3)

(...) A possibilidade de progressão foi de fato o maior fator. Além disso a necessidade de conhecer um bocadinho melhor o processo (...) (PC3)

(...) foi por causa do conseguir um pouco mais na graduação, ter o Muito Bom (...). (PAC4)

(...) Pelo facto de poder subir na graduação. Só ... Não, não pediria, se não fosse por isso. (PAC1)

Das entrevistas, conclui-se que muitos professores do Quadro não solicitaram aulas assistidas de início, uma vez que não concordavam com o modelo e seria assim um contrassenso. Porém, ao não solicitarem aulas observadas deixaram espaço nas quotas que foi aproveitado por outros professores. Esta constatação parece ter levado esses docentes a repensar a sua atitude como demonstra o excerto seguinte:

(...) Depois, ao ver a nota delas a pessoa fica ... se calhar eu é que não estive bem, se calhar também deveria ter feito, não é que eu concorde com o modelo, aliás eu no primeiro ano quando disse que não queria, foi exatamente por isso, se eu não concordava com o modelo, como é que ia pedir aulas assistidas? Acho que isso é um contrassenso, não é?. (PAQ4)

Deste modo, podemos afirmar, observando os dados expostos, que os entrevistados consideram a ADD um mecanismo de melhoria da prática profissional e uma forma de progressão na carreira, que progressivamente virá a ser melhor aceite pela classe docente.

A perspetiva da ADD como forma de melhorar a prática profissional está em conformidade com os apresentados por Gomes (2010) e Machado (2012), nos seus respetivos estudos, onde evidenciam a avaliação como fator incentivador da melhoria da prática profissional com reflexos na aprendizagem dos alunos.

Também Chagas (2010), no seu estudo, verificou que, para os professores, a avaliação está associada à progressão na carreira. Os resultados de Machado (2012) mostram ainda que a ADD tem uma função seletiva através do estabelecimento de quotas.

1.2 – Fatores de rejeição do processo de ADD

Em relação aos fatores de rejeição do processo de ADD, eles estão relacionados com o desrespeito pela cultura profissional, pelo clima de instabilidade que causa entre docentes e pelos defeitos apontados ao modelo.

O Quadro VIII apresenta os respetivos registos referente a esta categoria

Quadro VIII – Resultados Relativos aos Fatores de Rejeição do Processo de ADD

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Desrespeito pela cultura dos professores	Relutância decorrente do desconhecimento	2	1	0	1	3	40
	Desconforto e insegurança face ao facto de ser avaliado	9	3	1	4	13	
	Desconforto com a observação de uma aula	6	2	5	7	13	
	Desconforto fase à opinião de outro professor	0	0	3	3	3	
	Promoção do individualismo através da ADD	5	0	3	3	8	
Total		22	6	12	18		
Clima de instabilidade na escola	Destabilização nas escolas devido à falta de hábitos de avaliação	1	2	0	2	3	29
	Mau estar entre colegas gerado pela ADD	13	4	0	4	17	
	Constrangimento decorrente da avaliação por pares	0	0	2	2	2	
	Receio de repercussões negativas da avaliação a nível relacional	2	0	3	3	5	
	Desacordo da nota atribuída	2	0	0	0	2	
Total		18	6	5	11		
	Descrédito no modelo da ADD	2	1	1	2	4	

Defeitos do modelo	Solidão do processo da ADD	0	2	0	2	2	69
	Preferência pelo antigo modelo da ADD	4	0	0	0	4	
	Condicionamento do modelo pela existência de quotas	14	5	6	11	25	
	Desmotivação devido à insuficiência do nº de quotas	2	2	0	2	4	
	Quotas como medida economicista	5	2	1	3	8	
	Quotas como instrumento de diferenciação de professores	0	2	1	3	3	
	Alteração de classificações para caberem nas quotas	0	1	1	2	2	
	Mau ambiente nas escolas provocado pelas quotas	0	0	1	1	1	
	Influência negativa da periodicidade da ADD no desempenho do professor	0	1	0	1	1	
	Ausência de uniformização dos critérios de avaliação	3	2	0	2	5	
	Insuficiência da avaliação por relatório ou portefólio	2	1	4	5	7	
	Ideias prévias da avaliadora sobre o avaliado como condicionante	0	0	3	3	3	
Total	32	19	18	37			

Ambos os subgrupos entrevistados consideram a ADD um desrespeito pela cultura profissional docente, mas são os professores relatores quem mais se pronuncia sobre o assunto. O facto de se ser avaliado, por si só, provoca alguns receios e constrangimentos, acrescido do facto de haver um elemento exterior a observar para avaliar. Este tipo de modelo, na opinião de alguns relatores, promove o individualismo, como testemunha o seguinte extrato:

(...) o trabalho não deve destacar, mas deve ser para a escola, o todo, percebes, não concordo que se façam coisas para me evidenciar eu, (...)(PR4)

Como podemos ver no extrato seguinte da entrevista, o constrangimento não será só para os docentes, mas também para os alunos,

(...) há sempre constrangimentos há, sempre uma pessoa de fora a observar uma aula e há sempre ali uma pessoa que chega e que está observar, entendes, e isso cria mesmo nos próprios miúdos constrangimento.(PR4)

Contrariando um pouco o que foi expresso pelo professor avaliado, na categoria anterior, e apesar de não haver referências a um clima tenso dentro do agrupamento, os professores relatores consideram que a ADD promove um mal-estar entre colegas.

(...) eu acho que se notou e depois isto acontece em determinados momentos, não ao longo de todo o ano, há momentos que se nota o tal clima menos agradável entre os professores (...)(PR3)

Alguns relatores sentem algum desconforto com o modo de tratamento por parte dos avaliados, ficando sempre a dúvida sobre a sinceridade desse relação, caso não existisse esta função avaliado /avaliador,

(...) depois é aquela, chamemos entre aspas “ aquela graxa que tem que se dar durante todo o ano porque aquela pessoa até me vai avaliar” ... (riso) e se calhar, muitas vezes isso, ... não leva ... a um bem-estar entre as pessoas(...)(PR2)

(...) E estou até com algum receio, ... não será bem receio, mas estou até a imaginar agora que daqui a algum tempo quando se entregarem as notas, se der conhecimento das notas aos professores do quadro, são mais do que eram os contratados, ... talvez ... as pessoas que têm expectativas de ter a melhor nota possível e nem todos podem ter, estou com algum receio do clima de crispação, oxalá que não haja (...)(PR3)

De realçar que os professores avaliados não se manifestaram em relação à classificação atribuída como resultado da ADD, em parte porque à data as entrevistas o processo ADD ainda não tinha terminado.

Dentro dos fatores de rejeição do processo, foram os defeitos apresentados ao modelo que mostram maior expressividade, quer por parte dos professores avaliados quer por parte dos professores relatores. No âmbito dos defeitos, ambos os subgrupos realçam que o modelo está condicionado pela existência de quotas, como mostram os seguintes extratos das entrevistas:

(...) e nem sempre nós podemos dar aos avaliados aquilo que eles merecem, e andamos ali um bocadinho a nadar digamos assim na nota, a atribuir a cada docente (...) (PR1)

(...) este modelo de avaliação é injusto, as quotas fazem com que todo o modelo esteja condicionado. Eu não concordo, com as quotas, se um professor é excelente ele não tem que ser avaliado com muito bom, só porque ele não tem quotas para lhe serem atribuídas, acho que é isso que está a fazer com que as pessoas fiquem umas contra as outras. (PAC3)

Na opinião de alguns entrevistados, as quotas também são consideradas como medidas economicistas, como podemos ver nestes extratos:

(...) Estamos a falar de quotas e quando se fala de quotas confunde-se com dinheiro, porque é assim ... as quotas foram criadas por causa do dinheiro. (PAQ3)

(...) E no caso dos contratados, é quanto mais rápido eles conseguirem ter maior graduação possivelmente, quando houver abertura de concurso para vinculação será mais um a entrar no quadro, e isso eles não querem, as quotas servem para isso e isso é que eu acho injusto (...) (PAC1)

(...) mas sei que assim e que este modelo é para cortar, para cortar pernas para toda a gente não chegar lá, e demorar a chegar, mas também não sei se quem chega, serão as pessoas mais... mais (risos). (PR4)

Outro dos defeitos do modelo referido pelos entrevistados prende-se com a falta de uniformização dos critérios de avaliação, opinião que é manifestada quer pelos professores relatores, quer pelos professores avaliados contratados.

(...) porque com aqueles instrumentos de registo uma pessoa num agrupamento tem uma determinada pontuação e a mesma pessoa noutra agrupamento tem outra, isso de certeza portanto tem que haver uma maior uniformidade nos instrumentos de registo. (...) (PR3)

Os professores avaliados do Quadro de Agrupamento, ao contrário dos contratados, consideram as ideias preformadas que os relatores têm dos docentes a avaliar como um outro fator que condiciona o modelo e que de algum modo poderá influenciar a avaliação,

(...) mas desta vez a colega que me avaliou, eu estava com algum receio, porque achava que esta colega iria ser muito, muito mais exigente, então achei que me preparei ainda melhor, do que na primeira avaliação. (PAQ2)

A nossa análise parece ir ao encontro dos resultados do estudo realizado por Silva (2012), no qual os entrevistados consideram o processo da ADD pouco credível devido a vários fatores, como relações interpessoais, restrições administrativas (quotas) e ausência de igualdade nos procedimentos. Também os resultados do estudo realizado por Aguiar e Alves (citado por Alves e Flores, 2010), mostram que os professores se sentem condicionados na ADD pelas existências de quotas.

1.3 – Formas de reorientar o modelo

A grande maioria dos entrevistados discorda quase por completo do modelo, como podemos observar no Quadro IX.

Quadro IX - Resultados relativos às Formas de Reorientação do Modelo

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Necessidade de modificações	Necessidade de melhorar a ADD	7	0	0	0	7	10
	Necessidade de simplificação da ADD devido ao congelamento da carreira	1	1	1	2	3	
Total		8	1	1	2		

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avalia-doras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contrata-das	Qua-dro	UR Total		
Sugestões para melhoria do modelo	Aulas assistidas sem aviso prévio	9	5	6	11	20	68
	Preferência por um avaliador interno	0	0	4	4	4	
	Preferência por um avaliador externo à escola	0	6	8	14	14	
	Preferência por parceria avaliador externo/interno	0	2	0	2	2	
	Criação de equipas de avaliação para cada avaliado	4	2	0	2	6	
	Observação inicial de todos os avaliados	4	0	0	0	4	
	Aula observada idêntica às práticas do quotidiano	0	0	4	4	4	
	Necessidade de Uniformizar o modelo ADD independentemente da categoria profissional do professor	0	2	0	2	2	
	Incidência da ADD em projetos desenvolvidos pelos professores	4	0	0	0	4	
	Definição de compromissos educativos promotores de mudança de prática	1	0	0	0	1	
	Necessidade de Recompensa para os professores avaliadores	0	2	0	2	2	
	Necessidade de Contributo de Enc. De Educação e alunos na ADD	0	2	0	2	2	
	Necessidade da avaliadora fazer um acompanhamento mais próximo	0	3	0	3	3	
	Total	22	24	22	46		

Quanto à forma de reorientar o modelo, são principalmente os docentes relatores que se manifestam, pois consideram que o modelo necessita de ser reformulado, e até mesmo simplificado. Estes entrevistados salientam que, atendendo a que a carreira docente se encontra presentemente congelada, tanta “burocracia” é desnecessária.

(...) Em relação à avaliação de docentes, no contexto atual em que não há progressos na carreira, não se justifica esta sobrecarga burocrática (...) (PR2)

(...) no entanto a avaliação tem que ser ... melhorada de modo a torná-la num processo mais fácil de ser aplicada, (...) Estes últimos anos têm sido complicados (...) (PR3)

Nas sugestões de melhoria do processo, é de realçar que quer os relatores quer os avaliadores se manifestaram de forma semelhante nesta categoria, embora com algumas *nuances*. Ambos os subgrupos consideram que as aulas assistidas deveriam decorrer sem aviso prévio.

(...) a pessoa ia ter uma ideia melhor, não só do trabalho do professor, como do próprio professor, da maneira como ele trabalha... As planificações como estão e como é que não estão... Porque eu acho que todo o processo em si acaba por ter uma batota, ou seja a pessoa já sabe, a pessoa já sabe os papéis que tem que levar, o que tem que fazer, a pessoa já sabe não sei quê, os meninos têm que estar calados, os meninos têm que ser preparados assim, preparados assado... Eu acho que não, porque não é isso que acontece no dia-a-dia. Há problemas reais que têm que ser tratados. (PAQ3)

(...) as aulas assistidas, onde se iria sem aviso prévio. Não havia a preparação da aula assistida, o avaliador entrava na sala, hoje estou aqui um bocadinho, pode ser matemática, pode ser português, pode ser estudo do meio pode ser o que for... estou um bocadinho vejo a relação professor-aluno, aluno-professor, vejo a relação pedagógica, vejo tudo como está, vejo material vejo tudo o que é necessário para uma aula (...) (PR2)

Por outro lado, em relação aos avaliadores, são os professores avaliados que se manifestam preferindo principalmente um avaliador externo, alegando que será mais justa a avaliação, não havendo ideias pré-concebidas, como podemos ver nos extratos seguintes,

(...) para mim é mais justo, porque vem de igual modo para toda a gente, para mim acho mais justo porque ele não tem esses elementos para qualquer pessoa que vá

avaliar, e alem do mais não está no patamar do avaliando, portanto não está a concorrer para o mesmo, que eu acho que isso é altamente (...)(PAQ4)

Há quem sugira mesmo uma equipa de avaliadores externos à escola,

(...) Acho que deveríamos ser avaliados por uma comissão extraescola, um órgão independente. (...) (PAC1)

No que concerne aos avaliadores, Gomes (2010), citando Torrecila (2006), considera que os participantes pretendem avaliadores externos ou internos, contanto que sejam portadores de formação e conhecimento da disciplina. Também Silvia (2012), no seu estudo, sugere a existência de uma equipa externa com formação e qualidades humanas, realçando-se como benefício o desconhecimento entre avaliadores e avaliados. Contrariando os resultados aqui apresentados e outros trabalhos existentes, no estudo realizado por Rodrigues (2012), os docentes manifestam preferência por avaliadores internos e não externos, alegando que os avaliadores externos não conhecem nem são sensíveis ao contexto.

Em síntese, as concepções sobre a ADD, não são muito diferentes das já apresentadas anteriormente no enquadramento teórico; os entrevistados consideram a ADD como uma motivação para melhorar a prática letiva em toda a sua plenitude. Como nos diz Veloz (2000), citado por Aguiar e Alves (2010), as funções da avaliação de docentes são a *“(...) melhoria da escola e do ensino, responsabilidade e desenvolvimento profissional, controlo administrativo e pagamento por mérito.”* (p.236). O autor identifica ainda três fatores que podem ser apontados como responsáveis pela ineficácia de uma avaliação dirigida para o desenvolvimento profissional: contextuais, procedimentais e pessoais. Assim, os professores entrevistados consideram que o modelo fica condicionado com a existência do sistema de quotas, com a falta de tempo para que seja compreendido e aceite num *time* que deverá ser gradual, o excesso de burocracia de todo o sistema e a preferência por um avaliador externo.

2. Perceção sobre o processo vivenciado

Este tema aborda as vivências dos docentes em relação à aplicabilidade do processo da ADD, apresentados os aspetos positivos, os aspetos a corrigir e os

constrangimentos. A categoria na qual houve maior frequência de respostas foi a que se refere aos constrangimentos.

2.1. Preparação do processo na escola

A aplicação do modelo de ADD requer planeamento e estruturação para que possam cumprir os objetivos para que foi criado. O quadro X apresenta o resultado das respostas dos entrevistados sobre a preparação do processo na escola.

Quadro X – Resultados Relativos à Preparação do Processo na Escola

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Preparação adequada	Informações explicativas do processo	2	1	0	1	3	41
	Organização do processo de ADD	0	1	0	1	1	
	Informações explicativas do processo por email	0	0	1	1	1	
	Reuniões de preparação ADD	8	4	2	6	14	
	Reuniões de preparação de ADD para observação de aulas	13	4	2	6	19	
	Necessidade da aula observada ser uma continuidade e da prática diária	0	3	0	3	3	
Total		23	13	5	18		

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Preparação insuficiente	Ausência de reuniões esclarecedoras do processo	3	0	3	3	6	12
	Necessidade de todas as grelhas estarem prontas no início do processo	0	1	0	1	1	
	Ausência de reuniões de acompanhamento ao longo do processo	0	5	0	5	5	
Total		3	6	3	9		

Nesta categoria, é de realçar a diferença de opiniões entre avaliados e avaliadores-relatores. Os professores relatores consideram que o processo foi bem aplicado com reuniões de preparação/esclarecimento, quer para a preparação de todo o processo quer para a observação de aulas. Já os professores avaliados, em particular os professoras do quadro escola, pronunciaram-se menos sobre a adequação da preparação podemos ver no excerto da entrevistas a confirmação destas afirmações,

(...) devíamos ter mais reuniões do que as que fizemos, porque fizemos cada um bocadinho para seu lado, ... cada um de maneira diferente.(...) (PAC1)

Depois do coordenador de departamento do 1º ciclo informar quais os avaliados de cada relator, realizou-se outra reunião por grupo de relator.

(...) Elas souberam que era eu que ia avaliá-las através da coordenadora do departamento, a coordenadora de departamento informou, quem ia avaliar quem, depois eu reuni com os professores (...) (PR2)

(...) Eu sabia que tinha aula assistida porque me propus a tal, depois houve uma reunião com todos os avaliados, quer com os do quadro, quer com os contratados. Nessa reunião uns e outros marcaram as aulas, a única coisa que tínhamos era com 48 horas de antecedência mandar o plano de aula, apenas isso (...) (PAC4)

Já os professores avaliados, em particular os professores do Quadro Escola, pronunciaram-se menos sobre a adequação da preparação e alguns consideram mesmo que a preparação foi insuficiente. Como o quadro acima mostra, alguns professores avaliados do Quadro queixam-se da falta de reuniões para acompanhamento do processo.

Neste sentido, parece possível concluir que a preparação do processo não foi percebida do mesmo modo pelos diferentes subgrupos de docentes. Os avaliadores, mais envolvidos no processo, tendem a considerar que a preparação foi adequada, enquanto os avaliados ou não se pronunciam sobre o assunto ou tendem a considerar que a preparação foi insuficiente e que não houve acompanhamento ao longo do processo. Também Silva (2012) no seu estudo menciona que os professores avaliadores manifestam descontentamento pela insuficiência de informação relativa ao processo a desenvolver no âmbito da ADD.

2.2 Constrangimentos

Esta categoria prende-se com todas as situações referidas pelos professores como incómodas durante o processo de ADD, as quais estão relacionadas com a observação de aulas, os instrumentos utilizados, as dificuldades no ato de avaliar e as dificuldades de implementação do modelo.

O Quadro XI apresenta os resultados das entrevistas relacionadas com os constrangimentos.

Quadro XI – Resultados Relativos aos Constrangimentos Sentidos Durante o Processo ADD

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Problemas inerentes à observação de aulas	Insuficiência do n.º de aulas observadas	1	3	0	3	4	40
	Dificuldades em ser avaliado em 45 minutos	0	0	3	3	3	
	Planeamento de aulas especialmente para a observação	9	2	2	4	13	
	Observação de aulas não representativas da prática quotidiana	5	1	0	1	6	
	Observação de aulas com recurso a materiais não habituais para os alunos	1	0	0	0	1	
	Observação de aulas repetidas de outras anteriormente realizadas	3	0	0	0	3	
	Alteração da postura do professor quando tem aulas observadas	1	0	0	0	1	
	Dificuldade em avaliar aulas desenvolvidas em turmas problemáticas	2	2	0	2	4	
	Diferenciação de professores através das aulas observadas	1	0	0	0	1	
	Preparação dos alunos para as aulas observadas	1	0	0	0	1	
	Aulas observadas bem elaboradas	1	0	1	1	2	
	Resolução de problemas momentâneos nas aulas observadas	1	0	0	0	1	
Total		26	8	6	14		

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadas e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Problemas decorrentes dos instrumentos utilizados	Necessidade de diminuir muita burocracia	0	0	8	8	8	18
	Número excessivo de grelhas de avaliação para preencher	1	1	0	1	2	
	Dificuldade na avaliação de alguns indicadores	3	0	0	0	3	
	Dificuldade na avaliação da dimensão ética	1	0	0	1	1	
	Necessidade de simplificação das grelhas	2	0	0	0	2	
	Dificuldade em interpretar as grelhas da ADD	2	0	0	0	2	
	Total	9	1	8	9		
Dificuldades do ato de avaliar	Necessidade de formação de avaliadores	13	9	0	9	22	43
	Necessidade de formação do avaliador em avaliação	0	0	3	3	3	
	Ausência de profissionalismo do avaliador	0	0	3	3	3	
	Dificuldade em manter a objetividade	3	0	0	0	3	
	Dificuldades na avaliação dos alunos	1	0	0	0	1	
	Maior dificuldade na avaliação de colegas do eu dos alunos	1	0	0	0	1	
	Incidência da ADD nas aulas observação	0	2	1	3	3	
	Necessidade de considerar as várias componentes da	1	0	0	0	1	

	ADD						
	Necessidade de comprovar evidências	1	1	2	3	4	
	Exigência de honestidade no relatório de desempenho	2	0	0	0	2	
	Ambiente tenso no júri de avaliação	1	0	0	0	1	
	Total	23	12	9	21		
Dificuldades inerentes à implementação do modelo	Processo muito stressante para os avaliadores	1	0	0	0	1	30
	Processo muito cansativo para os avaliadores	1	0	0	0	1	
	Processo muito angustiante para avaliadores	2	0	0	0	2	
	Dificuldade em avaliar em contextos escolares desconhecidos	3	3	0	3	6	
	Necessidade de maior informação sobre o avaliado	2	0	0	0	2	
	Estímulo à reflexão através da ADD	2	3	2	5	7	
	Estímulo à partilha através da ADD	9	0	0	0	9	
	Estímulo à auto avaliação através da ADD	1	0	1	1	2	
	Total	21	6	3	9		

Podemos constatar que todos os subgrupos de professores entrevistados se pronunciaram, com destaque para os professores-relatores.

Um dos grandes constrangimentos referidos prende-se com a observação de aulas. Os professores-relatores consideram que as aulas observadas são planificadas especificamente para a observação da ADD, não dando continuidade a um trabalho de seguimento quotidiano, sendo muitas das vezes essas mesmas aulas a repetição de outras já realizadas. Também alguns professores avaliados de ambas as categorias consideram que planificam as aulas especificamente para o dia da observação. O seguinte extrato apresenta a opinião de um professor relator.

(...) aquela aula foi marcada foi preparada e... muitas vezes é preparada fora ... de uma forma muito diferente daquilo que é no dia-a-dia. É evidente que não esperava e

ninguém espera, que aquela aula não fosse preparada, tem que ser, assim como as outras também são, só que às vezes existe uma diferença tão grande que avaliando só aquela aula, é uma avaliação muito diferente do dia-a-dia do professor, (...) é evidente que o professor avaliador, avalia aquela aula, mas nunca deixa de perceber, estas pequenas nuances e ao avaliar irá com certeza lembrar-se disso, eu pelo menos tento... depois no momento de avaliar no global e perceber se foi uma aula muito folclórica ou se foi uma aula muito real.(...) (PR3)

Por sua vez, os professores avaliados consideram que têm um cuidado especial no dia da aula observada, como podemos no seguinte extrato:

(...) é assim eu sempre continuei a fazer o meu trabalho, eu sei o trabalho que faço, e aquela aula podia ter dada com a professora avaliadora também a podia ter eu dado também com os meus alunos. Poderia não ser tão elaborado, tão, tão, minucioso, vá aquilo tão ... porque aquilo é tempo contado e a gente tem que cingir-nos um bocado ao tempo da aula assistida e convêm terminar a atividade dentro da aula (...) (PAQ1)

Um outro constrangimento apresentado é a burocracia, porém, curiosamente são unicamente os professores avaliados do quadro a fazer referência e esse constrangimento:

(...) o que eu acho é que exigiu de mim uma preparação a nível burocrático disparatada e que era impensável eu fazer aquilo no meu dia a dia, não é, porque é imensos papéis imensa coisa, acho que é burocracia a mais, (...) (PAQ12)

(...) talvez a burocracia a nível dos papéis se calhar, itens a mais, não havia necessidade de haver tantos itens sobre a mesma coisa ... pronto, mas penso que os parâmetros estão todos lá: a relação com os alunos, a relação com a comunidade escolar que cada vez é mais importante (...) (PAQ2)

As grelhas de registo de avaliação são também referenciadas como um constrangimento atendendo ao número excessivo de grelhas a preencher, à interpretação das próprias grelhas e à dificuldade em avaliar alguns indicadores devido à sua subjetividade. Os excertos seguintes confirmam as dificuldades sentidas pelos professores relatores.

(...) são tantos itens, tantos, são tantas tabelas, são tantos itens e somos pessoas que a subjetividade é logo a primeira coisa que salta, por muito que nós tentemos deixá-la inativa quando às vezes nos reuníamos, “olha lá já observaste o teu primeiro

observado, olha e nesta situação assim, assim eu dei ótimo, ah! eu não” e aí entra a subjetividade e é muito grave, muito grave. (PR1)

(...) Há determinados itens, que na... por exemplo a dimensão de ética profissional tem muitos itens que é muito difícil de avaliar com rigor, temos uma ideia temos uma noção, mais ou menos, mas é muito difícil avaliar com rigor e... (PR3)

Um outro fator de insatisfação apresentado prende-se com o ato de avaliar. Este aspeto é referido por todos os subgrupos de professores entrevistados, praticamente em igual número, embora se note uma maior incidência nos professores contratados, focando a necessidade de existir formação para os professores-relatores. Podemos apresentar alguns exemplos ilustrativos.

(...) eu tive um bocado de receio desta avaliação, acho que todos tivemos um bocado de medo de não estarmos a ser corretos. (PR2)

(...) Essencialmente punha alguém que tivesse esse perfil para tal e quisesse e tivesse formação, eu não sei se, se consegue com formação avaliar melhor ou pior, mas pelo que se sente mais à-vontade, acho que sim, (...) (PR4)

(...) deveria ser feita por um grupo de pessoas formada para tal, ou seja, eu acho que os mestrados de supervisão e avaliação são muito importantes e acho que essas pessoas que fazem esses mestrados deviam ser aproveitadas para avaliar os professores e não serem pessoas que convivem connosco diariamente que nos conhecem na escola enquanto pessoas (...) (PAC4)

(...)à partida quem nos avalia com certeza sabe mais do que nós ou tem outra preparação se calhar não estão preparados, não é? porque são impostos também (...) (PAC2)

O modelo levado a efeito parece ter provocado ainda um nível elevado de stress nos docentes, mesmo que só em determinados períodos.

Uma vez que o agrupamento é constituído por três escolas do 1º ciclo, houve relatores que foram avaliar em escolas que não eram as suas, tendo assim mais dificuldade em conhecer o desempenho do avaliado em todas as dimensões, tendo que solicitar informação a outras pessoas ou documentar-se para se certificar. E aqui, na opinião dos avaliados, haverá hipótese de surgirem injustiças. O que não deixa de ser uma opinião contraditória, uma vez anteriormente, os professores avaliados acharem que deviam ser avaliados por entidades externas.

Os relatos seguintes mostram os receios de avaliado e relator.

(...) se calhar a pessoa fora do contexto da escola dos professores que está a avaliar também lhe falta saber a relação que o professor tem no dia-a-dia com o aluno e isso só se pode ver mesmo no dia-a-dia com o professor porque não é o outro professor que pode ter uma amizade, não é bem uma amizade, pode ver aquela pessoa diferente do que o outro vê e se calhar não lhe está a transmitir a quem pergunta uma verdade muito grande, se calhar vê a pessoa de uma outra maneira, nós somos humanos e gostamos mais de uns ou de outros e não vamos avaliar por amizades claro que não. (...) (PR2)

(...) no meu caso específico, uma das dimensões onde fui apontada em que não tendo um bom desempenho era que eu não me tinha envolvido em muitos projetos, coisa que eu não concordo de todo, de qualquer forma fazer-me pensar que há ali uma falha de comunicação não é? ... Talvez entre a escola e o facto de a relatora não ser da mesma escola, mas não sei....(...) (PAC2)

Esta nossa análise parece ir ao encontro do estudo qualitativo realizado por Gomes (2010), o qual concluiu que, na opinião dos docentes participantes, este modelo de avaliação apresenta muita burocratização, uma avaliação pelos pares da mesma escola sem formação e perfil adequados e a pouca valorização ou «peso» dado à dimensão social, profissional e ética. De igual modo Machado (2012), no seu estudo, concluiu que quer os professores avaliados quer os avaliadores entendem que a excessiva burocracia constituiu um dos principais problemas do processo de avaliação. Ainda no estudo de Machado (2012), os professores inquiridos apontam a falta de discussão dos documentos legais com constrangimento, admitindo, contudo, que os mesmos foram discutidos nas equipas pedagógicas, persistindo as dúvidas no preenchimento dos instrumentos de avaliação e afirmando ainda não terem participado na elaboração dos mesmos.

2.3 Efeitos no desenvolvimento profissional

Esta categoria aborda os aspetos positivos da ADD relacionados com reflexão, partilha e colaboração da avaliadora como poderemos ver no quadro XII.

Quadro XII - Resultados Relativos aos Efeitos no Desenvolvimento Profissional.

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Estímulo para melhoria profissional	Estímulo à reflexão através da ADD	2	3	2	5	7	18
	Estímulo à partilha através da ADD	9	0	0	0	9	
	Estímulo à auto-avaliação através da ADD	1	0	1	1	2	
Total		12	3	3	6		
Autoimagem positiva	Avaliador colaborante	2	1	0	1	3	15
	Boa relação com a avaliadora	0	2	1	3	3	
	Avaliadora participativa na aula observada	0	1	1	2	2	
	Imagem da avaliadora justa e colaborante	2	1	0	1	3	
	Avaliadora pouco interventiva na aula observada	0	3	0	3	3	
	Inexistência de relação com a avaliadora	0	0	1	1	1	
Total		4	8	3	11		

No que se refere ao estímulo da ADD para a melhoria profissional são os professores relatores que consideram a ADD como um estímulo à reflexão, à partilha e autoavaliação. Os professores avaliados não dão grande relevância a esta subcategoria, principalmente ao incentivo à partilha. Neste sentido, parece possível inferir que a função de avaliador e de supervisor são sentidas como atividades de aprendizagem enriquecedoras, o mesmo não acontecendo com a situação de ser avaliado. Os inquiridos afirmam, por exemplo:

(...) até partilharmos com outros colegas para percebermos o que é que aqueles fazem de melhor e nós queremos também fazer, (...)eu acho que é a avaliação em geral que nos faz refletir um pouco com objetivo de melhorar, eu acho que sim (...) (PR3)

(...)Mesmo que seja eu sozinha, porque ... eu acho que todos os dias nós, nem que seja no carro ou num momento em que estejamos sós pensamos: o que é que correu bem? O que é que correu menos bem? O que é que eu posso fazer melhor amanhã? E posso mesmo mudar a minha planificação diária ou semanal e escrever até uma nota, neste dia a ficha deveria ser desta forma, eu deveria ter explicado assim ... mudei aqui e acho que isso é inevitável. (...) (PAC4)

(...) porque eu da minha experiência, posso e sei, que se eu tiver ... for muito cuidadosa todos os dias analisar, fazer uma reflexão sobre aquilo que correu bem, o que não correu bem, quer seja só comigo ou com eles, sei que depois no outro dia, posso melhorar e alterar as programações e até posso pensar e programar alguma coisa que pensava que ia correr muito bem e depois não correr, não foi o melhor resultado, percebes? (PR4)

Em relação à Autoimagem positiva, são os professores avaliados que se manifestam mais, com especial destaque para os professores avaliados contratados. A relação com a avaliadora foi considerada positiva, de ajuda, colaborante e nalguns casos participativa.

“Foi uma relação boa, não há conflitos, sempre que eu solicitei alguma ajuda houve sempre disponibilidade.” (PAC3)

Os nossos resultados parecem ir ao encontro dos resultados do estudo apresentado por Machado (2012), em que os professores entrevistados consideraram a ADD como um estímulo à reflexão sobre a prática, e salientam a relevância que para eles teve a partilha mesmo que em pequeno grupo. Contrariando esta ideia, os resultados do estudo de Silva (2012), mostram que os professores entrevistados consideram que ADD criou entre os docentes ausência de partilha e divisão docente.

2.4 Efeitos na prática pedagógica

Esta categoria prende-se com os aspetos que a ADD pode ter na prática pedagógica e no desempenho docente. O Quadro XIII apresenta os registos dos resultados da análise.

Quadro XIII - Resultados Relativos aos Efeitos na Prática Pedagógica

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Melhoria da prática	Alteração da prática pedagógica devido à avaliação de docentes	4	9	3	12	16	56
	Promoção da melhoria da prática profissional pela ADD	0	0	1	1	1	
	Melhoria no desempenho dos alunos como resultado da ADD	0	0	1	1	1	
	Eficácia do processo da ADD na melhoria da prática pedagógica	2	0	0	0	2	
	Observação como melhoria de desempenho	1	0	0	0	1	
	Observação como melhoria temporária de desempenho	1	0	0	0	1	
	Observação de aulas como componente importante da ADD	1	1	1	2	3	
	Pequeno aumento no envolvimento em projetos existentes	4	5	0	5	9	
	Maior empenhamento na concepção de projetos	5	1	3	4	9	

	gerados pela ADD						
	Necessidade de criação de projetos para mostrar evidências	8	4	1	5	13	
Total		26	20	10	30		
Ineficácia da ADD na melhoria da prática	Alteração negativa do trabalho com os alunos devido à ADD	4	0	0	0	4	35
	Menos tempo com os alunos devido à ADD	2	0	2	2	4	
	Alteração das dinâmicas programadas decorrente da ADD	0	1	0	1	1	
	Ineficácia da observação de aulas para melhoria da prática	6	3	1	4	10	
	Ausência de contributo da ADD para a melhoria de práticas	6	0	7	7	13	
	Necessidade de orientar a ADD para o benefício dos alunos	0	2	0	2	2	
	Necessidade de privilegiar a aprendizagem dos alunos e não a ADD	0	0	1	0	1	
	Total	18	6	11	17		

Ambos os subgrupos de professores se pronunciaram bastante sobre este tema. Nesta categoria, as opiniões dividem-se em todos os subgrupos de docentes. Por um lado, no parecer de alguns professores avaliados a ADD alterou a prática pedagógica. O facto de terem aulas observadas ou terem de entregar um relatório de autoavaliação com evidências parece ter obrigado os docentes a investirem mais nas

atividades e nas planificações. Eventualmente, sendo o resultado positivo, os professores tenderão a investir mais nas suas práticas pedagógicas. Os excertos das entrevistas que apresentamos em seguida mostram a alteração da prática pedagógica devido à ADD.

(...) Eu acho que melhorei as minhas práticas pedagógicas, os meus alunos só tiveram a ganhar, em toda a preparação das aulas, porque vi que posso dar muito mais do que aquilo que estava a dar; com esta avaliação o facto de me ter preparado mais e de me ter debruçado mais sobre duas aulas uma na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e a outra na área curricular disciplinar de Matemática, (...) (PAQ2)

(...) quero acreditar sempre que sim, senão, não valeria a pena todo o nosso esforço, também temos que pensar de forma positiva, temos que acreditar que sim, serviu para nós.... para eu melhorar o meu desempenho.(...) (PAC2)

(...) para alguns muda para outros não. Para alguns, se calhar o ter a aula observada fazem uma coisa diferente e depois passam para a rotina, para outros é mesmo o ponto de mudanças, porque também viram que os alunos se mantiveram motivados, empenhados, porque fizeram coisas diferentes e acho que por causa disso vão investir mais nisso, vão fazer (...) (PAC4)

Porém, existe um conjunto de professores, relatores e avaliados do Quadro de Escola, que considera que a ADD por si só não contribui para o melhoramento das práticas pedagógicas, até pode ser considerado como um entrave, pela burocracia e pelo tempo gasto. Na opinião destes docentes a alteração das práticas pedagógicas está na vontade de cada professor, no seu poder de superação e nunca numa ADD. Apresentamos alguns exemplos elucidativos:

(...) Eu acho que é péssimo, porque nós estamos imenso tempo preocupados com isso da avaliação e depois perdemos imenso tempo e não nos dedicamos ao que realmente é fundamental que é preparar aulas, (...) é claro que a pessoa vai melhorando mas não é por causa da avaliação, eu vou melhorando sempre, tenho esse gosto e vou sempre pesquisando materiais, e não foi pela avaliação, porque eu desde que comecei a dar aulas sempre fui evoluindo, não é, portanto não foi a avaliação que me fez pesquisar e melhorar porque isso eu faço sempre, (...) (PAQ4)

(...) eu acho que se as pessoas tiverem por feitio, por formação, por hábito, fazer as coisas com empenho e quererem fazer as coisas, vão fazer sempre, com avaliação ou sem avaliação. (...) mas é o que eu digo, as pessoas que diariamente fazem um dia novo cada dia, e cada ano diferente, vão estar sempre à frente das coisas e não acho que seja essa avaliação que seja o motor de arranque, aquelas que se calhar daaaaaa se calhar ajuda, a terem de se mentalizar que se calhar é melhor apanhar o barco(...) (PR4)

É de salientar também a atribuição à ADD de um aumento de investimento em projetos e a sua dinamização. Porém, na opinião dos professores relatores e professores avaliados do Quadro, este aumento prende-se com a necessidade de apresentar evidências no relatório de autoavaliação. Transcrevemos alguns excertos ilustrativos das entrevistas dos professores:

(...) empenharam-se mais, até porque como tinham que apresentar na avaliação alguma coisa, claro que se tinham que empenhar nos projetos para poder falar deles porque não iam falar que se tinham empenhado ... tido iniciativas e dinamizados alguns projetos ou inserido neles sem os ter feito, (...) (PR2)

(...) porque depois tudo tem a ver com a avaliação, quem dirige projetos, quer organiza projeto, acaba por depois num parâmetro da avaliação ter pontuação a mais, e acho que se calhar acabou por surgir mais projetos, também com o medo de se ter uma avaliação mais baixa, e acho que houve também um bocadinho o interesse de se avançar mais. (PAQ2)

Porém, os alunos poderão beneficiar com os projetos atendendo à diversidade das atividades,

(...) depois toda a gente quer ter projetos para poder brilhar. Não é mau nesse aspeto, antes pelo contrário. Assim há um leque de atividades muito maior para as nossas crianças. Por outro lado todos queremos ter os nossos projetos para ter algo a dizer de bom no nosso relatório. (PAC 3)

Nesta categoria, existe também um grupo considerável de professores de ambas as categorias que consideram que a ADD é ineficaz para melhorar a prática pedagógica. As alterações pela implementação do processo de ADD implicam mudanças nas rotinas e não privilegiam as aprendizagens dos alunos, que deveriam ser o foco principal da atividade docente. Os extratos seguintes ilustram esta opinião:

(...) quem não era, experienciou por um momento muito particular especialmente se teve aula observada, experienciou por momentos uma ... uma ... um momento mais vibrante e depois voltou ao seu momento mais calmo e mais comezinho, e continua, não vejo que seja esta avaliação que lhe vá promover a prática pedagógica. (PR1)

(...) isto não está a levar a mudanças nos professores, isto é uma aula diferente num dia, onde as coisas tem que aparecer de maneira diferente, em que muitas vezes e todos nós sabemos, que os miúdos são trabalhados para esse dia numa certa e determinadas maneira de forma para que as coisas todas possam parecer e correr bem, depois vai-se ouvindo um comentários, uns daqui outros dali, mas não acho que não, não adiantou nada para as crianças. (PAQ3)

Eu acho que é péssimo, porque nós estamos imenso tempo preocupados com isso da avaliação e depois perdemos imenso tempo e não nos dedicamos ao que realmente é fundamental que é preparar aulas, (...) (PAQ4)

Não, não alterei nada, nem para essa duas aulas nem para depois, é claro que à medida que vou tendo experiência há coisas que vamos melhorando, mas não por causa da avaliação. (PAC3)

Em síntese, as opiniões dividem-se quanto ao benefício da ADD na alteração da prática pedagógica. São os professores relatores e os professores avaliados do Quadro de Escola que se manifestam mais quanto à ineficácia da ADD para a melhoria da prática pedagógica.

No estudo de Machado (2012) os professores entrevistados consideraram que a avaliação tem como função essencial a melhoria da prática profissional, levando-nos a pensar que os docentes relacionam a melhoria das práticas com efeitos nos resultados dos alunos.

No que concerne às aulas observadas, na opinião de alguns professores entrevistados, estas surgem muitas vezes descontextualizadas e desfasadas do quotidiano letivo dos alunos. Também Silva (2012), concluiu, no seu estudo, que a preparação cuidada das aulas é uma distorção da realidade, visto que há uma preparação particular das aulas assistidas tendo em conta a situação de observação, o que faz com que essas aulas não correspondam à prática diária.

2.5 Efeitos na escola

Esta foi sem dúvida a categoria em que os entrevistados se manifestaram menos. São os professores avaliados que se pronunciam mais sobre este tópico, com destaque para os professores avaliados do quadro. Esta categoria está relacionada com colaboração interpares e mudanças de práticas. O Quadro XIV que se segue mostra os resultados.

Quadro XIV – Resultados Relativos aos Efeitos na escola

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Inibição da colaboração interpares	Inibição do trabalho colaborativo devido à ADD	5	5	1	6	11	17
	A ADD não promove o trabalho de parceria	0	0	1	1	1	
	Promoção do isolamento dos professores pela ADD	0	1	0	1	1	
	Falta de igualdade nos critérios mesmo dentro do Agrupamento	0	2	2	4	4	
Total		5	8	4	12		
Mudanças de práticas	Existência de trabalho colaborativo	0	0	3	3	3	15
	Trabalho colaborativo promotor da mudança da prática pedagógica	3	0	0	0	3	
	Maior eficácia das ações de formação para mudanças da prática	3	1	0	1	4	
	Efeito surpresa em todo o processo da ADD para alterar prática	0	2	0	2	2	
	Maior partilha como resultado da ADD	0	0	3	3	3	
Total		6	3	6	9		

Como podemos observar no quadro, na opinião dos professores entrevistados, a ADD inibe o trabalho colaborativo. A observação de aulas e a existência de quotas aumenta a competitividade; fazer um trabalho diferente poderá ser o caminho para uma melhor nota. Assim, são os professores avaliados, em especial os professores avaliados contratados que consideram que a ADD inibe a colaboração interpares e promove o isolamento e o individualismo.

São também os professores avaliados a considerar maiores mudanças nas práticas de colaboração interdocentes, mas desta vez é o subgrupo dos professores avaliados do Quadro de Escola que mais se pronuncia sobre o assunto. Os excertos seguintes apresentam essas opiniões:

(...) Não há partilha de materiais, como havia até então, não há disponibilidade das colegas para darem uma opinião, para darem uma ideia, sugerir atividades que nós possamos fazer, querem guardar tudo para eles, para eles poderem aplicar. Pelo menos é aquilo que eu sinto. (PAC3)

(...) Por um lado, eu acho que este modelo de avaliação cria nas escolas muita competitividade, e afasta os professores dos outros, não há partilha, parece que queremos guardar tudo no maior segredo para não haver recriações nem surpresas (...) (PAC4)

(...) Não, não acho que é assim. Ninguém quer ter nota, ... ninguém quer ter nota inferior a bom, nem ninguém quer parecer mais pequeno, seja muito amigo, seja pouco amigo. Toda a gente quer mostrar um bocadinho mais, portanto nesse aspeto acho que não, não têm trabalhado em parceria. (PAQ3)

(...) Pode haver e pode não haver, não por esta avaliação que as pessoas investem mais na troca de saberes ... se tiver de feitio e formação para fazer este tipo de prática, ela faz mesmo sem estar no ciclo avaliativo não pedindo aulas observadas, é porque é, é porque funciona assim e é porque acha que é assim a maneira de trabalhar, agora pode ser tudo forçado e poder ser momentâneo e pode criar ali uma vazia, pode resultar naquele ciclo e depois a coisa pode não continuar a acontecer. (PR4)

Os entrevistados consideram que ações de formação têm mais efeito no desenvolvimento de práticas colaborativas e na partilha de experiências entre docentes do que a ADD ou às aulas assistidas. Com as ações de formação há partilha, reflexão conjunta, há uma aprendizagem coletiva.

(...) Eu acho que não, o que pode mudar e fazer diferença é ter feito formação que as leve a alterar a prática, e não esta avaliação só porque têm aulas observadas, poderão de alguma forma alterar, (...) (PR4)

(...) na formação é que trabalhávamos todos em conjunto, partilhávamos tudo; com as aulas assistidas não (...) (PAC2)

(...) se forem as ações de formação que visem um melhoramento da prática, de como atuar, como fazer, como se organizar, isso faz-se em algumas ações de formação e eu sei por aquelas que observei que sentiram e disseram isso mesmo ,no relatório que fizeram de autoavaliação que fizeram referiram isso (...) (PR4)

Estes resultados parecem estar de acordo com os apresentados por Chagas (2010), uma vez que, no seu estudo, os professores inquiridos afirmaram que o novo sistema de avaliação não beneficia as relações entre os professores, não estimula a cooperação entre os docentes, nem promove a intervenção dos professores na vida organizacional, contribuindo assim para a criação de conflitos entre os mesmos. Também Silva (2012) conclui que os professores avaliadores frisaram que a ADD criou uma competitividade entre os professores fomentando a diminuição da partilha e a divisão docente. Contrariando esta ideia, nos resultados do estudo de Machado (2012), os professores entrevistados consideram a ADD positiva quer no âmbito da aprendizagem colaborativa quer no desenvolvimento profissional individual.

Sintetizando este tema, podemos concluir que houve uma preparação do processo de avaliação, embora esta opinião não tenha sido unânime. Persistiu sempre a dificuldade em avaliar pela inexperiência dos avaliadores nesta função e pela maneira como estes foram selecionados para a mesma. Os professores não veem a ADD como uma estratégia de desenvolvimento e credibilização. Não consideram que a observação de aulas tenha beneficiado o desenvolvimento profissional nem que tenha promovido o trabalho cooperativo e de partilha, pelo contrário continua o “individualismo docente”.

3 - Papel da supervisão na avaliação de docentes

Este tema aborda como o processo de supervisão foi vivenciado nas escolas desde as planificações, às aulas observadas até ao *feedback*, constituindo no fundo o ciclo supervisorio.

Este tema engloba três categorias: organização do processo, ciclo supervisorio e relação supervisor/avaliado, sendo sem dúvida aquele em que os professores entrevistados se pronunciaram menos.

3.1 Organização do processo de supervisão

Nesta categoria, os entrevistados referem como decorreu o planeamento da observação de aulas, como podemos ver no Quadro XV.

Quadro XV – Resultados Relativos à Organização do Processo

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Planeamento de aulas observadas	Ausência de discussão da planificação das aulas	1	0	0	0	1	99
	Sugestões da avaliadora na planificação das aulas observadas	0	1	0	1	1	
	Elaboração de planificações de aulas especificamente para ADD	9	2	5	7	16	
	Envio prévio da planificação da aula observada	4	2	2	4	8	
	Inexistência de feedback da planificação enviadas	0	1	3	4	4	
	Responsabilidade da avaliada	2	1	0	1	3	

	pela planificação						
	Importância do conhecimento prévio da planificação	2	0	0	0	2	
	Aceitação da mudança da planificação durante a aula	3	0	0	0	3	
	Obrigatoriedade de cumprir a planificação na presença da avaliadora	0	0	2	2	2	
Total		21	7	12	19		
Supervisão e acompanhamento do processo	Inexistência de acompanhamento ao longo do processo da ADD para melhorar	3	4	0	4	7	24
	Aulas assistidas só fazem sentido se houver acompanhamento para se evoluir	0	1	0	1	1	
	Necessidade do modelo de ADD ser um acompanhamento ao longo de 1 ano	0	1	0	1	1	
Total		3	6	0	6		

Nesta categoria, relatores e avaliados manifestaram-se quase com igual incidência, embora com algumas variações. Fica claro da análise do quadro que, para as aulas observadas, existiu uma planificação específica que tinha de ser enviada previamente para o avaliador, com o intuito de no dia da observação o avaliador ter conhecimento das atividades que se iriam desenvolver.

Parece não existir uniformização quanto ao facto da planificação para a aula observada poder ser alterada/retificada por sugestão do avaliador.

Os professores avaliados, especialmente aqueles que pertencem ao quadro de agrupamento e alguns relatores referem a ausência de acompanhamento ao longo do processo da ADD com o objetivo de melhorar o desempenho.

(...) se calhar a única coisa que fiz a mais foi uma planificação muito mais elaborada, do que faço diariamente. Planifico diariamente, mas não ponho objetivo, por objetivo, porque isso está na planificação mensal; foi a única coisa que fiz a mais, foi uma planificação muito mais minuciosa, o resto foi tudo igual. (PAC1)

(...) a forma de dar matéria completamente diferente, tens quarenta e cinco minutos. Enquanto (...) enquanto forma de dar aulas, eu explico uma matéria... não estou 45 min a explicar, eu lembro-me que a aula de língua portuguesa eu fiz uma transdisciplinaridade de língua portuguesa e estudo do meio, trabalhei planetas no estudo do meio e trabalhei os textos que fiz para cada planeta fui trabalhando com eles, ou seja nunca passaria pela cabeça em dar essa matéria em 45 min. Tal como as medidas de comprimentos, a história das medidas de comprimento, vamos fazer uma ficha, vamos fazer reduções, tudo em 45 min não cabe na cabeça de ninguém, agora em virtude de eles terem algum conhecimento prévio sobre essa matéria, então a dinâmica da sala foi completamente diferente, agora o ter mudado ... nesse dia teve-se que mudar devido aos times que há, mas nunca pensava em dar uma matéria a essas crianças nessa forma (...) (PAQ3)

(...) Achei que algumas estavam demasiado preparadas, estavam demasiado preparadas, demasiado ensaiadas, algumas até com ensaio geral. Não sei, se calhar de vários dias(...) (PR2)

Da análise do quadro, parece que não existiu uma uniformização precisa quanto à organização do processo, em particular na planificação. Podemos pensar que faltaram diretrizes precisas nesse sentido.

3.2. Ciclo supervisoivo

Esta categoria aborda todo o processo da observação de aulas, tendo sido organizada em subcategorias correspondentes às etapas do ciclo supervisoivo, segundo Alarão e Tavares (2003) e acrescentando-se ainda a apreciação geral do processo supervisoivo. O quadro XVI apresenta os registos das entrevistas.

Quadro XVI – Resultado Relativos ao Ciclo Supervisivo

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Encontro pré-observação	Necessidade de reuniões entre avaliadores para aferir procedimentos	1	1	1	2	3	3
Total		1	1	1	2		
Observação de aulas	Observação de aulas como componente importante da ADD	1	0	0	0	1	4
	Necessidade de maior número de aulas assistidas para gerar mudança na prática	1	0	0	0	1	
	Observar aulas para aferir a prática profissional	1	1	0	1	2	
Total		3	1	0	1		
Encontro pós-observação	Escasso <i>Feedback</i> verbal no final da aula	6	5	0	5	11	67
	Escasso <i>feedback</i> em todo o processo	0	0	3	3	3	
	Sigilo do <i>feedback</i> da avaliadora	1	0	0	0	1	
	<i>feedback</i> da aula não imediato	0	0	1	1	1	
	<i>feedback</i> no final da aula observada	7	6	4	10	17	
	<i>feedback</i> escrito com conhecimento do avaliado	9	0	0	0	9	
	<i>feedback</i>	0	1	1	2		

	verbal revelando aspetos positivos e negativos						
	Importância <i>feedback</i> para melhoria da Prática pedagógica	2	0	0	0	2	
	Reflexão da aula observada promotora de melhoria	0	1	0	1	1	
	Total	25	13	10	22		
Apreciação do ciclo supervisionado	Inexistência de supervisão por ausência de acompanhamento contínuo do processo avaliativo	0	3	1	4	4	
	Supervisão promotora de melhoria da prática educativa	2	0	3	3	5	
	Supervisão como estímulo à reflexão	1	0	0	0	1	
	Supervisão como ajuda	1	5	1	6	7	
	Supervisão avalia professor e aluno	0	3	0	3	3	
	Total	4	11	5	16		

Alguns entrevistados consideram que seria necessário aferir procedimentos da implementação do processo, a fim de minimizar injustiças.

(...) porque também acho que entre ciclos devia haver e não houve uma aferição após cada avaliador, uma reunião para aferir ... que resultados estavam a ... cada avaliador teve, percebes, porque é assim, eu posso estar a como ela é tão subjetiva e mesmo na análise e na cotação do relatório de auto avaliação eu posso considerar, é subjetivo, eu posso considerar que aquilo merece o máximo, que se verifica ou que aquilo não se verifica, percebes? e isso faz diferença depois na

atribuição da nota, e ao atribuir a nota ela pode ficar dentro da cota ou fora da cota mesmo sendo ela uma boa profissional entendes? (PR4)

Como componente da ADD, a observação de aula não apresentou grande relevância na opinião dos entrevistados, principalmente por parte dos professores avaliados, e também não contribuiu para a mudança de prática. Segundo eles, seria necessário um maior número de aulas assistidas para que se pudessem comprovar uma evolução nas práticas do professor.

Ambos os subgrupos de professores referem a existência de *feedback* no final da aula, embora uma parte o considere escasso, apresentando diferentes motivos para essa escassez. No caso dos avaliadores, estes afirmam não ter dado *feedback* porque não sentiram necessidade de grandes diálogos, pois as observações correram bem, não tendo necessidade de fazer sugestões, como podemos ver no excerto seguinte.

(...) mas, assim, erros, coisas que aconteceram e que não estavam corretas, incorreções, não houve praticamente, quase não houve nada uma coisa ou outra, mas nada de relevante(...) (PR3)

Já na opinião dos avaliados, a ausência ou escassez do *feedback* são sentidas como falta de acompanhamento e de reflexão da aula. Os avaliados sentem este momento como muito formal, muitas vezes foi apresentado só por escrito e sem uma reflexão conjunta:

(...) Foi uma coisa muito informal, sem reunião marcada. A colega dirigiu-se para eu assinar o documento para ver se estava tudo bem, numa delas eu não concordei com o que estava lá escrito e respondi, mas tudo por escrito (...) (PAC2)

(...) ainda não tive assim nenhum feedback maior, as aulas correram-me bem, tudo foi bom tudo aconteceu bem, pronto de resto não tive mais nenhum feedback, até hoje ainda não sei de mais nada. (PAQ3)

(...)nunca mais tive feedback nenhum, isso é outra coisa que eu acho muito mal da avaliação, que é, nós temos que entregar nos prazos tudo a tempo e horas nos prazos certos, e depois quando é para nos devolverem as coisas nunca mais vêm a tempo, disseram que era em outubro, estamos em dezembro e nunca mais soube de nada. (...) (PAQ4)

Um dos professores avaliados contratado compara a reflexão realizada no estágio com a ADD.

(...) às vezes sinto falta, porque nós íamos para uma sala, líamos as planificações, refletíamos, tínhamos que refletir, e isso tudo fazia parte do nosso processo de avaliação, e no fundo no fim fazíamos um balanço de toda a atividade letiva e não havia qualquer problema de termos em causa o nosso trabalho desde que aquilo fosse uma maneira de construir o nosso conhecimento e de não voltarmos a repetir aqueles erros. Às vezes sinto falta e se o processo de avaliação seguisse em parte estes moldes era benéfico para todos ... e dá para ver quem é bom, quem é excelente, quem é suficiente, dá para ver.(...) (PAC4)

Os entrevistados não demonstram grande conhecimento sobre o papel da supervisão e com a função que os supervisores desempenham. Parece continuar a existir uma carga negativa na palavra supervisor que, para a grande maioria dos professores entrevistados não coincide com a função do professor-avaliador, embora também não expliquem exatamente porquê. São os professores avaliados contratados que fazem alguma referência à supervisão, relacionando o supervisor como a pessoa que poderá ajudar em todo o processo.

(...) Devia ser um orientador do nosso trabalho, um ... que nos devia ajudar que nos devia levar a pensar, mas acho que orientador é a principal característica, refletir é muito, acho que é a chave para uma boa supervisão. (PAC4)

(...) Alguém que nos supervisiona que nos controla, não no sentido pejorativo, mas que nos oriente também. PAC2

Parece-nos, depois da análise que o ciclo supervisivo, na sua grande maioria o mesmo ficou incompleto, uma vez que houve ausência de *feedback*. Também Sílvia (2012) no seu estudo conclui que o ciclo supervisivo teve algum comprometimento uma vez que os encontros pós observação incidiram sobre outros componentes avaliativos e classificativos que não a análise e discussão das aulas observadas. Pelo contrário, um dos resultados apresentados por Machado (2012) no seu estudo indica que, quer avaliados quer avaliadores consideram ter existido preparação de aulas observadas, realçando veementemente o *feedback* continuar a existir após as mesmas.

Neste sentido, podemos concluir que o processo não terá decorrido da mesma forma em todas as escolas e/ou níveis de ensino.

Por outro lado, os resultados das entrevistas que realizámos indiciam o escasso conhecimento dos avaliadores sobre o ciclo supervisivo, as suas diferentes fases e as funções dos supervisores e supervisionados em cada uma dessas fases. Esse desconhecimento, reconhecível em vários dos excertos de entrevistas atrás apresentados, poderá ser uma das causas para a desvalorização que os docentes (sobretudo os avaliados) fazem do processo de supervisão de aulas. Com efeito, para que a supervisão seja útil para o professor, é necessário que o avaliador tenha competências a este nível e saiba gerir o processo de avaliação. Esta é também uma das conclusões a que chega Silva, no seu estudo (2012).

3.3. Relação supervisor avaliado

Esta categoria refere-se à relação avaliada/avaliador, que podemos analisar a partir dos dados do Quadro XVII.

Quadro XVII Resultados da Relação Supervisor/Avaliado

Sub-categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Relação positiva	Vantagens da proximidade entre avaliador e avaliado	5	2	0	2	7	14
	Boa relação com os avaliados	3	0	0	0	3	
	Relação de amizade com as avaliadas	3	0	0	0	3	
	Cooperação e respeito na relação com a professora avaliada	1	0	0	0	1	
Total		12	2	0	2		

Sub-Categoria	Indicadores	UR Avaliadoras	UR Avaliadas			UR Avaliadoras e Avaliadas	Total UR Sub-Categoria
			Contratadas	Quadro	UR Total		
Relação Pouco Clara	Avaliadores diferentes promovem critérios diferentes	0	0	1	1	1	22
	Relação pouco sincera entre avaliado e avaliador	2	0	0	0	2	
	Desconforto do avaliado na execução da sua função	4	0	3	3	7	
	Avaliador com função diferente do um supervisor	0	4	1	5	5	
	Interferência da relação de amizade com a avaliadora	0	0	3	3	3	
	Necessidade de isenção e incompatibilidade por parte do avaliador	0	0	1	1	1	
	Necessidade de rever o conceito de avaliação e supervisão de professores	0	0	3	3	6	
Total		6	4	12	16		

É de realçar que os professores avaliadores se pronunciam mais do que os avaliados sobre a relação positiva supervisor/avaliado; para os professores avaliadores existe vantagem na proximidade entre avaliado e avaliador que poderá ser até de amizade.

Os professores avaliados, na sua grande maioria, não consideram existir grande relação com o avaliador, por vezes nem mesmo alguma relação, sentindo mesmo

algum desconforto por parte do avaliador no desempenho dessas funções. Apresentamos alguns exemplos ilustrativos:

(...) talvez pela falta de experiência, pela primeira vez e ser complicado, porque eu também não gostava de estar nesse papel, porque deve ser horrível, também não houve aquela ajuda no sentido ... se calhar também não saberia bem o que era pretendido, penso eu, quero ir um bocado por esse caminho, (...) (PAQ4)

(...) Não descrevo, é uma relação a nível da avaliação ... normal, não tenho ... não nada de especial, estava à vontade; hoje falo exatamente da mesma forma como falava antigamente, pronto, portanto também não houve assim umas mudanças.(...) (PAQ1)

São principalmente os professores avaliados do Quadro de Escola que pensam não existir relação entre eles e os professores avaliadores, e até mesmo um desconforto em estarem ambos nesse papel de avaliado/avaliador.

Em relação à função do avaliador e do supervisor, os poucos professores que se manifestaram consideram que têm funções diferentes.

(...) Acho que se tem confundido um pouco essas duas, eu penso que não. O avaliador é alguém que está ali para opinar sobre o teu trabalho, e mais nada. (PAQ3)

(...) e depois também senti que a pessoa que me avaliou também não estava muito à vontade, estava pela primeira vez no papel, também compreendo essa parte, (...) (PAQ4)

Também Silva (2012) no seu estudo concluiu que os professores avaliadores consideram a escassa qualidade dos avaliadores pela falta de competência supervisivas e pedagógicas e também pela falta de formação.

Sintetizando este tema, parece que haverá necessidade de aferir determinados procedimentos na implementação do processo para que todas as equipas avaliados/avaliadores atuem de modo idêntico.

Quer avaliados quer avaliadores consideram que a observação de aulas não contribuiu para que existisse mudança de prática pedagógica, quer pelo número reduzido de observações de aulas quer pela descontextualização que muitas das aulas observadas tiveram.

O ciclo supervisivo foi cumprido, embora com deficiência no período pós-observação, sendo principalmente os professores avaliados que se manifestam quanto

à falta de *feedback* /reflexão pós aula. São poucos os docentes entrevistados que valorizam o papel do supervisor, na medida em que este deveria ter experiência e sensibilidade para diagnosticar dificuldades e ajudar o avaliado.

Da revisão de literatura tomámos conhecimento das funções específicas da supervisão pedagógica; deste estudo podemos concluir que a grande maioria dos entrevistados desconhece o conceito e que o mesmo este esteja de algum modo relacionado com a avaliação de desempenho docente.

CAPÍTULO IV – Considerações Gerais

Apresentados e analisados os resultados, pretendemos agora dar respostas aos objetivos delineados no início do trabalho.

No que concerne ao primeiro objetivo (**conhecer a concepção dos professores, avaliados e avaliadores, sobre o modelo de avaliação de desempenho**), é possível concluir que os professores entrevistados referem mais fatores de rejeição do que de aceitação, fornecendo ainda diversas sugestões para a melhoria do modelo de avaliação de desempenho.

Como fatores de rejeição, consideram que a ADD desrespeita a cultura profissional da classe docente e cria instabilidade nas escolas, apontando também alguns dos defeitos ao modelo. O desconforto com o facto de ser avaliado e ter aulas observadas é assinalado sobretudo pelos avaliadores e pelos professores do Quadro de Escola. São também os avaliadores que mais salientam o mal-estar gerado entre colegas pela existência de avaliação de desempenho. Neste sentido, parece possível inferir que os avaliadores não se sentiram bem no desempenho desse papel e, inevitavelmente, esse desconforto repercutiu-se na forma como se envolveram e levaram a efeito o processo de avaliação.

O maior defeito atribuído à ADD, quer por avaliadores, quer por avaliados, é a existência de quotas, que os entrevistados consideram uma medida economicista que condiciona todo o processo de avaliação e sobretudo os seus resultados.

Outro fator condicionante do modelo, referido sobretudo pelos professores avaliados, são as ideias preformadas dos relatores sobre o professor a avaliar. O facto de o avaliador ser interno faz com que estes professores tenham já, algumas ideias pré feitas sobre o seu desempenho, o que, no parecer dos professores avaliados, compromete a imparcialidade do processo de avaliação, principalmente porque muitos dos *itens* são subjetivos. O desconhecimento total por parte do avaliador de todos os avaliados proporcionaria uma avaliação mais justa.

Quanto aos fatores de aceitação, destaca-se a possibilidade de melhorar as práticas, referida sobretudo pelos docentes avaliados que pertencem ao Quadro de Escola. Os

docentes entrevistados, de ambas as categorias, consideram ainda que a ADD corresponde à necessidade de diferenciar os professores.

Analisando globalmente as respostas dos entrevistados, parece possível concluir-se que estes consideram que a ADD é uma inevitabilidade e que, com o tempo, os docentes se habituarão a ela, apesar de discordarem da sua existência e da forma como é realizada e de considerarem que ela não respeita a cultura profissional da classe. Esta aceitação mais ou menos resignada das imposições da Administração Central parece configurar uma perspetiva muito restrita de profissionalidade docente, encarando a docência essencialmente como ocupação laboral num quadro definido pelo Estado, perspetiva dentro da qual o poder de decisão do professor é escasso (Contreras, 2003).

No que concerne à criação de um clima tenso na escola devido à ADD, as respostas não são totalmente unânimes: os professores avaliados (com destaque para os professores avaliados contratados) consideram existir um bom ambiente, enquanto os professores avaliadores não se manifestam sobre o assunto. As causas que moveram os professores a solicitar avaliação foram diferentes consoante as categoria dos professores: os professores avaliados do Quadro solicitaram avaliação com observação de aulas devido à obrigatoriedade dessa observação para mudança de escalão (3º e 5º escalões); no caso dos professores avaliados contratados, foi a ambição de obter uma melhor classificação para o concurso seguinte. Existe ainda uma minoria de professores que solicitou observação de aulas, quando se começou a aperceber que outros docentes, sem motivo de obrigação legal ou concurso, começaram solicitar aulas assistidas, e atendendo ao número escasso de pedidos para observação conseguiam facilmente ficar dentro das quotas. Esta situação levou a que alguns professores comesçassem a refletir sobre o assunto e solicitassem também observação de aulas.

São principalmente os professores avaliadores que consideram que o modelo necessita de ser reestruturado, apresentando como propostas a diminuição de burocracia e a ausência de aviso prévio das aulas observadas. Consideram também que a classificação dos docentes não faz muito sentido no atual momento político-económico, uma vez que não pode existir progressão na carreira. Por sua vez, os professores avaliados apresentam propostas de reestruturação dos modelos de ADD que incidem

sobre a necessidade de incluir avaliadores externos no processo, alegando que a avaliação seria mais justa e colocaria todos os avaliados no mesmo pé de igualdade. Independentemente da discussão sobre os benefícios de uma avaliação externa ou interna, parece-nos que o que está subjacente a estas afirmações é alguma desconfiança na competência dos avaliadores enquanto tal. Esta desconfiança poderia ser superada se os avaliadores fossem selecionados pela sua formação especializada na área da avaliação docente e supervisão, como a maior parte dos autores sugere (Marchão, 2011; Moreira, s/d; entre outros). De facto, ambos os subgrupos de entrevistados, com uma particular incidência nos professores avaliados contratados, não reconhecem competência aos avaliadores para o desempenho dessas funções, sugerindo a necessidade dos mesmos frequentarem formação especializada para o desempenho do cargo. Com efeito, se se pretende que a avaliação de desempenho seja levada a efeito não por pares, mas por professores mais experientes e investidos de um estatuto específico, como se afirma nos documentos reguladores, então é necessário que esse estatuto seja reconhecido pelos outros professores, o que só acontecerá se os avaliadores tiverem formação na área e se mostrarem competentes no desempenho desse papel (Marchão, 2011).

No segundo objetivo propúnhamo-nos **conhecer os efeitos atribuídos pelos professores (avaliadores e avaliados) à avaliação de desempenho no que respeita ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional**. Dos dados referentes ao desenvolvimento organizacional, parece possível concluir que a preparação do processo não foi percecionada do mesmo modo pelos diferentes subgrupos de docentes. Os professores avaliadores, eventualmente mais envolvidos no processo, consideram que a preparação foi adequada e o acompanhamento foi contínuo, enquanto os professores avaliados, em particular os do Quadro Escola, tendem a considerar que a preparação foi insuficiente e que não houve acompanhamento ao longo do mesmo. Neste sentido, parece possível concluir que, ao nível organizacional, o processo não envolveu todos os docentes, sendo escasso o grau de participação dos avaliados na preparação do processo. Com efeito, se se pretende que a avaliação de desempenho faça parte da cultura das escolas e se inscreva no processo mais lato da própria avaliação institucional (Moreira, s/d), é necessário mobilizar os professores e criar as condições

para uma ampla participação de todos os envolvidos na sua preparação, independentemente do papel que desempenham.

Ainda a nível organizacional, a informação recolhida nas entrevistas, indicia que os docentes consideram que a ADD inibe a colaboração interpares e promove o isolamento e o individualismo. Esta opinião, confirmada noutros estudos como vimos no capítulo anterior, está diretamente relacionada com a incidência da ADD na classificação em detrimento da formação, o que não favorece o desenvolvimento de uma visão coletiva para a escola e para os professores que se deseja.

Os professores avaliados do Quadro de Escola referem ainda como problemática a excessiva burocracia, que prejudica não só a aplicabilidade do processo como também rouba tempo para trabalhar com os alunos. Nos professores relatores, a dificuldade prende-se com o número excessivo de grelhas e a dificuldade que têm em avaliar alguns *itens* que consideram muito subjetivos.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, são sobretudo os professores avaliadores que consideram que a ADD funciona como um estímulo à reflexão, à partilha e à autoavaliação. Como vimos antes, esta é uma constatação recorrente em vários estudos sobre a ADD e que levanta alguma perplexidade. Com efeito, se a ADD se configura como um processo de desenvolvimento profissional dos professores avaliados, porque é que são sobretudo os professores avaliadores que percecionam esta experiência como uma mais-valia? Em parte, é possível que esta constatação esteja relacionada com a forma como a ADD se desenvolveu na maioria das escolas, uma vez que parece notório um maior envolvimento dos professores avaliadores em todas as fases do processo, enquanto os professores avaliados são encarados sobretudo como destinatários e não como reais participantes. Por outro lado, o enfoque quase absoluto na vertente classificativa pode também explicar que os professores avaliados não tenham percecionado a ADD como uma forma de desenvolvimento profissional.

No que concerne ao efeito da ADD na prática pedagógica, as opiniões diferem dentro de cada subgrupo de professor entrevistado. Por um lado, no parecer dos professores avaliados, a observação de aulas “obrigou-os” de certo modo a refletir, a pesquisar a investir mais sobre a planificação de aulas e a alterar um pouco a prática, o que na opinião de alguns avaliados foi positivo, constituindo um incentivo para a inovação da

prática pedagógica. Por outro lado, na opinião de outros avaliados e avaliadores/relatores, a alteração da prática pedagógica não será pela observação de aulas, mas sim pelo desígnio do professor. Está dentro de cada um a busca incessante de melhorar e querer evoluir. Ainda na opinião de alguns avaliados e avaliadores/relatores, as ações de formação no âmbito das didáticas tem um efeito mais marcante na inovação da prática do que a observação de aulas.

A ADD provocou ainda um investimento em projetos e na dinamização dos mesmos, embora ambos os subgrupos de professores entrevistados considerem que este aumento se deveu à obrigatoriedade de mostrar evidências no relatório de autoavaliação. Porém, não deixou de ser positivo para os alunos este envolvimento nos projetos que lhes proporcionou diferentes atividades.

Articulando todos os indicadores referentes à possível melhoria da prática, não é possível, porém, chegar a resultados positivos decorrentes da ADD, uma vez que as alterações produzidas são escassas e aparentemente pontuais e há mesmo um número relevante de referências à ineficácia da ADD para melhorar a prática pedagógica. Esta constatação parece apontar, mais uma vez, para a escassa dimensão formativa do processo desenvolvido, uma vez que a justificação principal para a criação de um sistema de avaliação de docentes será sempre a melhoria da qualidade do ensino.

Com o terceiro objetivo procurávamos **conhecer a relação estabelecida pelos professores entre supervisão e avaliação de desempenho docente**. A partir das respostas dos entrevistados, parece possível concluir que o processo de supervisão se centrou essencialmente na observação de aulas. Estas aulas obrigavam a uma planificação a ser previamente entregue ao professor avaliador, não apresentando uniformidade o facto de o relator se pronunciar sobre essa planificação. Os professores avaliadores consideram que as aulas observadas foram planificadas tendo como objetivo a avaliação, sendo muitas vezes repetições de outras aulas, ou aparecendo descontextualizadas quebrando o trabalho do quotidiano da sala de aula. Segundo os inquiridos (sobretudo avaliadores e avaliados contratados), essa planificação era feita exclusivamente para a ADD. O planeamento das aulas observadas surge, assim, como uma situação excecional, não integrada nem no normal funcionamento das atividades letivas, nem num processo continuado de supervisão visando um acompanhamento

sistemático da prática do professor. Neste sentido, parece possível afirmar que a ADD desenvolvida nesta escola não promoveu um verdadeiro processo supervisivo, mas apenas algumas observações de aulas requeridas pelos avaliados por questões relacionadas com a progressão na carreira. Para que o processo supervisivo tivesse realmente impacte nas práticas pedagógicas e promovesse o desenvolvimento profissional, seria necessário, como os professores inquiridos afirmam, um maior número de aulas assistidas e uma presença mais constante do supervisor no processo de planeamento e análise do trabalho pedagógico.

Se não houve uma real participação do supervisor na conceção e planeamento das aulas, também não parece ter havido um verdadeiro *feedback* das aulas observadas. Com efeito, os próprios relatores consideram que o *feedback* foi escasso, limitado basicamente a um ato formal e os professores avaliados reconhecem-no ser imprescindível para a reflexão e acompanhamento do desempenho docente.

Do discurso dos inquiridos, é possível perceber que o avaliador não é reconhecido enquanto supervisor e, no seu entender, a observação de aulas no quadro da ADD não faz parte de um processo de supervisão. Com efeito, quando fazem referência à supervisão é quase sempre num sentido pejorativo, destacando-se aqui os professores avaliados contratados como sendo os únicos que apresentam algum conhecimento do conceito e das práticas de supervisão, associando o supervisor a alguém que pode ajudar a melhorar o desempenho profissional.

Dos resultados apresentados, podemos concluir que o processo de avaliação de docentes desenvolvido nesta escola não conseguiu compatibilizar a vertente formativa e a vertente sumativa. A vertente formativa parece ficar comprometida enquanto a progressão na carreira assentar nos resultados da vertente sumativa. A melhoria de desempenho fica assim posta em causa, tornando-se a ADD um processo inútil, stressante e burocrático, prejudicando o dia-a-dia das instituições escolares, pelo mal-estar que provoca nos docentes envolvidos no processo de avaliação.

Assim é necessário promover formas de avaliação nas quais prevaleça a vertente formativa, onde a supervisão seja de facto uma realidade e possa conduzir à melhoria de desempenho profissional.

Quanto às limitações do estudo, estas prendem-se com o facto de o estudo ter sido realizado no agrupamento onde exercemos a docência, o que, se por um lado favorece a contextualização, por outro há sempre o risco de falta de distanciação e a possibilidade de alguns juízos de valor apriorísticos subsistirem e prejudicarem a exigência de neutralidade na leitura da realidade. Parece-nos, no entanto, que os resultados deste estudo poderão servir de base a outros estudos, os quais poderão incidir sobre as alterações que entretanto o modelo sofreu. Destas alterações, salienta-se a introdução de avaliadores externos, o que, como vimos, correspondia à preferência de alguns professores avaliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, L.J. e Alves, P.M. (2010). *A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In Alves, P.M. e Flores, A.M. org. Trabalho Docente, formação e avaliação - Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp.229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. (2001). *Professor- Investigador. Que sentido? Que formação?* In: B.P. Campos (org.). Formação Profissional de Professores do Ensino Superior. Porto Editora/INAFOP.

Alarcão, I.(2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?* In: J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). A supervisão na formação de professores I. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga. Psiquilibrios Edições.

Alves, M., (2004) *Currículo e Avaliação. Uma Perspetiva Integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. (Org) (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação, Clarificar Conceitos, Fundamentar Práticas*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1997). *Fazer da Escola um Projeto*. In R. Canário (org.), Inovação e Projeto Educativo de Escola. Lisboa Educa.

Barroso, J. (1998). *De Uma Cultura de Subordinação a Uma Cultura de Autonomia*. In: Cadernos de Educação para Todos. Ministério da Educação.

- Bahia, S. (2009). *Especificidades da formação de professores de arte e de humanidades*. Sísifo. Revista de Ciência de Educação, n.º8. pp,101- 111
- Borges. N.N.F.M. (2009). *Avaliação de Desempenho Docente. A perspetiva de professores de Educação Física*. Universidade do Porto – Faculdade de Desporto.
- Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994 [1991]). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). *A prática Profissional na Formação de Professores*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Conferência da Presidência do Conselho da União Europeia.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto :Edições Asa
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta. 1.ª Edição
- Chagas. M.S.F. (2010). *A Avaliação de Desempenho de Professores no Quadro da Regulação da Educação*. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Coelho. A.C.A. (2011). *A Avaliação do Desempenho Docente – A realidade do 1º ciclo*. Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Contreras-Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, I. (2009). *Observação de Aulas: Estratégia de Desenvolvimento Profissional*. Revista Elo n.º16. Guimarães: CFFH, pp.137-146
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A e Nóvoa, A. (org) (1999). *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). *Avaliação das Aprendizagens. Desafio às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores

Figari, G. (2007). A Avaliação dos Professores entre o Controlo e o desenvolvimento. *In* Actas da conferência internacional. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Flores, A. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Areal Editores.

Formosinho, J. (org). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. Machado, J.& Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Edições Lusociência.

Garmston, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). *A Psicologia da Supervisão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

Gomes. C.M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente – Objetivos e controvérsias*. Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias – Departamento de Ciências da Educação

Gonçalves, A. J. (2009). *Desenvolvimento e carreira docente – Fases da carreira, Currículo e supervisão*. Sísifo. Revista de Ciência de Educação, n.º8. pp,23-36

Universidade Lusófona da Humanidade e Tecnologias – Departamento de Ciências da Educação.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Alegre: ArtMed.

Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R. & Sílvia, A.M. (2011). *Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola*. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências de Educación, pp.2717-2728.

Huberman, A.M. (1992). *O ciclo profissional dos professores*. In Nóvoa, A. et al (org.) *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2000). *Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma – o que têm em comum? O que os Distingue?* Fátima

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lima, A.J. (2006). *Ética na Investigação*. In Lima, A.J. e Pacheco, A.J. (Orgs). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

Machado, M. (2012). *Perspetivas dos Professores do 1º ciclo sobre a supervisão no Processo da Avaliação de Desempenho e os seus Efeitos no desenvolvimento Profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa

Machado, M.C.C. (2012). *Perspetivas dos Professores do 1º ciclo sobre a Supervisão no Processo da avaliação do Desempenho e os seus Efeitos no Desenvolvimento Profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciência de Educação*, n.º8. (pp,7-22)

Messias, J.S. (2008). Avaliação do Desempenho de Professores e o Papel do Supervisor. Um estudo Exploratório com professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Morais, J (2009). *A Avaliação de Desempenho dos Docentes – Uma Ferramenta ao Serviço da Gestão*, Revista Elo n.º16. Guimarães: CFFH, (pp.11-18).

Moreira, M. A. (2009). Supervisão interpares, Avaliação e autonomia Profissional. Revista ELO, n.º 16. Guimarães. (p.37/42).

Murillo, J. (2008). *Uma Visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América*. Atas da Conferência Internacional. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação dos professores, (pp.33-47).

Oliveira, M. L. (2000). *O Papel do gestor Intermédio na Supervisão Escolar*. In Alarcão, I (org) Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2009). *Para uma Sustentabilidade Avaliativa Do professor*. Revista Elo n.º16. Guimarães: CFFH, (pp.43-50).

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

Parente, R. (2009). *Falar de Supervisão Pedagógica*. Revista ELO, n.º 16. Guimarães. (pp.125-136)

Pinheiro, E. (2009) *Add – O portefólio de desempenho*. Revista Elo n.º16. Guimarães: CFFH, (pp.231-236)

Ramos, C. (2008). *A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores*. Atas da Conferência Internacional. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, (pp.11-16)

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação Do Desempenho Docente*. Caderno do CCAP-2, Lisboa, Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Queluz: Editorial Presença.

Rodrigues, A. (2012). *A importância do medo na avaliação de desempenho dos docentes* – Departamento de Educação Universidade de Aveiro.

Ruivo, J (Coord) (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Associação Nacional de Professores: Rvj Editores.

Sá-Chaves, Idália. (2005). *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanidade dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. P.L (2012). *Avaliação do Desempenho Docente: O papel da Supervisão e as competências dos professores*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Legislação Consultada

Lei n.º46/86, de 14 de outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro (condiciona o tempo de serviço, com duração temporal de cada um dos dez escalões).

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º15/2007.

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril (aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários).

Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro.

Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de junho.

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio.

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro.

Estatuto da Carreira Docente.

ANEXOS

Anexo I- Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas para a realização de entrevistas



GOVERNO DE
PORTUGAL




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



DRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo



DECLARAÇÃO

Eu, , Diretor do Agrupamento de Escolas 
 autorizo a docente Maria João Correia Coelho a aplicar uma entrevista semi-estruturada a 12 docentes do 1º ciclo nas escolas do nosso agrupamento.

As entrevistas inserem-se na Dissertação de Mestrado no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente.

Mem Martins, 12 de setembro de 2011,

Direção

Anexo II- Ficha com os dados socioprofissionais

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Situação profissional:

Contratada _____ QZP _____ QA _____ Outra situação _____

Tempo de serviço: _____ anos

Cargos Desempenhados _____

Habilitação académica:

Licenciatura _____ Mestrado _____

Doutoramento _____ Outra _____

N.º da Entrevista _____ Data da entrevista _____/_____/_____

Anexo III - Guião da Entrevista – Avaliado

Objetivos Objetivo Geral

Caracterizar percursos individuais vivenciados/experimentados por seis professores do 1º ciclo do E.B. no contexto da avaliação de desempenho docente (aspetos positivos/constrangimentos/mudanças de práticas/propostas de melhoria do processo de avaliação).

Objetivos específicos

Caracterizar as conceções dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. sobre a avaliação de desempenho docente.

Caracterizar o impacto da avaliação do desempenho docente na prática profissional (educativa e outras dimensões) dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<p>Bloco I Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados - Reforçar o protocolo de investigação entre investigador e docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar (ao entrevistado, em linhas gerais o trabalho de investigação 2. Pedir ajuda ao entrevistado (revelar a sua importância) 3. Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação 4. Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados. 5. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. 6. Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido para verificar a precisão do mesmo, retificar e/ou acrescentar informações que considere pertinentes. 	

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<p>Bloco II Conceções sobre a avaliação de desempenho</p>	<p>- Conhecer a opinião do docente sobre a atual avaliação de desempenho</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que pensa da avaliação de desempenho de docentes? Devem ser avaliados? Porquê? Como? 2. Na sua opinião quais os motivos que geraram tanta apreensão nesta avaliação de desempenho? 3. O que mudaria no processo? 	
<p>Bloco III Experiência relativa à observação de aulas</p>	<p>- Conhecer a experiência do docente em relação à observação de aulas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as razões que a levaram a solicitar aulas observadas? 2. Como decorreu a observação das suas aulas pela professora avaliadora? 3. Foi realizada uma reunião antes da observação ? 4. A planificação da aula foi analisada em conjunto? 5. Reuniu com a Avaliadora após a observação? 	
<p>Bloco IV Efeito da nova avaliação de desempenho na prática profissional</p>	<p>- Identificar o processo e contributo da nova avaliação de docentes na prática educativa dos professores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a observação de aulas teve efeitos na sua prática pedagógica posterior? 2. E o processo de avaliação em geral? 3. Sente que alterou a sua prática pedagógica devido à nova avaliação de docentes? Em que medida? 	<p>Aspetos positivos e negativos</p>
<p>Bloco V Efeitos da avaliação de desempenho no trabalho de parceria</p>	<p>- Identificar o papel da avaliação de desempenho docente na relação com os colegas/nas formas de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os efeitos da avaliação de docentes neste agrupamento? 2. Que efeitos teve esse processo na sua relação com os colegas? 3. Que efeitos teve essa processo na preparação do trabalho com os alunos? 	

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
	trabalhar	4. Que efeitos teve esse processo na conceção de projetos?	
<p>Bloco VI</p> <p>Papel da supervisão na avaliação de docentes</p>	<p>- Identificar o papel atribuído à supervisão no processo da avaliação de desempenho docente</p>	<p>1. Como descreve a sua relação com o seu avaliador?</p> <p>2. Na sua opinião como deve ser orientado o processo de avaliação de desempenho docente?</p> <p>3. Considera que o avaliador tem funções supervisivas?</p> <p>4. Para que a avaliação tenha um papel de supervisão que características deverá ter?</p>	<p>- Conceito de supervisão</p>
	- Concluir a entrevista	1. Quer referir algum aspeto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista.	

Anexo IV - Guião da Entrevista – Avaliador

Objetivos

Objetivo Geral

Caracterizar percursos individuais vivenciados/experimentados por 6 professores do 1º ciclo do E.B. no contexto da avaliação de desempenho docente (aspectos positivos/constrangimentos/mudanças de práticas/propostas de melhoria do processo de avaliação)

Objetivos específicos

Caracterizar as conceções dos professores do 1º ciclo do E.B. sobre a avaliação de desempenho docente

Caracterizar o impacto da avaliação do desempenho docente na prática profissional (educativa e outras dimensões) dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<p>Bloco I</p> <p>Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados - Reforçar o protocolo de investigação entre investigador e docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Indicar (ao entrevistado, em linhas gerais o trabalho de investigação 2 Pedir ajuda ao entrevistado (revelar a sua importância) 3 Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação 4 Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados. 5 Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. 6 Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido para verificar a precisão do mesmo, retificar e/ou acrescentar informações que considere pertinentes. 	

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco II Conceções sobre a avaliação de desempenho	- Conhecer a opinião do docente sobre a atual avaliação de desempenho	<p>1 O que pensa da avaliação de desempenho de docentes? Devem ser avaliados? Porquê? Como?</p> <p>2 Na sua opinião quais os motivos que geraram tanta apreensão nesta avaliação de desempenho?</p> <p>3 O que mudaria no atual processo?</p>	
Bloco III Papel da avaliação de docentes na prática pedagógica	- Conhecer a experiência do docente em relação à observação de aulas	<p>1 Na sua opinião, quais serão as razões que a levaram os professores a solicitar aulas observadas?</p> <p>2 Como decorreu a observações das aulas das suas avaliadas?</p> <p>3 Foi realizada uma reunião antes da observação das aulas?</p> <p>4 A planificação da aula foi analisada em conjunto?</p> <p>5 Reuniu com a Avaliada após a observação?</p>	Aspetos positivos e negativos
Bloco IV Efeitos da nova avaliação de desempenho na prática profissional	- Identificar o processo e contributo da nova avaliação de docentes na prática educativa dos professores	<p>1 Considera que a observação de aulas tem efeitos na prática pedagógicos posteriores?</p> <p>2 E o processo de avaliação em geral?</p> <p>3 Sente que as avaliadas alteraram a sua prática pedagógica devido à nova avaliação de docentes? Em que medida?</p>	- Que mudanças ...
Bloco V	- Identificar o papel da	<p>1 Quais os efeitos da avaliação de docentes neste agrupamento?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Efeitos da avaliação de desempenho no trabalho de parceria	avaliação de desempenho docente na sua relação com os colegas/nas formas de trabalhar	2 Que efeitos teve esse processo na sua relação com os colegas? 3 Que efeitos teve esse processo na preparação do trabalho com os alunos? 4 Que efeitos teve esse processo na conceção de projetos?	
Bloco VI Papel da supervisão na avaliação de docentes	- Identificar o papel atribuído à supervisão no processo de avaliação de desempenho docente	1 Como descreve a sua relação com o seu avaliado? 2 Na sua opinião como deve ser orientado o processo de avaliação de desempenho docente? 3 Considera que o avaliador tem funções supervisivas? 4 Para que a avaliação tenha um papel de supervisão que característica deverá ter?	- Conceito de supervisão
	- Concluir a entrevista	Quer referir algum especto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista	

Anexo V - Entrevista a professor avaliador

Entrevistador (E) – Começo por te agradecer a disponibilidade e cooperação que demonstraste em colaborar nesta investigação. A entrevista vem no âmbito do mestrado que me encontro a frequentar “ Supervisão Pedagógica em Educação”. Esta entrevista centra-se na avaliação de desempenho dos professores; pretendo investigar que alterações os professores do 1º ciclo fizeram para fazer face às alterações mencionadas pela nova avaliação de docentes e suas consequências.

A tua opinião é muito importante para a realização desta investigação, passas assim a fazer parte deste estudo.

Tenho que realçar que toda a informação recebida será apenas utilizada para análise do presente estudo e no cumprimento do sigilo e da ética profissional.

A entrevista será gravada, transcrita e posteriormente facultada, para que possas verificar a precisão da mesma, retificando ou acrescentando informações que consideres pertinentes.

Vamos, assim, dar início à nossa entrevista.

O que é que pensas da avaliação de docentes? Devem ser avaliados? Porquê e como deveriam ser avaliados?

Entrevistada 4 (E4) – Acho que sim, que a avaliação é importante para todos, ... porque se nós até sabemos que em determinados momentos vamos ser avaliados, até por nós próprios nos sentimos mais motivados a corrigir alguma coisa, melhorar e não cair na rotina, portanto mesmo quando já até se tem determinados anos que já se fez tantos anos a mesma coisa da mesma maneira, se calhar não se tem tanto ... se não houver a avaliação se calhar não se está tão atenta para inovar um bocadinho e com a avaliação... se calhar sentimo-nos mais acomodadas, agora é evidente que da maneira que a avaliação tem sido feita, há muita coisa a melhorar, muita mesmo.

E – Porquê?

E4 – Por exemplo, quando os professores avaliadores vão à sala de aula avaliar uma aula, é muito pouco para se fazer um juízo correto daquele professor que está a dar aula, é muito pouco e porquê? Porque aquela aula foi marcada foi preparada e... muitas vezes é preparada fora ... de uma forma muito diferente daquilo que é no dia-a-

dia, é evidente que não esperava e ninguém espera, que aquela aula não fosse preparada, tem que ser, assim como as outras também são, só que às vezes existe uma diferença tão grande que avaliando só aquela aula, é uma avaliação muito diferente do dia-a-dia do professor, e muitas vezes depois e aconteceu já agora no final, os professores avaliadores vão depois dar a nota e vão pensar: eu avaliei aquela aula e aquela aula foi espetacular e se vão avaliar aquela aula não podem dar uma nota que não corresponde aquilo que viram, se foi espetacular a nota do avaliador tem que ser espetacular; acontece que muitas vezes até o professor avaliador tem conhecimento de que não é assim no dia-a-dia, embora.... Compreende-se até que seja para melhor a avaliação daquela aula seja melhor, mas às vezes há uma diferença muito grande e perceber-se bem ... e o professor ao entrar na sala ao ver a sala, percebe se aquela aula esta muito distante, se foi muito, muito ensaiada, muito preparada só com a intenção da avaliação ou se foi uma aula, ainda que preparada veio no seguimento de outras aulas do mesmo modo, consegue-se perceber.

E – Como é que sentes isso? Como é que sentes que essa aula foi diferente?

E4 – Por exemplo, às vezes eu vou ver professores que já os conheço; outras vezes vou ver aulas que não conheço tão bem a pessoa ou dentro da sala de aula e vêem-se às vezes os miúdos, eles fazem perguntas que dá para perceber, ou a maneira como os miúdos ... se são apresentados materiais que são usados com muita frequência, mesmo que sejam usados de vez em quando, mas que não são usados com muita frequência, percebe-se que os miúdos não estão habituados a usar os materiais que estão a usar naquele dia, se ...percebe-se também muitas vezes a aula é apresentada naquele dia, no dia anterior ou dias antes foi feita uma aula igualzinha, percebo isso, percebe-se porque os miúdos vão fazendo perguntas, vão fazendo questões, vão desenvolvendo trabalho de modo que se percebe isso, Agora assim de momento sei que às vezes eu entendo que aquela aula é o normal e há dias que os miúdos seguem normal vão buscar o material, com calma fazem a ficha com calma normal, é uma aula ainda que preparada é claro, ninguém vai ter uma aula que vai ser observada sem a preparar e de estranhar era se não fosse preparada não é, mas percebe-se bem quando os miúdos estão a ter uma aula habitual como eles já estão habituados ou se estão a ter uma aula, ou que foram muito treinados para aquela aula ou que é uma

aula completamente diferente daquilo que eles têm, percebe-se, é evidente que o professor avaliador, avalia aquela aula, mas nunca deixa de perceber, estas pequenas *nuances* e ao avaliar irá com certeza lembrar-se disso, eu pelo menos tento... depois do momento de avaliar no global e perceber se foi uma aula muito folclórica ou se foi uma aula muito real.

E – Diz-me agora outra coisa na sua opinião quais os motivos que geraram tanta apreensão nesta avaliação de desempenho?

E4 – Eu acho que uma novidade, uma mudança tão grande espera-se sempre alguma, como dizer alguma relutância, alguma dificuldade de aceitação era de esperar, por outro lado o conheci... pronto é insegurança o medo, a insegurança, o desconforto que nos causa talvez, o desconforto que nos causa sermos avaliados, acho que ...

E – Mas o desconforto em que aspeto?

E4 – Acho que até mesmo como avaliada acho que há sempre um desconforto, sabemos que estamos a ser avaliados... se calhar não temos tanto medo de ser avaliados durante o ano, vamos fazendo o nosso trabalho no dia-a-dia, temos aquela atividade para preparar realizamo-la, fazemo-la, não nos importa se alguém vê ou se alguém no final do ano, se vai.... lembrar daquilo que fizemos, já acho que é mais isso, agora observar uma aula acho que toda a gente se vai sentir um bocadinho desconfortada, se calhar o sentir-se observada Assim como também nos sentimos um bocadinho desconfortável noutra situação qualquer se nos sentirmos observadas, eu acho que é assim, esse é um dos motivos, por outro lado é uma coisa nova, é uma mudança muito grande, eu acho que daqui a algum tempo quando isto se organizar mais acho que isto vai passar, e acho que entra na rotina e já não é tão desestabilizador, porque estes últimos anos tem sido um bocadinho ... tem causado alguma instabilidade nas escolas tem.

E – Então o que mudaria no processo, que alterações é que fazias?

E4 – Ah! é assim um bocado difícil, ...o que se mudava, o que causa.... o que me causa maior dificuldade se calhar, começava por aí para saber o que mudava, talvez no próximo já venha um bocadinho mais simplificado, uma enorme quantidade de grelhas que se calhar poderiam ser mais abreviadas, e mais simples e ... para quem tem que

avaliar muitos professores é uma carga de trabalhos e às vezes de coisas que não ... avaliar coisas que quase não conseguimos avaliar muito bem.

E – O quê por exemplo?

E4 – Há determinados *itens*, que na... por exemplo a dimensão de ética profissional tem muitos *itens* que é muito difícil de avaliar com rigor, temos uma ideia temos uma noção, mais ou menos, mas é muito difícil avaliar com rigor e... uma das dificuldades da avaliação de quem está a avaliar é fazer essa avaliação objetiva, como se pretende que seja, mas que não se consegue, acho eu que nunca se consegue, a cem por cento, apesar de na altura de fazermos as grelhas, e eu que até estive no processo da elaboração das grelhas e o António muitas vezes dizia para sermos mais objetivos, a avaliação tem que ser mais objetiva, e por mais que se tentasse que ela fosse objetiva, no momento de avaliar, não chegámos à conclusão e isso é exatamente assim ou exatamente daquela maneira, não sei, e nunca se consegue ter ... fazer uma avaliação em determinados pontos muito objetiva, portanto acho que aí na parte das grelhas, dos instrumentos de registo, que utilizamos se calhar tem que ser simplificados, talvez no próximo modelo que está agora para sair, a legislação já saiu, o projeto, em vez de termos quatro dimensões, já só vamos ter três, talvez aí já seja um bocadinho simplificado, mas vai ser sempre um processo um bocadinho complicado, eu acho que vai, nós por exemplo a avaliar alunos já sentimos dificuldade, sentimos dificuldade, então quando se trata de dizer, não sei se o hei-de transitar ou não , mais dificuldade temos e quando avaliar porque é que isto correu bem correu mal, correu bem com aquele o miúdo tem tanta dificuldade às vezes não sabemos bem porquê, cremos ajudar, queremos...mas não são coisas que às vezes são difíceis e avaliar colegas que não estamos com eles todos os dias é muito mais difícil do que avaliar alunos com quem trabalhamos muito, portanto e acho que nunca deixará de ser um processo difícil, mas pode ser é um bocadinho mais fácil, isso penso que sim e também à medida que for mais aceite por todos nós professores se calhar também se torna um bocadinho mais fácil, porque se... agora daqui a algum tempo vai-se ter uma fase que se vai notar um determinado prurido quando forem transmitidas as notas aos professores avaliados ... quando isto entrar na rotinas, que as pessoas se habituem depois a aceitar que há uns bons e poucos muito bons e excelentes muito menos e

conseguirem perceber melhor as diferenças; por que é que determinada pessoa teve um excelente, porque é que determinada pessoa teve muito bom e aceitar que nem todos lá podem chegar, e às vezes há pessoas que até trabalharam bem, ou até mereciam ter, mas por causa das quotas não conseguem ter. Quando as pessoas começarem pouco a pouco a entrar nisto, na rotina a aceitar um bocadinho melhor o processo, torna-se mais fácil e até menos stressante para quem está a avaliar, porque agora estes dois anos e agora este ano que foi toda a gente avaliada pelos avaliadores, não foram só os professores que tinham aula, os outros também pelo avaliador; eu acho que foi este ano, este processo que está agora a acabar, este modo foi muito difícil, foi muito cansativo para todos os avaliadores e tem-se notado, tem-se notado, assim ... na altura, foi os contratados, foi naquele pequeno grupo que há assim um, como é que hei-de dizer um... um ambiente assim um bocadinho... não sei qual é a palavra certa, um ... um ambiente menos agradável, acho que é assim.

E – Na tua opinião quais serão as razões que levaram os professores a solicitar aulas observadas? Porque é que achas que eles pedem?

E4 – Porque é que pedem, bem, há dois, há duas situações, a situação em que estão para mudar, para transitar ao 3º e 5º escalões, são quase obrigados, são voluntários à força, não é verdade, ninguém quer chegar ao terceiro escalão e parar, se a legislação diz tem que ter aulas observadas para transitar de escalão para aceder ao escalão seguinte é obrigatório... são mesmo obrigados a ter, é mesmo por isso, alguns professores pedem mesmo observação de aulas só porque estão na situação de transitar ao terceiro ou quinto escalão, depois além desses também há outros professores que ... que pretendem mesmo ter classificação de excelente e muito bom, que só podem tê-la com observação de aulas,... há outros professores que só mesmo, mesmo para aceder ao terceiro e ao quinto e também depois quando se verifica a situação do sétimo para poderem transitar sem precisar de estar à espera da vaga.

E – Eles pedem um bocado mesmo por ambição?

E4 – Por ambição, sim, sim, ambição, acho que sim, acho que não pedem aulas, apetece-me para ver como é , para experimentar uma coisa ...não que como disse antes, é um bocadinho, é um bocadinho desconfortável e depois também depende dos professores, há uns que encaram a situação de uma maneira mais... do dia a dia de

uma maneira mais fácil, há outros que não, que é mesmo por situação de necessidade de ter as aulas observadas independentemente de terem muito bom ou terem bom porque para acederem ao 3º ou 5º escalão só precisam do Bom , não tem que necessariamente ter muito bom ou excelente nas aulas observadas ainda que tenham que obter uma classificação de bom, então têm que ter, olha, e faz-se e acabou-se, mas há outro grupo que pretendem ter... pronto tem essa ambição, e eu acho muito bem , que as pessoas tenham essa ambição só que também têm que ter os pés bem assentes na terra. Às vezes quando termino as aulas, de facto, correu tudo bem, mas a avaliação final não vai depender só da aula, vai depender muito do relatório do que estiver no relatório, da autoavaliação e do que o conhecimento do professor avaliador tem do avaliado.

E - Como é que decorreu a observação das aulas das tuas avaliadas?

E4 – A observação das aulas correu tudo muito bem, como eu disse, as aulas correram todas bem, embora eu notasse diferença, havia umas que eram muito boas corria ali ... os miúdos, participavam, eram aulas ativas, e que participavam mostrando, lá está que era uma continuidade, do que tinha sido feito até aquela altura, havia outras aulas que também corriam bem, mas a outro ritmo, menos ativas um bocadinho mais monótonas e que se notava um bocadinho que não eram exatamente iguais, mas as aulas correram todas bem quase, ... foram poucas as coisas que eu sugeri que se poderia fazer de outra maneira.

E – Mas sugeriam quando?

E4 – Sugeria no final da aula, quando terminava, quase muitas vezes terminavam e os miúdos até iam ao recreio; outras vezes mesmo que os miúdos continuassem, eles estavam a acabar uma atividade e eu já estava próximo de ir embora e dava um *feedback* logo no momento à professora, mas depois em seguida também fazia um registo escrito que os professores tomavam conhecimento, assinavam e podiam até fazer o comentário deles se quisessem se assim o entendessem.

No final da aula verbalizava, tomava umas notinhas e depois em casa fazia o registo escrito na parte de trás da própria ficha de avaliação da grelha respeitante à observação da aula, na parte de trás tinha um espaço destinado aos comentários do avaliador e os comentários do professor avaliado; eu às vezes até acabava. Aquilo que

dizia, verbalizava era mais ou menos o que tinha escrito e até acabava apenas até por ler aquilo que ia tomando nota, e depois em casa escrevia nas costas e depois marcava sempre, dali a uns dias, normalmente até voltava à escola, dali a um dia ou dois, e dava-lhe a ler na própria ficha o que estava escrito e era o que eu tinha acabado por dizer antes, e a professora podia argumentar, dizendo, eu fiz desta maneira porque isto ou por aquilo.

E – Pode fazer na própria ficha e assina?

E4 – Se quiser não é obrigatório. Ela pode simplesmente tomar conhecimento, assina e pronto, e pode ler aquilo que eu escrevi que está na parte de cima e logo imediatamente por baixo são dois quadros; na parte de baixo, ela pode (professor avaliado), pode fazer os comentários, mas pode, como eu disse, houve poucas aulas que, que eu visse algumas coisas que não teve bom resultado e sugerisse outra coisa para melhorar o resultado o objetivo era esse para experimentar outra coisa, alguma coisa, outra maneira que eu visse que não correu bem e às vezes corria bem, mas há outras alternativas, isso também era outra situação diferente, mas assim erros, coisas que aconteceram e que não estavam corretas, incorreções, não houve praticamente, quase não houve nada, uma coisa ou outra, mas nada de relevante.

E - Foi realizada alguma reunião antes da observação das aulas?

E4 – Foi realizada uma reunião com todos os professores avaliados que tinham aulas, que tinham pedido aulas observadas, com os outros professores que não tinham aulas acabou. Não fiz reunião com eles, porque acabou por haver uma ou duas reuniões com o diretor, geral, os professores todos, e então as questões que iam sendo postas até podiam suscitar alguma dúvida ...

E – Tu reuniste com todos, tu e as outras avaliadoras?

E4 – Por acaso não reuniram todas, fizemos uma reunião com todos os avaliadores e todos os professores que tinham aulas observadas para dar as informações todas.

E – E o que informações eram essas?

E4 – Informações que tinham a ver com a calendarização das aulas; entretanto antes dessa reunião, também já tinha sido distribuído um placard, até distribuímos um placard para serem afixados em cada escola com a calendarização do processo das fases do processo, o relatório da autoavaliação: como é que era feito, quantas paginas

tinham, digamos que era o resumo daquilo que vinha na legislação, fizemos assim um documento com o resumo, e depois mandámos para, para cada escola e depois fiz uma reunião com todos os professores avaliados no 1º ciclo onde estavam também todas as professoras relatoras avaliadoras. Demos as informações todas. Os professores fizeram, ... colocaram as questões que tinham a colocar e nesse mesmo dia, após a reunião do grande grupo, cada professor avaliador se reuniu com o grupinho que ia avaliar para fazer a calendarização, por que isso é que tinha que ser por cada avaliador, competia a cada avaliador resolver esse assunto. Foram as reuniões que houve e, agora, no final, será uma reunião entre avaliador e avaliado para transmitir a nota final.

E – E a planificação da aula, foi realiza em conjunto?

E4 – Em conjunto avaliado e avaliador, não, não foi analisada em conjunto ficou combinado que o avaliador o avaliado enviava a planificação da aula... eu agora já não estou bem presente... se era uma semana antes ... um x dia antes, antes do dia da aula, e até combinámos para facilitar, enviavam-me por *e-mail* e no próprio dia entregavam-me em papel para eu não estar a imprimir tanta coisa, que eram muitos e isso correu muito bem. Enviaram-me no prazo que estava previamente marcado, eu analisei e quando li a planificação sabia quando lá chegava que aula é que ia ter; na planificação constava também a caracterização da turma, sabia qual era a turma e que casos mais complicados havia naquela turma e sabia que aula é que ia acontecer, portanto sabia os materiais que iam ser usados e, portanto, já estava à espera ...houve uma situação que não foi utilizado um determinado material que estava marcado na planificação e no final eu não vi, e fui perguntar-lhe onde está aquele matéria? Ah! Não tive tempo de fazer resolvi fazer de outra maneira, mas pronto, por acaso não me disseram logo no início: olhe não tive tempo, não estava a contar, foi uma situação mas, a aula correu normalmente e foi substituído aquele material por outro. A planificação era assim. Eu li as planificações que me enviaram e foi sempre suficiente para eu perceber o que se ia fazer na aula, e foram cumpridas todas as planificações. Às vezes a atividade que estava prevista para os alunos fazerem é que nem sempre eles tinham tempo de acabar, porque isso é sempre um bocado difícil, sabemos bem, e mesmo sem ser em aula observada, planeamos, pensamos que os meninos demoram

determinado tempo a fazer uma ficha e depois acabamos por ver que eles levam mais. Aconteceu essa situação, mas não era nada que prejudicasse, sabia que os meninos não acabaram enquanto eu estive lá, mas iam acabaram a seguir.

E – Houve reunião com a avaliadora, após a observação?

E4 – É portanto este momento que a gente coordenou depois de uma reunião formal, foi só aquele bocadinho.

E – Um momento sozinhas reunidas para falar sobre a aula, ou foi só aquele *feedback* que já me falaste?

E4 – Foi só aquele bocadinho e depois quando levei a folha escrita.

E – No fim da aula reuniam-se um bocadinho e depois posteriormente?

E4 – Exatamente, logo nesse dia quando terminava a aula, eu dizia agora venho cá para a semana ou daqui a dois dias, dizia o dia e a hora e venho cá trazer-te essa folhinha. Tentava, também dependia do meu horário e do horário de cada professora que lá estava; se por exemplo eu voltava àquela mesma escola, eu tinha várias escolas, se voltava à mesma escola dali a dois dias a ver outra aula de outro professor aproveitava. Olha daqui a dois dias volto cá nesta hora ou antes ou depois ou Pronto! Procurava na hora de intervalo da professora em questão dar-lhe essa folhinha e acabávamos por trocar impressões em relação à aula, e até se aproveitava esse momento para às vezes até elas me colocarem alguma questão ou me colocarem alguma questão para a aula seguinte... portanto havia esses dois momentos de troca de ideias.

E - Consideras que a observação de aulas teve efeitos na sua prática pedagógica posterior?

E4 – A observação de aulas ...

E – Sim, consideras que a observação de aulas tem efeito na prática pedagógica posterior? Ou seja elas mudam a sua prática por terem tido aulas assistidas, no fundo é isso?

E4 – Pois ... não, portanto aqui estamos a pensar só a questão da aula e não a questão da avaliação em geral, eu acho que não.

E – Não? Achas que não, mantêm tudo na mesma?

E4 – Eu acho que não, porque se fosse uma continuidade muito grande, se houvesse muitas aulas assistidas e durante todos os anos, aí talvez, acho que era uma coisa muito ... é irreal pensarmos nisso, não sei, acho eu, não Tinha que me debruçar assim muito ..., mas não me parece. É a opinião que eu tenho, não me parece que a observação de aulas, vá contribuir para logo ...para mudar muito o trabalho dentro da sala de aula. Eu acho que se calhar é capaz de mudar mais uma ação de formação que se faça e depois querer incrementar aquilo que se fez, e depois experimentar aquilo na sala de aula. Aí sim, eu acho que sim. E vi por exemplo muitas coisas interessantes em relação à matemática, que coisas que eu sei que as colegas trabalharam determinados assuntos na formação e que fizeram algumas dessas coisas na aula observada e acredito que vão continuar a fazer nas outras aulas mesmo sem ser observadas, mas por força da formação e não por força da observação de aula.

E – E no processo da avaliação em geral, achas que a avaliação muda a prática pedagógica?

E4-... Eu acho que a avaliação em geral nos faz repensar fazermos até nós próprios uma autoavaliação, ...até partilharmos com outros colegas para percebermos o que é que aqueles fazem de melhor e nós queremos também fazer, ... eu acho que a avaliação em geral nos faz refletir um pouco com objetivo de melhorar, eu acho que sim. A observação de aula, acho que não faz tanto a mudança, embora ache que, para este processo de avaliação, ao continuar e vai continuar, eu acho que a observação de aula faz parte da observação e deverá continuar, para ajudar também o avaliador a perceber que a avaliação seja justa e que.... seja objetiva e que se possa fazer realmente uma avaliação correta, mas não me parece que a observação assim mude muito a prática do dia-a-dia, porque no dia seguinte a pessoa faz como estava habituada e lá está, a aula observada também é como está habituada, só que talvez tenha dado ali ... umas pinceladas para melhor, uma utilização de materiais que usa mais naquela aula e que se calhar poderá usar mais ou menos depende muito da pessoa da aula observada.

E – Sentes que as tuas avaliadas alteraram prática pedagógica devido à avaliação docente?

E4 – À nova, referes-te a qual nova?

E – Esta que estamos.

E4 – Se durante este ano, terão feito alguma coisa de diferente ao que foi feito nos anos antes.

E- Se devido ao processo a avaliação alteram a prática letiva?

E4 – Exato.

E – E a prática pedagógica? Não estou só a referir a prática letiva, estou a falar de outras coisas, tudo o que a envolve. Temos a nova avaliação todos falamos todos sabemos, achas que as pessoas tornaram-se diferentes na sua prática pedagógica?

E4 – Há pessoas que sim, há outras que não, há pessoas que pensam temos que fazer isto daquela maneira e isto não é como, uma crítica depreciativa, a.... as pessoas, todos nós fazíamos determinadas coisas, fazíamos e acabou, acabava-se o assunto estava feito e estava arrumado o assunto e agora nós fazemos e temos que ao final dum ano ou ao final de dois vai haver prova do que fizemos e isso obriga-nos a mudar determinadas coisas, registos, lá está, para mostrar depois as tais evidências. Eu acho que por aí também nos obriga a ter a fazer umas determinadas mudanças e há pessoas que poderão ... e às vezes mostram que fazem determinada coisa para depois poderem apresentar no memento da autoavaliação ou terminar o módulo da avaliação e também ...isto depende muito, e também há outras pessoas que com avaliação ou sem avaliação, se fizeram assim de uma determinada maneira continuam a fazer, há outras pessoas que também faziam e agora se calhar têm outra preocupação de fazer e fazer de modo que tenham que ter evidências para mostrar acho normal, não é?

E – Quais são os efeitos da avaliação de docentes no nosso agrupamento?

E4 – ... Efeitos, bem ...eu acho que notou-se e depois isto acontece em determinados momentos, não ao longo de todo o ano, há momentos que se nota o tal clima menos agradável entre os professores. E estou até com algum receio, ... não será bem receio, mas estou até a imaginar agora, que daqui a algum tempo quando se entregarem as notas, der conhecimento das notas aos professores do quadro, são mais do que eram os contratados, ... talvez ... as pessoas têm expectativas de ter a melhor nota possível e nem todos podem ter. Estou com algum receio dum clima de crispação, oxalá que não haja. Agora acho que tem efeitos até na organização do dia a dia das escolas, o preparar-se o fazer-se determinada atividade e aquela pessoa ser responsável e

colaborar e mais não sei quê... eu acho que tem, para positivo, teve esse efeito fazer com que as pessoas aperfeiçoem mais a maneira de fazer as coisas, não quer dizer que se faça mais ou se faça menos, se calhar fazer de outra maneira e participar, colaborar, porque lá está, não é só dentro da sala de aula, a avaliação não incide só dentro da sala de aula, faz-se na comunidade da escola, ter alguns benefícios. No entanto teve que ser , a avaliação tem que ser ... melhorada de modo a torná-la num processo mais fácil de ser aplicada, porque na maneira Estes últimos anos têm sido complicados e depois, também, porque é uma coisa nova, ninguém está preparado para, para isto.

E - Que efeitos teve esse processo na relação com os colegas? Como é que eles se relacionavam, como é que tu sentiste que eles se relacionavam uns com os outros por causa da avaliação?

E4 – Por causa da avaliação, agora de fazer, o efeito que teve alguns ... há de tudo ... alguns tentam fazer e mostram o que fizeram sem mostrar aos outros há outros que fazem em pequenos grupos e isso viu-se até nos relatórios de autoavaliação, que determinadas pessoas a fizeram a pares, e trabalho a pares por um lado tem os seus benefícios, não é? E pretende-se que os trabalhos sejam feitos a pares há outras coisas não devem ser feitos a pares, ... há ... houve pessoas que em pequeno grupo, que colaboraram uns com os outros e houve outros grupos que foi mais, foi o querer guardar dentro daquele pequeno grupo as coisas que aquele pequeno grupo fazia, não dar conhecimento para que outros não fizessem.

E – Mas aí não estás a referir ao relatório? Estás a referi-te aos trabalhos, a tudo.

E4 – A tudo, ao relatório e no preparar coisas, no fazer coisas, mas não sei bem se seria. As pessoas reagem de sua maneira, mesmo sem ser com a avaliação, portanto é capaz de se ter evidenciado mais esse tipo de comportamento com a avaliação, o fazer, portanto há pessoas que fazem em pequeno grupo, digamos que de forma mais restrita aquele grupo, sem querer que outros também façam, e também há pessoas que também abrem mais ao grande grupo, abrem mais.

E- E que efeitos teve esse processo na preparação do trabalho com os alunos?

E4 – Quando o trabalho é preparado em grupo e é planificado, as planificações são sempre feitas em grupo, pelo menos a médio prazo; o efeito com os alunos tem um efeito positivo, tem um bom efeito. Os alunos todos das turmas, da escola e também

do agrupamento estão todos a trabalhar na mesma maneira de outros assuntos, numa turma o assunto poderá ser mais explorado ao menos também depende da turma.

E – E na preparação, às pessoas fazem-no em grupo?

E4 – Eu acho que houve mais preparação em grupo, embora haja esses pequenos grupos, mais restritos, mas há mais colaboração, há mais colaboração, há uma colaboração em grupos mais alargados, nota-se, nota-se isso.

E – Que efeito teve esse processo na conceção de projetos? As pessoas começaram a fazer mais projetos a fazer mais coisas?

E4 – Olha, por acaso na minha escola não, ainda hoje estivemos a dizer que temos que nos organizar um bocadinho melhor na organização do PAA, e nos professores responsáveis, mas o PAA, tem vindo a ser feito na mesma linha dos anos anteriores. Eu acho que não se fizeram, na minha escola, embora veja noutras escolas a preparação arranjar projetos mais visíveis para a comunidade.

E– Mas sentes que as pessoas se envolvem porque isso tem a ver com a avaliação e estão empenhados ou estão ali um bocadinho de corpo presente porque tem que fazer o projeto.

E4 – pois, há várias situações, há várias situações, eu acho que ... estou assim a pensar mais na minha escola, há pessoas que se envolvem um bocadinho mais, mas a questão de haver mais projetos, não. Não tem havido mais projetos.

E- Envolveram-se mais nos que já havia?

E4 – Envolveram-se mais, mas não houve assim uma alteração na quantidade de projetos ou de atividades que se fizeram. Por aí, não houve assim uma mudança muito grande; na participação envolverem-se mais, acho que sim, acho que sim, as pessoas tentam aquela atividade em que estão responsáveis ou que está previsto aquele grupo de pessoas naquela atividade. Eu acho que tem havido essa preocupação das pessoas se envolverem, fazerem e mostrar, acho que sim.

E – Como é que descreves a relação com os teus avaliados?

E4 – Olha, eu descrevo a relação, boa, ...tentei sempre fazer a avaliação de um modo, portanto na questão da observação de aulas, que as professoras se sentissem à vontade. Acho que isso também era importante. Tentei que a minha presença na sala de aula não fosse inibidora, tanto para os professores como para os alunos depois

tentei sempre dar todas as informações, além das reuniões que referi, através de *e-mail*, sempre dava as respostas que me iam perguntando, depois tentei avaliar da melhor maneira quando transmiti a nota. Na classificação ao grupo dos professores contratados houve duas pessoas que não se manifestaram contra, ou a dizer que eu tinha sido injusta, não, mas houve duas pessoas que não tendo a nota que desejavam como não puderam ter, portanto não ... ficaram tristes é natural, mas pelo menos não expressaram aquela ideia de que sentissem que eu os avaliei mal, que elas mereciam mais e eu é que não fui justa com elas, não senti isso se o verbalizaram, se sentiram isso ou verbalizaram para outras pessoas que sentiram isso não sei, eu própria também gostaria muito de transmitir que todas tinham muito bom ou excelente, mas é evidente que não podia, bem gostariam, mas também senti que algumas pessoas não, não poderiam além de ter, que ter, uma quota mais alargada haveria pessoas a quem não daria excelente ou muito bom. Apesar das aulas correrem bem, mas nem todas ... considero que nem todas mereceriam o muito bom e o excelente. Há duas pessoas que se calhar, se eu tivesse uma cota mais alargada para o muito bom até elas mereciam muito bom, mas dentro daquelas que mereciam tive que escolher aquelas que eu achava que mereciam um bocadinho mais do que outras, mas até agora não pareceu da minha parte... correu bem, ninguém abriu uma queixa, acho que correu bem.

E - Na sua opinião como deve ser orientado o processo de avaliação de desempenho docente?

E4 –. Como deve ser orientado ... pelos nossos superiores hierárquicos, como deve ser orientado primeiro lugar acho que os avaliadores precisam de formação, ainda bem. porque há muitos que estão a ser formados, agora se calhar precisavam para fazer uma avaliação de professores com quem estão no dia a dia é mais fácil, para os avaliadores irem avaliar professores que trabalham noutra escola, ainda que os conheçam se encontrem em reuniões têm um conhecimento muito superficial, e então eu acho que aí há mais dificuldade de avaliar esses professores, por exemplo eu quando vou avaliar professores de outra escola avalio a aula, mas depois tenho que me socorrer de outras coisas para poder avaliar, noutra escola por exemplo eu tentei

através da coordenadora de escola obter alguma informação adicional para não cometer injustiças, agora as diretrizes que devem vir de cima, se calhar....

E – Esquece as de cima o que é que achavas?

E4 – Eu acho que a formação para quem avalia é importante, depois é preciso que, por exemplo, há coisas em que nós sabemos de uma escola, de um agrupamento para o outro variam a questão dos de registo é uma coisa que varia muito.

E – E achas isso justo?

E4- Tem que haver mais uniformidade no de registo, porque se nós pegarmos nos registo de um agrupamento e tem para ali uma série de coisas e derem muitas dessas coisas, há algumas, é muito difícil de avaliar, é muito subjetivo e vamos pegar noutros instrumentos de registo de outro agrupamento e são bastante diferentes, apesar de terem as mesmas dimensões; eu acho que não deve haver uma margem tão larga para os instrumentos de registo, porque com aqueles instrumentos de registo uma pessoa noutro agrupamento tem uma determinada pontuação e a mesma pessoa noutro agrupamento tem outra, isso de certeza, portanto tem que haver uma maior uniformidade nos instrumentos de registo.

E - Consideras que o avaliador tem funções supervisivas?

E4 – O avaliador ... tem algumas não muito.

E – Quais são?

E4 – Portanto, tem ... naquele momento que está a supervisionar, mas não há uma continuidade, como é por exemplo num estágio; quando há um estágio, aí sim, há uma quantidade e a pessoa, avaliador ou o supervisor de estágio ou como isso se chama, supervisiona aquele professor durante mais tempo, é mais continuado, agora aqui são duas aulas num ano, que se calhar esse professor só dali a uns 6, 7 ou 8 anos é que volta a ter duas aulas observadas que provavelmente não será o mesmo avaliador, nesse sentido tem ali uma ação de supervisionar, mas não é uma ação muito, muito continuada.

E – Então para que a avaliação tenha um papel supervisivo que características deveria ter?

E4 – Para ser ... portanto primeiro o professor avaliador tinha que estar mais próximo do professor avaliado, isso é fácil de acontecer quando se trabalha na mesma

escola, ... até ... pronto, no dia-a-dia a pessoa vai à sala, isso aí é fácil, quando se trabalha, ... quando se avaliam pessoas fora da mesma ... do mesmo edifício onde se está no dia-a-dia, é mais difícil.

E – E outras características?

E4 - Para poder supervisionar, Sei lá, a não ser que houvesse, mas não há, quantas mais coisas houvesse para fazer mais complicada a avaliação se torna; haver uma maior proximidade entre avaliador e avaliado possibilitava que a avaliação fosse mais justa e que se corrigissem algumas falhas, mas não estou a ver como seja possível fazer essa supervisão sendo professores de escolas diferentes.

E – E se fosse na mesma escola? Cria aspectos positivos aí?

E4 – Na mesma escola acho que sim, porque têm um contacto mais assíduo, no conhecimento do trabalho, de forma mais assídua.

E – E negativos, vês algum?

E4 - ... Não, acho que não.

E – Queres referir mais algum aspeto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido nesta entrevista, alguma coisa sobre a avaliação que eu não tenha perguntado?

E4 – Acho que é um processo que vai continuar, mas que deverá ser muito melhorado, isso já foi dito, acho que não tenho nada a acrescentar, não sei se fui muito clara.

E – Obrigado, só te tenho a agradecer.

Anexo VI - Entrevista a professora avaliada do Quadro de Escola

Entrevistador (E) – Começo por te agradecer a disponibilidade e cooperação que demonstraste em colaborar nesta investigação. A entrevista está no âmbito do mestrado que me encontro a frequentar “ Supervisão Pedagógica em Educação”. Esta entrevista centra-se na avaliação de desempenho dos professores; pretendo investigar que alterações os professores do 1º ciclo fizeram, para fazer face às alterações mencionadas pela nova avaliação de docentes e as suas consequências.

A tua opinião é muito importante para a realização desta investigação, passas assim a fazer parte deste estudo.

Tenho que realçar que toda a informação recebida será apenas utilizada para análise do presente estudo e no cumprimento do sigilo e da ética profissional.

A entrevista será gravada, transcrita e posteriormente facultada, para que possas verificar a precisão da mesma, retificando ou acrescentadas informações que consideres pertinentes.

Vamos, então, dar início à nossa entrevista.

E - O que é que pensas da avaliação de desempenho de docentes? Devemos ser avaliados? Não devemos ser avaliados? O que é que tu achas?

Entrevistada 12 (E12) – Penso que devemos ser avaliados, mas não nestes moldes; acho que devemos ser avaliados por inspetores como era antigamente, porque penso que são pessoas que não nos conhecem e poderão ter uma avaliação mais imparcial, não têm já uma ideia do trabalho da pessoa, e trabalhando com essas pessoas que nos vem avaliar, nos moldes que está a ser feita a avaliação, a pessoa pode ter uma ideia pré-concebida do teu trabalho, pode ou não gostar ou ter cumplicidade até a nível pessoal contigo, ao avaliar-te a ti e a outro colega pode fazer uma análise, que não seja imparcial do trabalho; pronto, é isso que eu não concordo de todo com a avaliação, e também não concordo com o aspeto de ser uma pessoa que também está implicada na avaliação, portanto também vai ser avaliada e uma vez que vai ser por quotas pode estar a penalizar-se a si própria a dar uma boa nota a mim (risos).

E – Mas repara se for um inspetor, alguém de fora, pode até nem ser inspetor, alguém que venha avaliar, se calhar, vai-se perder uma coisa que é a relação que o

professor tem com a comunidade escola; com os pais, com as auxiliares, com os outros colegas, se calhar ... eu percebo a parte de quem está dentro da escola que conhece mais e poderá ter uma ideia pré-concebida, mas se for alguém de fora, poderá não ter essa ideia ou não ter essa parte.

E12 – Mas para mim é mais justo, porque vem de igual modo para toda a gente, para mim acho mais justo porque ele não tem esses elementos para qualquer pessoa que vá avaliar, e além do mais não está no patamar do avaliando, portanto não está a concorrer para o mesmo, que eu acho que isso é altamente (risos).

E – **Agora outra questão, na tua opinião quais foram os motivos que geraram tanta apreensão na avaliação de desempenho, porque é que foi esta confusão, quando se mudou de um modelo para o outro?**

E12 – Primeiro ponto, isto foi o que eu senti aqui na escola, foi uma pessoa que nós conhecemos entrar-nos na sala e vemos como nós trabalhamos, eu pessoalmente não me fez muita diferença, estar lá alguém dentro não me fez muita diferença, de qualquer maneira acho que foi um bocado isso, e é as injustiças do processo, não é? Porque é que depois duas pessoas que são muito boas, só uma é que pode ter o muito bom porque não há quotas para toda a gente, isto das quotas acho que é péssimo, péssimo.

E – **Então como é que tu dividias os professores? Imagina que não existiam quotas, se calhar caía-se no mesmo erro do relatório, em que toda a gente tinha a mesma nota? E será que todos devem ter a mesma nota ou todos merecemos a mesma nota?**

E12 – Não, acho que não, mas neste processo, por exemplo os que não têm aulas assistidas, eu acho uma vergonha! A pessoa pode pôr o que quiser e também ninguém vem ver; há pessoas têm muito bons e excelentes e depois as notas dos alunos também não correspondem a nada daquilo.

E – **Então o que é que tu mudavas, a teu ver o que é que tu alteravas no processo?**

E12 – (risos) ... isso é uma questão que eu ainda não me questioneei, é assim, eu não consigo ver o que poderia alterar.

E – **Então vamos tentar por partes, coisas que tu alteravas?**

E12 – As quotas, acho errado as pessoas que não têm avaliação, aulas assistidas, a forma como são avaliadas, porque lá está da maneira que está, feito com as evidências e isso tudo, é a pessoa estar-se a gabar-se de início ao fim; quanto mais se elogiar, melhor nota poderás ter. Eu não concordo nada com isso, acho que mesmo assim preferia o modelo anterior, que era tudo pelo mesmo patamar, e quem pusesse o pé na argola poderia descer, que raramente acontecia, do que assim, assim é mais injusto.

E – Com o modelo anterior, avaliava-se alguém?

E12 – Não era bem uma avaliação, a pessoa chegava ao fim e a pessoa via se tinha cumprido.

E – Eu não posso estar a expressar a minha opinião, mas acho que o outro não avaliava.

E12 – Mas este também não avalia, ou por outra pode avaliar, mas é segundo o que eu escrevi, será que o que eu escrevi, tirando as pessoas que têm aulas assistidas, será que aquilo que eu escrevi é o que eu faço? Eu tenho a certeza que não. Não estou a falar de mim própria, estou a falar do geral, das pessoas que tiveram aulas assistidas.

E- Estas a falar das pessoas que não tiveram aulas assistidas, porque as pessoas que tiveram aulas assistidas é mais difícil fingir isso.

E12 – Não sei, porque eu posso fazer uma aula tipo estágio, e no meu dia-a-dia não fazer nada daquilo.

E – E acha que as avaliadoras não percebem isso?

E12 – Podem perceber, mas o que elas vão avaliar é segundo o que estão a ver e não segundo o que não viram (risos) elas vão avaliar o que estão a ver naquele momento, são aqueles parâmetros que lá estão.

E – Então mudavas as quotas, mudavas, já não me lembro mais o que disseste...

E12 – Mudava as quotas, mudava a pessoa que avalia, até achava mais justo ... isso e de todo não pode estar na mesma corrida; até achava mais justo vir uma pessoa do agrupamento, imagina tu como professora do primeiro ciclo que não estivesse na mesma corrida, não sei se estás ou se não estás, que não estivesse na mesma corrida é uma pessoa mais neutra do que propriamente uma pessoa que está na escola diretamente connosco, já acho um bocadinho melhor, é claro que tu também conheces e podias ter as tuas ideias pré-concebidas que se tem com certeza.

E – Sim eu , também penso que se tem sempre.

Então que razões te levaram a ter aulas assistidas?

E12 – É para ser franca mesmo? (risos)

E – (risos) É para ser franca mesmo?

E12 – É assim, para já pedi, porque fui informada que segundo o modelo que estava em vigor, como o ciclo acabava no ano anterior e se eu fizesse no ano anterior, só precisava de ser avaliada no ano passado; se fosse avaliada neste ciclo, já precisava ser dois anos nesse período. Então quis-me despachar logo entre aspas, por outro lado, uma pessoa começa a ver outras pessoas com muito bom e excelente, se calhar não é estar-me a pôr nem atrás nem à frente de ninguém, mas se calhar sinto que há pessoas que se esforçam mais e mereciam ter essa nota e também senti um bocado que as pessoas que pediram no nosso agrupamento, pediram um bocadinho à última da hora (risos) para mais ninguém pedir (risos). Senti um bocadinho isto, eu e muita gente. Depois ao ver a nota delas a pessoa fica ... se calhar eu é que não estive bem, se calhar também deveria ter feito, não é que eu concorde com o modelo, aliás eu no primeiro ano quando disse que não queria, foi exatamente por isso, se eu não concordava com o modelo, como é que ia pedir aulas assistidas? Acho que isso é um contrassenso , não é. Mas depois às tantas, tinha mesmo que ter aulas assistidas para mudar de escalão, era mais fácil fazer o ano passado porque só era obrigada a fazer um ano e por outro lado começámos a ver que outras colegas têm notas boas porque se propuseram e se calhar, nós ficamos para trás, e se calhar também conseguimos fazer tão bem quatro elas foi um bocadinho isso.

E – Como é que decorreu a observação das tuas aulas pela professora avaliadora?

E12 – É assim, correram bem, porque eu não fiz nada diferente do que faço, fiz uma aula super simples, tanto de uma vez como de outra. Os alunos estiveram com um comportamento normal, porque fiz exatamente aquilo que faço, o que eu acho é que exigiu de mim uma preparação a nível burocrático disparatada e que era impensável eu fazer aquilo no meu dia-a-dia, não é, porque é imensos papéis imensa coisa, acho que é burocracia a mais; o que eu senti o ano passado é que estando metida no meio disto tudo, no meio desta avaliação podia ter dado mais de mim aos meus alunos e não dei, porque estive muito preocupada sempre com a avaliação, sinto-me, por

exemplo, este ano muito mais disponível e este 1º período correu lindamente, muito melhor do que o ano passado; já fiz coisas, já fiz muito mais coisas este período do que fiz o ano passado.

E – Estavas mais canalizada para a avaliação?

E12 – Exatamente.

E – Foi realizada alguma reunião antes da observação da aula?

E12 – Foi, mas só com a avaliadora e comigo?

E – Meteste os papéis, para teres aulas observadas. Como é que decorreu todo o processo?

E12 – (expressão de quem já não se lembra bem)

E- Daquilo que tu te lembras?

E12 – Penso que combinámos o dia, falámos de uma forma muito informal, e não houve assim grandes momentos, pelo menos que eu me recorde.

E – Já conhecias a tua avaliadora, mas tiveram uma reunião todas juntas, com todas as pessoas que tinham aulas assistidas ou foi uma reunião individual?

E12 – Sim, sim tivemos uma reunião a nível de departamento do primeiro ciclo de todas as pessoas que pediram aulas assistidas, tivemos uma reunião com a coordenadora do 1º ciclo e com as avaliadoras. Depois disso foi um momento só informal, penso eu.

E– Não tiveste nenhum momento só tu com a avaliadora antes da observação?

E12 – Se houve, foi tão informal que não registei grande coisa.

E – A planificação da aula foi realizada em conjunto ou foste tu que a fizeste e enviaste? Como é que foi?

E12- Eu fiz e enviei.

E – Não houve *feedback* da avaliadora?

E12 – Não, quer dizer eu enviei e a avaliadora disse que já tinha visto.

E – E depois da observação da aula?

E12 – Aí sim, sentámo-nos a conversar um bocadinho; deu-me um lamiré das coisas que tinha feito, na primeira aula, não disse assim grande coisa; na 2ª aula é que me disse qualquer coisa que eu podia aproveitar para fazer qualquer coisa, mas nada de, pronto o tempo também é muito curto, mesmo que a pessoa queira alongar-se mais

também não consegue, mas depois não ficou nenhum registo escrito, acho que era para ficar, mas a avaliadora disse que depois iria escrever tal e qual como me tinha dito e depois iríamos assinar.

E – Consideras que a observação de aulas teve efeito na tua prática pedagógica posterior?

E12 – Não.

E – Tu alteraste a tua prática porque estavas a ...

E12 – Não, não, antes pelo contrário, aquela aula, prejudicou muitas práticas.

E – E o processo da avaliação em geral, achas que o processo da avaliação em geral foi influenciado pela avaliação docentes?

E 12 – Não percebi.

E – Aspetos positivos e negativos da avaliação docentes na prática com os alunos.

E12 – Eu acho que é péssimo, porque nós estamos imenso tempo preocupados com isso da avaliação e depois perdemos imenso tempo e não nos dedicamos ao que realmente é fundamental que é preparar aulas, há imensa burocracia há imensas coisas sempre a aparecer e acho que podíamos pôr isso de parte e estar mais desafogados e preparar melhor as aulas para os alunos, usar outros materiais, outras coisas, que é o que tenho tentado fazer este ano porque estou mais liberta disso.

E – Na tua prática pedagógica não sentes que ela foi alterada pela avaliação de docentes. Em nada? Deste a aula normal ou fizeste a aula como me falaste um bocadinho de estágio?

E12 – Não, não fiz, eu fiz o que costumo fazer, foi uma aula,... a primeira foi aquilo que eu costumo fazer: foi virada para a língua portuguesa, uma aula de *power point* livre e trabalho de guião, que eu faço sempre isso; é claro que a pessoa vai melhorando, mas não é por causa da avaliação, eu vou melhorando sempre, tenho esse gosto e vou sempre pesquisando materiais, e não foi pela avaliação, porque eu desde que comecei a dar aulas sempre fui evoluindo, não é, portanto, não foi a avaliação que me fez pesquisar e melhorar porque isso eu faço sempre. Foi uma aula muito similar aquilo que eu costumo dar. A outra foi de estudo do meio, foi com trabalhos de expressão plástica que eu faço constantemente.

E – E quais os efeitos da avaliação de docentes no agrupamento? O que é que tu sentiste no agrupamento com a avaliação de docentes?

E12 – Por exemplo a nível de escola, e pronto a nível de escola do 1º ciclo dentro do agrupamento, no início pensei que podia gerar conflito.

E – E não sentiste isso?

E12 - Ainda não vieram as notas(risos).

E - Mas durante o processo sentiste que as pessoas partilham?

E12 – Sinto que há preocupação, sinto que há preocupação, o que eu sinto, acho que há preocupação a mais para se cingir a 45 minutos na envolvência da escola; não, toda a gente anda ali não sei quanto tempo com uma preocupação que para os nossos alunos vai resultar em 45 minutos, e depois quando a aula vai parece que tirámos um peso de cima, não sei se me estou a fazer entender.

E – Sim, estou a perceber, perdes tempo entre aspas para 45 minutos, que é tempo perdido para o ganho dos alunos.

E12 – Exatamente, é o que eu acho, mas notei colaboração entre os colegas; é claro que agora falando, mas da parte da autoavaliação que fizemos na parte final do ano, houve alguma partilha, é claro, que as pessoas tentam guardar alguns trunfos, é normal, mas houve partilha, isso eu noto e as pessoas tentam entreajudar-se e unir-se e entre escolas também houve. As coordenadoras de ano também tentaram ajudar, isso eu acho que há partilha. Mas acho que a partilha deveria de ser de outra coisa, materiais.... Só voltados para estes 45 minutos, deveria de ser uma coisa constante, que eu acho que até há, acho é que é um gasto de tempo imenso só para aquilo, que depois espremido para os alunos temos pouco.

E – Ainda dentro desta área que efeito teve na relação com os colegas? É um bocadinho o que estivemos a falar agora ou achas que os colegas se juntam?

E12 – Eu e, colega que tivemos aulas assistidas aqui do mesmo ano, ajudámo-nos imenso, imenso, mas a gente já faz este trabalho.

E – Sim, mas vocês já têm por hábito fazer este trabalho mesmo sem avaliação. Agora imagina sem avaliação, as pessoas juntam-se porque têm a avaliação e porque ... ou não?

E12 – Pode haver encontros pontuais nas salas de professores, olha já viram isto aqui... já fiz aquilo ali..., mas são coisas pontuais porque nos encontrámos, não marcámos para nos encontrarmos para vermos como fazer, isso não notei muito.

E - E que efeito é que esse processo teve na preparação dos trabalhos com os alunos?

E12 – É um bocadinho a resposta daquela pergunta. Eu preparo as aulas, normalmente quando há um tema novo vou pesquisar ver outras coisas foi o que eu fiz ali. Quando dei as estações arranjei um trabalho de expressão plástica diferente do que eu já tinha feito no ano anterior, é um processo que eu costumo fazer e não quis fugir muito a isso, porque acho que isso ia contra aquilo que eu penso, que é não devemos fazer aulas de estágio devemos ser verdadeiros nas avaliações.

E – E que efeito teve a avaliação na conceção de projetos? A achas que as pessoas se envolveram mais nos projetos porque estavam a ser avaliados ou nem por isso?

E12 – Não, a ideia que eu tenho é que quando as pessoas se deram conta já tinham distribuído os projetos todos. Agora se calhar este ano é que já houve mais essa preocupação, quando as pessoas se deram conta que isso poderia contar para uma evidência, teve alguns efeitos, porque as pessoas... comecei a notar mais voluntários que não havia (risos).

E – Mas começaste a notar que isso era por causa da avaliação?

E12 – Sim, em certas pessoas acho, porque eu já trabalho nesta escola há alguns anos e sei quem é que sempre colaborou em tudo, desde varrer o chão e a limpar mesas, até fazer o trabalho de sala de aula e quem tentava sempre escapar-se, e de facto agora há uma maior colaboração, porquê? Porque as pessoas têm que se notar, ou seja não se pode dizer que não, não se pode negar uma tarefa, não, e deve-se mostrar boa vontade, é aquilo que eu sinto.

E – E como é que descreves a tua relação com a tua avaliadora? Já sei que conhecias?

E12 – Como é que eu descrevo ... mas que tipo de relação?

E – Já sei que a conhecias que trabalhavas até há muito tempo com ela.

E12– Não consigo responder (risos).

E – Mas achas que foi muito profissional, pouco profissional ou estavas à espera que fosse assim. O que é que sentiste?

E12 – Estava à espera de ter mais *feedback*, como te disse ainda não assinei a parte escrita. Foi aquele bocadinho ali, verbal. No início a pessoa já sabia que iria ser minha avaliadora, já quase toda a gente sabia e eu não soube, foi só na reunião formal. Eu já sabia, mas a pessoa não me disse. E aí comecei a achar ... os outros saberem e eu não, nem eu nem a outra pessoa do mesmo avaliador. Portanto não sabíamos, só soubemos no momento formal...e depois também senti que a pessoa que me avaliou também não estava muito à vontade, estava pela primeira vez no papel. Também compreendo essa parte, mas havia informações que já tinha e que só me apareceram em momentos formais, pronto ... talvez pela falta de experiência, pela primeira vez e ser complicado, porque eu também não gostava de estar nesse papel, porque deve ser horrível, também não houve aquela ajuda no sentido ... vê lá presenças, não houve, se calhar porque, se calhar também não saberia bem o que era pretendido, penso eu, quero ir um bocado por esse caminho, depois disso nunca mais tive *feedback* nenhum, isso é outra coisa que eu acho muito mal da avaliação, que é, nós temos que entregar nos prazos tudo a tempo e horas nos prazos certos, e depois quando é para nos devolverem as coisas nunca mais vêm a tempo; disseram que era em outubro, estamos em dezembro e nunca mais soube de nada. E eu felizmente que estou no mesmo barco de uma pessoa de que gosto imenso, porque senão acho que, se a pessoa tem uma nota e eu tenho outra, é sempre uma sensação muito esquisita.

E – Na tua opinião como deve ser orientado o processo de avaliação ao desempenho de docente, como deveria ser?

E12 - Não faço a mínima ideia, tinha que ir investigar muito... ..

E – Vamos, se calhar, pegar naquilo que de todo na tua opinião não poderá ser.

E12 – Tirava as quotas, arranjava outra pessoa para avaliar, acho que é fundamental, é impensável uma pessoa que me vem avaliar estar no mesmo barco que eu, isto para mim não faz sentido nenhum.

E – Sugeres então alguém de fora?

E12 – Sim, exatamente.

E – Mas de fora agrupamento ou fora à escola?

E12 – Tinha que ser uma pessoa que estivesse no terreno; vir aquelas pessoas dos gabinetes, para mim também não faz sentido, agora uma pessoa que não estivesse no

mesmo barco que eu, mas sendo ... até podia ser do agrupamento, desde que fosse uma pessoa do 1º ciclo, porque às vezes vêm pessoas de outros ciclos que não percebem muito bem da nossa dinâmica; podia ser do agrupamento, mas lá está, imparcial e outra coisa é que dentro do agrupamento, haver várias pessoas para avaliar, também acho que não está certo.

E – Mas como muitos...

E12 – Se calhar é impossível, mas uma pessoa vê as coisas de uma maneira e outra vê de outra, uma pessoa dá mais importância a umas coisas e se calhar, se for de agrupamento para agrupamento não acho tão injusto, mas dentro do agrupamento. E por exemplo, como é que um avaliador vai desempatar com outro avaliador? Não é? O meu é que foi melhor. Não, não, o meu é que foi. Sei lá, não estive lá, para mim isto é que é mais importante, mas para mim é isto, percebes?

E – Então também achas que é muita gente e também achas que os critérios devam ser mais claros, menos ambíguos que não são fáceis de aferir.

E12 – Isso vai ser sempre, somos avaliados por diferentes pessoas, cada pessoa valoriza as suas coisas. Como é que hei-de dizer, têm patamares diferentes dos outros, não são? Aqui somos quatro, no 3º ano; se calhar eu valorizo mais uma área que outra, se calhar eu valorizo na língua portuguesa a interpretação e outro valoriza mais a gramática...E outra coisa ... e se eu não concordar, se eu até não achar que a pessoa que me está a avaliar que tenha... que seja profissional, eu posso achar isso, que a pessoa que me está a avaliar quando é professora ou quando está no seu desempenho docente que ... eu não considero que seja um bom trabalho, por exemplo, e essa pessoa está-me a avaliar a mim, tal e qual como ela pode achar que eu não desempenho um bom trabalho.

E – Consideras que a avaliação tem funções supervisivas?

E12 – (muita hesitação) Supervisivas como, que a pessoa que vem à minha sala está ...

E – Que está ali para ser um supervisor.

E12 – Acho.

E - Mas achas que tem ou deveria ter?

E12 – Não sei (risos) acho que devia ter. Na avaliação, é para isso que a pessoa lá está, agora se teve ou não, não sei, e também depende, se são construtivas ou não.

E- Porque é que dizes que não sabes?

O que é que tu achas, ou que características deveria ter para que a avaliação tivesse características supervisivas?

E - ... É assim, eu se fosse montar um sistema de avaliação tinha que investigar bastante, muito mesmo, não faço ideia do como se deve fazer. Eu sei que não está bem, mas se me perguntares como farias? Não sei, eu teria que fazer um trabalho exaustivíssimo para fazer, para ver uma forma que fosse justa e não sei se existirá completamente, é impossível. Agora este, de facto, não está todo bem montado pelas razões que já aponte.

E – Supervisão lembras-te do que é? O supervisor.

E12 – É uma pessoa que está a inspecionar o trabalho de alguém.

E – Mas que ajuda.

E12 – Sim, que dá diretrizes.

E – Achas que a avaliação tem estas características?

E12 – Depende da pessoa que vai avaliar. Porque se for uma pessoa que está no mesmo patamar, eu posso não perceber isso, como é que eu hei-de explicar isto, se for uma pessoa que tenha mesmo essa função, eu se calhar recebo a informação de uma maneira; se uma pessoa que está num patamar igual ao meu, eu recebo de outra, porque vou receber desta forma, até porque se for alguma pessoa que eu tenha alguma afinidade ou que até simpatizo, posso receber de uma forma construtiva, se for uma pessoa com quem eu não simpatize, posso não receber da mesma maneira e posso pensar, quem és tu para me vires dizer isso, não é? Quando se calhar também não fazias aquilo, por exemplo ... é um bocado isto.

E – Queres referir alguma coisa que não tenha sido referido sobre a avaliação, que eu não tenha dito ou não tenha perguntado e consideres relevante?

E12 – Acho que não, falámos nos pontos que eu considero fundamentais, que é a burocracia que eu considero horrorosa, que envolve imenso esforço, ... não sei se a avaliação devia passar por uma pessoa dentro da sala de aula, embora a mim não me aflija muito, não sei como é que se poderia ... por acaso agora fiquei a pensar nisso, como é que se poderia fazer uma avaliação, não sei bem, é dar sugestões.

E – Obrigado, só tenho que te agradecer mais uma vez.

Anexo VI - Entrevista professora avalada Contratada

Entrevistador (E) – Começo por te agradecer a disponibilidade e cooperação que demonstraste em colaborar nesta investigação. A entrevista vem no âmbito do mestrado que me encontro a frequentar “ Supervisão Pedagógica em Educação”. Esta entrevista centra-se na avaliação de desempenho dos professores; pretendo investigar que alterações os professores do 1º ciclo fizeram, para fazer face às alterações mencionadas pela nova avaliação de docentes e suas consequências.

A tua opinião é muito importante para a realização desta investigação. Passas assim a fazer parte deste estudo.

Tenho que realçar que toda a informação recebida será apenas utilizada para análise do presente estudo e no cumprimento do sigilo e da ética profissional.

A entrevista será gravada, transcrita e posteriormente facultada, para que possas verificar a precisão da mesma, retificando ou acrescentado informações que consideres pertinentes.

Vamos, então, dar início à nossa entrevista.

E - O que é que pensas da avaliação de desempenho de docentes? Devemos ser avaliados? Porquê como, qual é a tua opinião?

Entrevistados 10 (E10) – Devemos ser avaliados, porque temos que ter um acompanhamento, à que ter um *feedback* do trabalho que fazemos, acho também se não houver avaliação podemos cair ... no erro de não nos empenharmos tanto e a avaliação serve para corrigir, para repensar, para refletir. Eu acho que tem que haver avaliação, em todas as profissões, e acho que a nossa também não é exceção.

E – E como é que tu achas que deveria ser feita?

E10 – É assim, eu acho que deveria ser feita por um grupo de pessoas formada para tal, ou seja, eu acho que os mestrados de supervisão e avaliação são muito importantes e acho que essas pessoas que fazem esses mestrados deviam ser aproveitadas para avaliar os professores e não serem pessoas que convivem connosco diariamente que nos conhecem na escola enquanto pessoas e, por vezes, não nos conhecem enquanto profissionais, acho que devia ser uma pessoa isenta, que não nos conhecesse.

E – E não achas que entrar uma pessoa na escola que não nos conhecesse se calhar também não iria conseguir avaliar a outra parte do dia-a-dia, da relação com os colegas com a comunidade em si, com os pais com as auxiliares.

E10 – Não sei se não deveria ser uma equipa que nos acompanhasse no processo, em vez de ser só aquelas duas aulas assistidas, mas ser um período de tempo mais prolongado, um acompanhamento quase até no letivo todo em que as pessoas nos conhecessem, enquanto pessoas, enquanto profissionais, e que nos fossem dando orientações, pistas nos fizessem refletir: acho importante, claro, que sendo pessoas também da escola, claro, que essa é uma grande vantagem, eles conhecem-nos, sabem, de certa forma já conhecem os nossos alunos, ... sim, isso também é verdade.

E – Mas depois há aquela parte... (interrompe)

E 10 – Mas, depois, há a parte do pessoal, as nossas próprias práticas, acho que depois também condicionam um bocado a observação, porque temos sempre as nossas práticas como ponto de partida, não é fácil.

E – Sim não é fácil, mesmo com os nossos alunos.

E10 – Não, Não é fácil.

E – Na tua opinião porque é que achas que a avaliação de docentes criou esta confusão quando apareceu? Quando se mudou de processo, quando se deixou o modelo do relatório? Não sei se ainda és do tempo desse modelo? Porque é que achas que os professores se insurgiram tanto com este modelo de avaliação?

E10 – Por um lado, eu acho que este modelo de avaliação cria nas escolas muita competitividade, e uma certa ... e é afasta os professores dos outros, não há partilha, parece que queremos guardar tudo no maior segredo para não haver recriações nem surpresas. Por o outro lado pode haver receios da nossa parte que o nosso trabalho venha a ser posto em causa, quando somos avaliados e acho que se encara muito a avaliação, não numa perspectiva de a avaliação ser uma coisa para construir para melhorar, mas sim como algo que nos vai punir, e acho que isso cria este alarido todo à volta da avaliação, e claro sermos avaliados, o haver quotas, o estar em causa a subida de escalões, tudo isso, também acho que cria, que ajuda a criar este burburinho todo na avaliação.

E – O que é que tu mudarias no processo em questão, no processo em que foste avaliada, no fundo a que está em vigor, o estado quem de direito deveria fazer alteração aqui ou acolá, o que é que tu achas que de todo não pode funcionar assim, ou concordas e achas que está bem? A tua opinião.

E10 – Não sei, a parte burocrática era uma coisa que havia de mudar, são muitos papéis, acho que o sermos mais orientadas, haver reuniões prévias também, seria um bom ponto de partida...

E – Reuniões em que aspecto, podes especificar mais?

E10 – De juntarmos e falarmos, o que é que no teu dia vais trabalhar, como é que vais fazer, o que é que vais precisar e depois o avaliador, chamar à atenção para vários pontos, faz sentido que faças assim, não faz sentido que seja assim, ajudar também a preparar a aula, no dia em que somos avaliados ter essa reunião também em conta, se de facto tivermos a reunião e a opinião do que saiu dali em conta ou se não a tivermos, depois nesta avaliação talvez as quotas, uma vez que isto está tudo parado, não há ... está tudo congelado não ... as pessoas tinham que ser avaliadas pelo trabalho e não com vista aos escalões à subida, nós próprios contratados o termos o muito bom, darem mais um ponto na nossa pontuação e subimos imenso e como tudo isto está parado é avaliarmos o nosso trabalho e usar a escala que há. Não ser só ... uma coisa que eu acho que devia mudar era o ser bom ao excelente, tenho a sensação que a nossa escala parte daí, o que está para trás não há.

E – Mas, então vamos pensar de outra maneira. Não havia as quotas, que é um assunto bastante controverso e as pessoas comentam, se não houvesse as quotas, se calhar, íamos cair outra vez no ritual que era o relatório, que nós fazíamos, o relatório e toda a gente tinha bom, e também nem toda a gente era bom. Será que as quotas, não são um bocado para diferenciar os professores?

E10 – Sim é ... é para diferenciar, sim faz sentido.

E – Porque todos temos a consciência, que nem todos somos bons, nem todos somos muito bons e nem todos somos excelentes, não é?

E10 – Sim, é verdade, as quotas também servem para isso, mas isso também caberia à equipa a avaliar, eu ainda tenho muito presente a orientação do estágio. Aquelas reuniões semanais aquelas discussões ... aquelas orientações.

E – E achaste aquilo muito positivo?

E10 – Sim achei muito positivo, e às vezes sinto falta, porque nós íamos para uma sala, líamos as planificações, refletíamos, tínhamos que refletir, e isso tudo fazia parte do nosso processo de avaliação, e no fundo, no fim, fazíamos um balanço de toda a atividade letiva e não havia qualquer problema de termos em causa o nosso trabalho desde que aquilo fosse uma maneira de construir o nosso conhecimento e de não voltarmos a repetir aqueles erros. Às vezes sinto falta e se o processo de avaliação seguisse em parte estes moldes, era benéfico para todos ... e dá para ver quem é bom, quem é excelente, quem é suficiente dá para ver.

E – Então diz-me outra coisa agora, porque é que tu pediste, porque é que solicitaste aulas assistidas?

E10 – É contraditório, mas foi por causa do conseguir um pouco mais na graduação, ter o muito bom e tentar, mas também porque desde que comecei a trabalhar, não tinha experimentado afinal o que é isso de ser avaliada; ficou assim um bocadinho aquém das minhas expectativas.

E – Desde a tua profissionalização que nunca tinhas tido aulas assistidas

E10 – Não, não. E no ano anterior tinha umas colegas que tinham sido avaliada e que tinham tido as reuniões, troca de material com a avaliadora e pronto, eu achava que também ia ser assim, isto é igual ao estágio, das reuniões, há troca das reflexões, há um apoio. Depois quando tive a minha, senti-me assim num barco a navegar sozinha, mas pronto, não é nenhum bicho-papão a avaliação, mas....

E – Como é que correram as observações das tuas aulas pela professora avaliadora?

E10 – Correram bem. Foi ... Eu acho que correu bem, não sei se ela estaria à espera, porque uma foi uma atividade experimental e a outra foi um problema. Digamos que a primeira correu-me melhor, porque acho que foi mais notório que da parte dos alunos houve uma aquisição um conhecimento, o outro foi uma exploração de um problema de matemática que é sempre ... havia rodas e veículos e eles distinguirem o que era carros de bicicletas, envolveu um pouco mais de ... empenho deles e eles sentiam-se um pouco perdidos, mas correu bem, a ajuda também foi importante da avaliadora, a participação dela, ... andou de grupo em grupo, como trabalharam em grupos, também tinha que andar de grupo em grupo para ter o *feedback* dos alunos.

E – E foi realizada uma reunião antes dessa observação?

E10 – Não.

E – Então como é que tu soubeste que ias ter aula assistida? Como é que correu todo esse processo?

E10 – Eu sabia que tinha aula assistida, porque me propus a tal, depois houve uma reunião com todos os avaliados, quer com os do quadro, quer com os contratados. Nessa reunião uns e outros marcaram as aulas, a única coisa que tínhamos, era com 48 horas de antecedência mandar o plano de aula, apenas isso.

E – Então, eu penso que já falámos nisso, mas volto a perguntar a planificação da aula não foi analisada em conjunto?

E10 – Não.

E – Mandaste e no dia, ela já saberia como iria decorrer a aula?

E10 – Sim, ela tinha conhecimento, mas não tive *feedback*.

E – E depois da observação da aula como é que foi?

E10 – Depois da observação da aula houve um momento no próprio dia... Que a aula tinha corrido bem que os alunos tinham adquirido conhecimentos, a turma não era indisciplinada, as situações que houve foram bem controladas era ... a reflexão era isso.

E – Consideras que a observação das aulas teve efeito na tua prática pedagógica posterior?

E10 – Não.

E – Não achas que pelo facto de teres observação de aulas não mudaste em nada a tua prática?

E10 – Provavelmente está mais controlada.

E – Não, não estou a falar daquele dia. Estou a falar da avaliação de ter aulas assistidas, não faz com que os professores vão mudando as suas práticas?

E 10 – Ah! Sim, acho que sim, eu no meu caso específico não, não mudo as minhas práticas, o que eu faço com eles no dia-a-dia é também o que faço quando estou a ser observada. Agora, claro que sabemos que nem todos ... que a avaliação por vezes muda, e, ainda bem, a prática de algumas pessoas.

E – E como? Dá assim exemplos como ela pode mudar isso?

E10 – Pode ser uma aula ... que seja... que envolva mais uns alunos...

E – **Mas estás a referir-te à aula assistida, eu não estou a perguntar isso. Eu estou a perguntar é, se achas que a observação das aulas leva com que depois da professora não estar lá ... nos outros dias, tu vás alterando a tua prática?**

E10 – Sim, porque ... acho que sim ...o vemos ... para alguns muda para outros não. Para alguns, se calhar o ter a aula observada, fazem uma coisa diferente e depois passam para a rotina, para outros é mesmo o ponto de mudanças, porque também viram que os alunos se mantiveram motivados, empenhados, porque fizeram coisas diferentes e acho que por causa disso vão investir mais nisso, vão fazer. Até porque depois nos sentimos também nós melhores mais tranquilas e percebemos, sim, eles através da descoberta perceberam o que eu queria, então aqui está um caminho que eu posso seguir, eu acho que sim, que leva a mudar algumas práticas.

E – **E agora no teu caso, isso deu-se contigo?**

E10 – Não ... porque eu mantive ... mantenho ... sempre ... claro que há coisas que eu faço diferentes, que a avaliação também me ajudou, mas no geral não, é a minha prática, porque é isso que eu também quero ser enquanto avaliada, ver aquilo que eu faço e que aquela aula observada, seja um pouco o espelho de tudo o que eu faço no ano letivo. Não há uma preparação só para aquela aula, porque depois os alunos também percebem e ficam confusos, porque é que ela neste dia fez isto maravilhoso e, agora, no dia a seguir, voltamos outra vez à ficha; é claro que as fichas são importantes, não estou a dizer que não, mas como forma de consolidação; mas quando vamos iniciar um conteúdo novo, por que não fazer uma experiência, por que não levá-los primeiro a pensar no problema, a serem eles a descobrir, e então acho que também é bom que nós sigamos sempre a mesma prática, quer estejamos ou não a ser observadas, porque depois isto também, na cabeça dos nossos alunos, é confuso, porque é que ela fez assim e agora volta a fazer ... eu gostava mais daquilo.

E – **É porque se tu fizeres uma aula tão diferente da tua prática do dia a dias, eles...**

E10 - Nem reagem, porque estão estupefactos e até podem comentar.

E – **E o processo da avaliação em geral, achas que faz com que as pessoas mudem a prática pedagógica de todo o processo de avaliação?**

E10 – Eu acho que sim, eu acho que sim, para já, acho que há uma preocupação da nossa parte, por exemplo em projetos, em mostrar trabalho, eu acho que sim.

E – No teu caso, sentes que a avaliação mudou de alguma maneira a prática como docente?

E10 – Sim ... pelo menos o facto de depois nós refletirmos, tem que sempre mudar alguma coisa.

E – Mesmo que sejas sozinha?

E10 – Mesmo que seja eu sozinha, porque ... eu acho que todos os dias nós, nem que seja no carro ou num momento em que estejamos sós, pensamos: o que é que correu bem? O que é que correu menos bem? O que é que eu posso fazer melhor amanhã? E posso mesmo mudar a minha planificação diária ou semanal e escrever até uma nota, neste dia a ficha deveria ser desta forma, eu deveria ter explicado assim ... mudei aqui e acho que isso é inevitável.

E- E agora vamos pensar a nível do nosso agrupamento, quais foram os efeitos da avaliação no nosso agrupamento, o que é que sentiste?

E10 – Eu não tive assim dentro das colegas que fomos avaliadas... falámos sempre, o que íamos fazer, pedi opinião, dei opinião,... engraçado que não encontrei aquele clima de competitividade de ...

E – Mas falaste atrás.

E10 - Sim, mas em relação a mim não senti, também éramos poucas e os horários não permitiam grandes conversas, mas sim, cheguei a conversar com alguns colegas.

E – O *feedback* era positivo?

E10 – O *feedback* era positivo, não havia qualquer problema entre nós em mostrar os materiais, como pensamos que vamos fazer, não senti isso, e no agrupamento também não.

E – Nunca sentiste.

E10 – Uma vez ou outra, que possa ... mas também é normal, não devemos estar a dizer a toda a gente vou fazer isto, ... mas foi um processo calmo que não houve intrigas, mesmo no dia em que nos foram dadas as avaliações houve conversa, houve partilha, não se escondeu, tive isto não se esconderam notas, isso também foi positivo.

E – E que efeito teve esse processo na relação com os colegas? Trabalharam mais colaborativamente, nem por isso?

E10 – Foi igual, à exceção do grupo de contratadas com quem eu tinha o privilégio de estar mais tempo, sim, entre nós houve mais conversas, é o que há sempre todos os anos quer sejamos ou não avaliadas. Em termos das colegas de escola, foi igual.

E – E a nível de trabalho?

E10 - O ano passado foi com poucas colegas, no trabalho foi igual.

E – E que efeito teve este processo da avaliação na preparação dos trabalhos com os alunos? Achas que fizeste igual, ou de alguma maneira foste refletindo e fazendo coisas diferentes?

E10 – Foi igual, claro que tentei, dentro do possível fazer ... não foi assim muito... foi igual ao que faria se não fosse avaliada.

E – E que efeito teve este processo da avaliação, eu penso que já falaste nisto, mas voltamos ao assunto, na conceção de projetos?

E10 – Eu acho que leva cada uma de nós para além dos projetos, que já são muitos que cada escola tem, mas que aproveita a avaliação para planear para fazer um projeto diferente, que envolva alunos, que envolva pais, que envolva se calhar até mais os pais, porque os alunos estão sempre envolvidos.

E – Mas achas que isso foi por causa da avaliação, ou realmente é uma coisa que as pessoas consideram que foi positivo e passaram a envolver-se mais?

E10 – É positivo, e acho que nos leva a pensar que sim, que é um caminho que devemos seguir, porque é positivo, porém não estando avaliada, se calhar com tantos projetos que temos na escola, que aquele, nosso, individual, seja posto um bocadinho de parte, mas acho que é positivo e foi positivo.

E – Agora outro assunto, como é que tu descreves a relação com o teu avaliador?

E10 – Normal (risos), de avaliador, foi ... para já foi o tal encontro na reunião onde estávamos todos foi depois um encontro onde eu tive de esclarecer algumas dúvidas e, foram as aulas, portanto foi tudo muito parece muito, muito distante, eu senti-me sozinha no processo de avaliação.

E – Não teve a ver com aqueles momentos de reflexão que tu falaste à um bocado, quando pensaste que era do mesmo estilo do estágio que tinhas feito.

E10 – Não, longe muito longe.

E – **Como é que achavas que deveria ser?**

E10 – Para já que deveria haver mais encontros.

E – **Mas encontros individuais?**

E10 – Individuais ou mesmo em grupo, porque acho que também, claro, pode haver os dois, mas acho que em grupo ganha-se sempre muito mais; são mais cabeças a pensar, são mais ideias, são mais sugestões, penso que não se perde nada com isso, por outro lado ia ser uma forma de, em alguns sítios se aclamar com a competitividade, somos todos no mesmo barco, estamos todos para nos ajudar, e acho que devia ser isso ... claro que é importante ... planificarmos com quem nos vai avaliar, eu planifiquei sozinha, planifiquem tendo em conta aquilo que eu fazia diariamente, se está bem ou não, não sei?

E – **Só subeste no fim.**

E10 – Sim, exatamente

E – **E achavas que deveria haver esses momentos de reflexão até para melhorar se houvesse necessidade de isso.**

Na tua opinião como deveria ser orientado o processo de avaliação de desempenho de docente?

E10 – Um acompanhamento do avaliador. Eu acho que era muito importante, e acho que até devia haver uma reflexão por parte do avaliado, de cada aula escrito, só sobre aquilo, sem ser aquele documento em que vem do avaliador acha e, depois, claro tem um espaço que nós podemos refletir, mas ser um documento obrigatório, porque não?

E – **Mas depois esse documento era refletido em conjunto?**

E10 – Podia ser, depois até ... haver a reflexão conjunta ... depois nascer aquele documento que fazia depois parte de um portefólio final e fazia parte do nosso processo de avaliação.

E – **Mais coisas?**

E10 – Mais coisas que podíamos mudar no processo ... talvez mais aulas, mais uma, uma por período.

E – **Mas também este ano já poderiam ter tido três. E o facto aula, achas que devia ser combinado ou de surpresa, o que é que achas?**

E10 – Eu acho que deveria ser surpresa, mas sendo surpresa, todo trabalho prévio ... como é que depois seria?

E – **Sim, se for surpresa, não havia**

E10 – Podia-se balizar, naquela semana vais ter uma aula observada, quando? não te posso dizer, o que se podia fazer nas reuniões de planificação eram as unidades didáticas estar tudo encadeado, haver uma sequência, por mais que nós queiramos no nosso dia a dia, haver um tema para a semana e que desse tema surjam todas as atividades, para todas as áreas é difícil, mas podia ser uma solução, e aí haver o fator surpresa, mas também ser assim combinado também...

E – **Acabam por as aulas serem um bocadinho teatralizadas.**

E 10 – Exatamente, sim, também. As coisas caem assim um bocadinho de pára-quedas ... por um lado estou estou mais inclinada para o efeito surpresa.

E – **Mas o efeito surpresa no acompanhamento, tem que ser repensado.**

E 10 – Sim, tinha que ser repensado ou seria assim, uma semana seria feita e planificada em conjunto ou então não havia, e seríamos avaliadas com o que estaríamos a fazer. Aqui depois também depende do avaliador, imaginando o efeito surpresa, nas duas aulas que me vai assistir é uma ficha, mas uma ficha pode ser muito bem trabalhada, mas a colega ao lado pode estar com o Magalhães ou pode estar a fazer uma experiência, depois aqui, como é que se vai balançar e diferenciar.

E – **Ah! Estou a perceber, o efeito surpreso pode aparecer e ocasionalmente apanha uma colega que até esta a fazer uma coisa diferente nesse dia e numa outra está a fazer uma consolidação com uma ficha.**

E10 - Que pode ser uma excelente aula, como a outra pode não correr tão bem, mas depois também aí é difícil para o avaliador.

E – **Não é fácil.**

E10 - Não, não é nada fácil avaliar.

E – **Consideras que a avaliação tem funções supervisivas?**

E10 - (sorriso e duvida)

E – **Não estás a perceber o que te estou a perguntar? (riso). Consideras que quando um avaliador te vai à sala, ele tem funções supervisivas?**

E10 – Sim.

E – Sabes o que é um supervisor?

E10 – É aquele que nos guia, que nos ajuda, bem ... talvez o meu não tenha tido tanto essa ...

E – No teu caso não sentiste que ele foi supervisor, no sentido da ajuda, que tu estavas à espera...

E10 - Mas já senti, e tive *feedback* que é.

E – Achas que o avaliador devia ser um supervisor, mas no teu caso não sentiste. Isso é pontual e à parte. Para que a avaliação tenha funções supervisivas como é que achas que devia ser?

E10 – Como devia ser o avaliador?

E – Para que a avaliação tenha um papel de supervisão que características devia ter?

E10 - devia ter ... as tais reuniões pré ... na ação e pós ação, acho que isso é fundamental, ...

E – Pensa lá, se calhar é um bocadinho daquilo que tu estavas à espera, o supervisor. O que é que tu achas que devia ter?

E10 – Devia ser um orientador do nosso trabalho, um ... que nos devia ajudar que nos devia levar a pensar, mas acho que orientador é a principal característica, refletir é muito, acho que é a chave para uma boa supervisão.

E – E o que é que iria sair daí?

E10 – Iria sair uma prática diferente, uma prática refletida, pensada, e ia-nos ajudar também a ser professor e ia-nos ajudar também a ... em termos pessoais de quem nós somos, do conhecimento profissional que podemos ter.

E – Queres referir algum aspeto pertinente sobre o tema da avaliação que não tenha sido referido ao longo da entrevista.

E10 – Não.

E – Pronto, então só tenho que te agradecer pela tua colaboração.

Anexo VII - Grelha global dos avaliadores e avaliados (com todos os temas) com frequências absolutas

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Avaliadoras	Avaliadas Contratadas	Avaliadas Quadro	UR/SC
				UR/Ind	UR/Ind	UR/Ind	
Conceções sobre ADD	Fatores de aceitação do processo	Vantagens da ADD	ADD como motivação para a melhoria da prática profissional	1P4 2P2	1P8 1P3 1P6	5P9 2P11	21
			ADD como motivação para a inovação	2P4	4P6	1P9	
			ADD como reconhecimento profissional	1P2			
		Aceitação gradual da ADD	Maior aceitação da ADD à medida que se for tornando habitual	2p4			23
			Necessidade de aceitação de diferenças entre os professores	3P4	1P101P6	1P1 1P9 1P11	
			Necessidade de avaliação em todas as profissões	1P5	1P10	1P9	
			Ineficácia do modelo anterior		1P6		
		Possibilidade de progressão na carreira	Inexistência de clima tenso no agrupamento		6P10	2P9 1P12	22
			Pedido de aulas assistidas por motivo de mudança de escalão	4P4 3P7		1P1 1P9 2P12	
			Ambição pela classificação de muito bom ou excelente	3P4 1P5	1P8	1P1	
			Pedido de aulas assistidas para não ficar atrás das colegas			3P12	
		Fatores de rejeição do processo	Desrespeito pela cultura dos professores	Pedido de aulas assistidas com intuito de ter mais graduação		1P10 1P3	40
	Relutância decorrente do desconhecimento			2P4	1P6		
	Desconforto e insegurança face ao facto de ser avaliado			3P4 5P7 1P2	1P82P6	1P1	
			Desconforto com a observação de uma aula	1P4 5P7	1P8 1P3	2P1 1P11	

						2P12	
			Desconforto fase à opinião de outro professor			1P11 2P9	
			Promoção do individualismo através da ADD	5P7		3P1	
		Clima de instabilidade na escola	Destabilização nas escolas devido à falta de hábitos de avaliação	1P4	1P10 1P3		29
			Mau estar entre colegas gerado pela ADD	3P4 5P5 5P2	1P8 1P3 2P6		
			Constrangimento decorrente da avaliação por pares			1P12 1P9	
			Receio de repercussões negativas da avaliação a nível relacional	2P5		3P1	
			Desacordo da nota atribuída	2P5			
		Defeitos do modelo	Descrédito no modelo da ADD	2P7	1P10	1P12	69
			Solidão do processo da ADD		2P10		
			Preferência pelo antigo modelo ADD	2P5 2P7			
			Condicionamento do modelo pela existência de quotas	2P4 4P5 3P7 5P2	3P3 1P8 1P10	1P1 3P9 1P12 1P1	
			Desmotivação devido à insuficiência do nº de quotas	2P2	2P3		
			Quotas como medida economicista	1P2 1P7 3P2	2P3	1P11	
			Quotas como instrumento de diferenciação de professores		2P10	1P1	
			Alteração de classificações para caberem nas quotas		1P3	1P9	
			Mau ambiente nas escolas provocado pelas quotas			1P9	
			Influência negativa da periodicidade da ADD no desempenho do professor		1P3		
			Ausência de uniformização dos critérios de avaliação	3P4	1P6 1P3		

			Insuficiência da avaliação por relatório ou portfólio	1P5 1P7	1P6	1P1 3P12		
			Ideias prévias da avaliadora sobre o avaliado como condicionante			3P9		
	Formas de reorientação do modelo	Necessidade de modificações		Necessidade de melhorar a ADD	3P4 2P5 1P2 1P7			10
				Necessidade de simplificação da ADD devido ao congelamento da carreira	1P5	1P10	1P1	
		Sugestões para melhoria do modelo		Aulas assistidas sem aviso prévio	7P5 3P2	5P10	2P9 4P11	69
				Preferência por um avaliador interno			4P9	
				Preferência por um avaliador externo à escola		1P10 1P8 4P3	2P1 6P12	
				Preferência por parceria avaliador externo/interno		2P8		
				Criação de equipas de avaliação para cada avaliado	4P5	1P3 1P6		
				Observação inicial de todos os avaliados	4P5			
				Aula observada idêntica às práticas do quotidiano			4P12	
				Necessidade de Uniformizar o modelo ADD independentemente da categoria profissional do professor		2P3		
				Incidência da ADD em projetos desenvolvidos pelos professores	4P7			
				Definição de compromissos educativos promotores de mudança de prática	1P2			
				Necessidade de Recompensa para os professores avaliadores		2P6		
Necessidade de Contributo de Enc. De Educação e alunos na ADD		2P6						
Necessidade da avaliadora fazer um		2P10 1P8						

			acompanhamento mais próximo				
Percepção sobre o processo vivenciado	Preparação do processo na escola	Preparação adequada	Informações explicativas do processo	2P4	1P6		41
			Organização do processo de ADD		1P8		
			Informações explicativas do processo por email			1P1	
			Reuniões de preparação ADD	5P4 3P2	1P8 3P6	2P12	
			Reuniões de preparação de ADD para a observação de aulas	2P4 7P5 4P2	1P10 3P3	1P1 1P9	
			Necessidade da aula observada ser uma continuidade da prática diária		1P10 2P8		
	Preparação insuficiente	Ausência de reuniões esclarecedoras do processo	1P5 2P7		3P11	12	
		Necessidade de todas as grelhas estarem prontas no início do processo		1P3			
		Ausência de reuniões de acompanhamento ao longo do processo		1P10 3P3 1P8			
	Constrangimentos	Problemas inerentes à observação de aulas	Insuficiência do nº de aulas observadas	1P4	1P10 2P3		40
			Dificuldade em ser avaliado em 45 minutos			1P9 2P11	
			Planeamento de aulas especialmente para a observação	3P4 5P7 1P2	2P8	1P1 1P12	
			Observação de aulas não representativas da prática quotidiana	5P4	1P8		
			Observação de aulas com recurso a materiais não habituais para os alunos	1P4			
Observação de aulas repetidas de outras anteriormente realizadas			3P4				
Alteração da postura do professor quando tem aulas observadas			1P2				
Dificuldade em avaliar aulas desenvolvidas em turmas problemáticas			2P5	2P8			

			Diferenciação de professores através das aulas observadas	1P7				
			Preparação dos alunos para as aulas observadas	1P2				
			Aulas observadas bem elaboradas	1P2		1P1		
			Resolução de problemas momentâneos nas aulas observadas	1P2				
		Problemas decorrentes dos instrumentos utilizados	Necessidade de diminuir muita da burocracia				1P1 2P9 2P113P12	18
			Número excessivo de grelhas de avaliação para preencher	1P4	1P10			
			Dificuldade na avaliação de alguns indicadores	1P4 1P5 1P2				
			Dificuldade na avaliação da dimensão ética	1P4				
			Necessidade de simplificação das grelhas	1P4 1P2				
			Dificuldade em interpretar as grelhas da ADD	2P5				
		Dificuldades do ato de avaliar	Necessidade de formação de avaliadores	3P4 3P5 6P7 1P2	1P8 7P6 1P10			43
			Necessidade de formação do avaliador em avaliação				3P11	
			Ausência de profissionalismo do avaliador				1P111P12	
			Dificuldade em manter a objetividade	2P4 1P7				
			Dificuldades na avaliação dos alunos	1P4				
			Maior dificuldade na avaliação de colegas do que dos alunos	1P4				
			Incidência da ADD nas aulas observadas		1P3 1P6		1P12	
			Necessidade de considerar as várias componentes da ADD	1P4				
			Necessidade de comprovar evidências	1P5	1P3		1P111P12	

			Exigência de honestidade no relatório de desempenho	2P5			
			Ambiente tenso no júri de avaliação	1P5			
		Dificuldades inerentes à implementação do modelo	Processo muito stressante para os avaliadores	1p4			12
			Processo muito cansativo para os avaliadores	1P4			
			Processo muito angustiante para avaliadores	2P7			
			Dificuldade em avaliar em contextos escolares desconhecidos	3P5	3P6		
			Necessidade de maior informação sobre o avaliado	2P5			
	Estímulo para melhoria profissional	Estímulo à reflexão através da ADD	1P4 1P7	3P10		16	
		Estímulo à partilha através da ADD	9P4				
		Estímulo à auto avaliação através da ADD	1P4		1P1		
	Efeito no desenvolvimento profissional	Autoimagem positiva	Avaliador colaborante	2P4	1P8		15
			Boa relação com a avaliadora		2P3	1P9	
			Avaliadora participante na aula observada		1P10	1P1	
			Imagem da avaliadora justa e colaborante	2P4	1P3		
			Avaliadora pouco interventiva na aula observada		3P6		
			Inexistência de relação com a avaliadora			1P11	
	Efeitos na prática pedagógica	Melhoria da prática	Alteração da prática pedagógica devido à ADD	3P4 1P5	3P10 1P8 5P6	3P9	56
Promoção da melhoria da prática profissional pela ADD					1P9		
Melhoria no desempenho dos alunos como resultado da ADD					1P9		
Eficácia do processo da ADD na melhoria da prática pedagógica			2P2				
Observação como melhoria de desempenho			1P5				

			Observação como melhoria temporária de desempenho	1P2			35
			Observação de aulas como componente importante da ADD	1P7	1P6	1P1	
			Pequeno aumento no envolvimento em projetos existentes	4P4	2P10 3P3		
			Maior empenhamento na concepção de projetos gerado pela ADD	5P5	1P8	1P9 2P2	
			Necessidade de criação de projetos para mostrar evidências	2P7 6P2	2P8 2P6	1P9	
		Ineficácia da ADD na melhoria da prática	Alteração negativa do trabalho com os alunos devido à ADD	4P7			
			Menos tempo para os alunos devido à ADD	2P2		2P12	
			Alteração das dinâmicas programadas decorrentes da ADD		1P8		
			Ineficácia da observação de aulas para melhoria da prática	4P4 2P5	3P3	1P11	
			Ausência de contributo da ADD para a melhoria de práticas	2P7 1P4 3P2		3P12 3P1 1P11	
	Necessidade de orientar a ADD para o benefício dos alunos			2P6			
	Necessidade de privilegiar a aprendizagem dos alunos e não a ADD				1P1		
	Efeitos na escola	Inibição da colaboração interpares	Inibição do trabalho colaborativo devido à ADD	5P7	2P8 1P10 2P6	1P11	17
			ADD não promove o trabalho de parceria			1P11	
			Promoção do isolamento dos professores pela ADD		1P3		
			Falta de igualdade nos critérios mesmo dentro do Agrupamento		2P8	2P1	

Papel da supervisão na avaliação de docentes	Organização do processo	Mudanças de práticas	Existência de trabalho colaborativo			3P1	15
			Trabalho colaborativo promotor da mudança da prática pedagógica	3P2			
			Maior eficácia das ações de formação para mudança da prática	3P7	1P6		
			Efeito surpresa em todo o processo da ADD para alterar práticas		2P3		
			Mais partilha como resultado da ADD			3P12	
	Organização do processo	Planeamento das aulas observadas	Ausência de discussão da planificação das aulas	1P7			40
			Sugestões da avaliadora na planificação das aulas observadas		1P8		
			Elaboração de planificações de aulas especificamente para a ADD	9P5	1P3 1P6	3P9 2P11	
			Envio prévio da planificação da aula observada	1P4 1P5 2P2	2P3	1P1 1P9	
			Inexistência de <i>feedback</i> da planificação enviada		1P6	1P1 1P11 1P12	
			Responsabilidade da avaliada pela planificação	2P2	1P10		
			Importância do conhecimento prévio da planificação	2P4			
			Aceitação da mudança de planificação durante a aula	2P4 1P2			
			Obrigatoriedade de cumprir a planificação na presença da avaliadora			2P1	
			Supervisão e acompanhamento do processo	Inexistência de acompanhamento ao longo do processo da ADD para melhoria	3P4	4P6	
Aulas assistidas só fazem sentido se houver acompanhamento para se evoluir		1P6					
Necessidade do modelo de ADD ser um acompanhamento ao longo de 1 ano		1P10					

	Ciclo supervisionário	Encontro pré-observação	Necessidade de reuniões entre avaliadores para aferir procedimentos	1P7	1P8	1P1	3
		Observação da aula	Observação de aulas como componente importante da ADD	1P4			4
			Necessidade de maior número de aulas assistidas para gerar mudança na prática	1P4			
			Observação de aulas para aferir a prática profissional	1P2	1P10		
		Encontro pós-observação	Escasso <i>feedback</i> verbal no final da aula	6P4	5P6		67
			Escasso <i>feedback</i> em todo o processo			1P11 2P12	
			Sigilo do <i>feedback</i> da avaliadora	1P2			
			<i>Feedback</i> da aula não imediato			1P1	
			<i>Feedback</i> no final da aula observada	2P5 2P7 3P2	2P8 3P3 1P10	1P1 2P11 1P12	
			<i>Feedback</i> escrito com conhecimento do avaliado	7P4 2P5			
			<i>Feedback</i> verbal revelando aspectos positivos e negativos		1P3	1P9	
			Importância do <i>feedback</i> para melhoria da Prática pedagógica	2P2			
			Reflexão da aula observada promotora de melhoria		1P8		
			Inexistência de supervisão por ausência de acompanhamento contínuo do processo avaliativo		3P3	1P11	
			Supervisão promotora de melhoria da prática educativa	2P2		1P12P9	
Supervisão como estímulo à reflexão	1P2						
Supervisão como ajuda	1P2	4P101P6	1P12				
Supervisor avalia professor e alunos		3P8					
Relação	Relação positiva	Vantagens da proximidade entre avaliador e avaliado	3P4 2P5	2P10		14	

	supervisor/avaliado		Boa relação com os avaliados	1P4 2P2			22
			Relação de amizade com as avaliadas	3P2			
			Cooperação e respeito na relação com a prof. avaliada	1P7			
	Relação pouco clara	Avaliadores diferentes promovem critérios diferentes			1P12		
		Relação pouco sincera entre avaliado avaliador	2P5				
		Desconforto do avaliador na execução da sua função	4P5		3P12		
		Avaliador com funções diferentes de um supervisor		3P3 1P8	1P11		
		Interferência da relação de amizade com a avaliadora			3P1		
		Necessidade de isenção e imparcialidade por parte do avaliador			1P1		
		Necessidade de rever o conceito de avaliação e supervisão de professores			3P11		