



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
O PAPEL DA SUPERVISÃO E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES
AVALIADORES

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão em Educação -

Ana Patrícia Lopes da Silva
2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
O PAPEL DA SUPERVISÃO E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES
AVALIADORES

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão em Educação -

Orientação: Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite

Ana Patrícia Lopes da Silva

2012

agradecimentos Um agradecimento especial à Professora Doutora Teresa Leite na orientação deste trabalho e disponibilidade constante.

A todos os participantes do estudo pela colaboração e simpatia prestada.

Ao Adílio Duarte Araújo e seus pais Maria de Lurdes Bernardino e João Carlos Araújo por excelentes seres humanos que são. E a Jaime Ferreira pelo seu otimismo e alegria de viver.

resumo

O sistema de avaliação de desempenho desenvolvido nos últimos quatro anos tem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. No entanto, deu origem a fortes contestações por parte da classe docente e agentes sindicais, bem como a perplexidades e ambiguidades identificadas por alguns investigadores em estudos desenvolvidos sobre esta temática. Com efeito, a finalidade de progressão na carreira aponta marcadamente para uma avaliação sumativa de carácter seletivo, enquanto a finalidade de desenvolvimento profissional docente orienta o processo para formas de apoio e supervisão de carácter formativo, sendo estas duas finalidades de difícil conciliação.

Este estudo tem como objetivo conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho. Para a sua realização utilizou-se uma abordagem qualitativa. A técnica de recolha de dados foi a entrevista, realizada a oito participantes, quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados que lecionavam o 2º e 3º ciclo na mesma escola. Para complementar a informação, foram também analisados portefólios de desempenho da atividade dos professores, considerados como um instrumento avaliativo na escola a que os participantes pertenciam.

O estudo permitiu concluir que os professores discordam do modelo de avaliação docente e que, no geral, não têm uma perspetiva muito clara sobre o papel da supervisão no processo avaliativo. No entanto, existem diferenças nas perspetivas dos avaliadores e dos avaliados, mostrando-se estes últimos mais recetivos à supervisão, desde que os avaliadores/supervisores tenham formação e competências a este nível e a sua prática seja reconhecida como de qualidade. Os avaliadores, por seu lado, percecionam de forma negativa o seu papel, as suas competências para a função e o seu desempenho. O papel do avaliador afigura-se assim primordial no processo de supervisão e nas suas repercussões no desenvolvimento profissional de quem é avaliado.

palavras-chave

Avaliação de desempenho docente; supervisão; desenvolvimento profissional docente; competências dos avaliadores.

abstract

The performance evaluation system developed over the past four years is aimed at improving the education quality, and also the appreciation of teachers personal and professional development. However, had led to strong protests by the teachers and union agents, as well as perplexities and ambiguities identified by some researchers in studies conducted on this topic. In effect, the purpose of career progression strongly points to a summative evaluation of selective nature, while the purpose of teacher professional development, guides this process to ways of support and formative character supervision, being these two goals of difficult conciliation.

This study aims to discover the conceptions of evaluators and evaluated teachers, about the role of supervision, in performance evaluation. For its accomplishment, was used a qualitative approach. The technique used for data collection, was an interview held to eight participants: four evaluator teachers and four evaluated teachers, who taught 2nd and 3rd cycles in the same school. To complement the information, were also analyzed portfolios of the teachers activity performance, considered as an evaluative tool in the school to which the participants belonged.

The study allowed to conclude that teachers disagree with the teacher evaluation model and, in general, do not have a very clear perspective on the role of supervision in the evaluation process. However, there are differences in perspectives of the evaluators and the evaluated teachers, being the latter more receptive to supervision, provided that the evaluators/supervisors have the training and skills at this level and its practice recognized as quality.

The evaluators, in turn, negatively perceive their role, their skills to the function and their performance. The role of the evaluator seems thus primordial in the supervision process and its repercussions on professional development of who is evaluated.

keywords

Teacher performance evaluation; Supervision; Teacher professional development; Evaluators skills.

ÍNDICE

ABREVIATURAS.....	I
ÍNDICE DE QUADROS	II
ÍNDICE DE FIGURAS.....	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	3
1. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL.....	4
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE	8
3. FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO AVALIADOR ENQUANTO SUPERVISOR.....	13
4. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL.....	17
5. RESULTADOS DOS ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL.....	25
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	32
1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO E QUESTÕES ORIENTADORAS	33
2. OBJETIVOS, NATUREZA E PLANO DO ESTUDO	36
3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	38
4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	40
4.1 A ENTREVISTA	40
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	43
4.3 CONSULTA E ANÁLISE DOCUMENTAL: OS PORTEFÓLIOS.....	45
5. QUESTÕES ÉTICAS	47
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
1. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	50
1.1 PERSPETIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	52
1.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA	60
1.3 PROCESSO SUPERVISIVO NA OBSERVAÇÃO DE AULAS	71
1.4 CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	75
1.5 MODIFICAÇÕES NECESSÁRIAS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	79
2. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS PORTEFÓLIOS	85
CAPITULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

ÍNDICE

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	110
ÍNDICE DE ANEXOS	111

ABREVIATURAS

ADD Avaliação de Desempenho Docente

AC Análise de Conteúdo

CCAD Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente

ECD Estatuto da Carreira Docente

Fq/UR Frequência de Unidades de Registo

N.º Número

PEA Projeto Educativo de Agrupamento

PEE Projeto educativo de Escola

PCA Projeto Curricular de Agrupamento

PCE Projeto Curricular de Escola

TA Trabalho Autónomo

UR Unidades de Registo

UR/I Unidades de Registo por Indicador

UR/SC Unidades de Registo por Sub-Categoria

URC Unidades de Registo por Categorias

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - TAREFAS DO CICLO DE OBSERVAÇÃO.....	5
QUADRO 2 - DIMENSÕES DIFERENCIADORAS DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO	6
QUADRO 3 - TIPOLOGIA DO PORTEFÓLIO DE ENSINO	11
QUADRO 4 - EQUIPAMENTO DE RECURSOS PESSOAIS	14
QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DO SUPERVISOR	15
QUADRO 6 - FUNÇÕES DO PROFESSOR RELATOR/AVALIADOR	21
QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES AVALIADORES.....	38
QUADRO 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES AVALIADOS.....	39
QUADRO 9 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES AVALIADORES	41
QUADRO 10 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES AVALIADOS	42
QUADRO 11 - GRELHA DE ANÁLISE DOS PORTEFÓLIOS	46
QUADRO 12 - RESULTADOS GERAIS DOS TEMAS E CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	50
QUADRO 13 - 1ª TEMA: OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	52
QUADRO 14 - 2ª TEMA: PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA.....	60
QUADRO 15 - 3ª TEMA: PROCESSO SUPERVISIVO DESENVOLVIDO NA OBSERVAÇÃO DE AULAS	71
QUADRO 16 - 4ª TEMA: CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	75
QUADRO 17 - 5ª TEMA: MODIFICAÇÕES A REALIZAR NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	79
QUADRO 18 - ANÁLISE DO PORTEFÓLIO NA VERTENTE PROFISSIONAL SOCIAL E ÉTICA	86
QUADRO 19 - ANÁLISE DO PORTEFÓLIO NA VERTENTE DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	88
QUADRO 20 - ANÁLISE DO PORTEFÓLIO NA VERTENTE DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA	90
QUADRO 21 - ANÁLISE DO PORTEFÓLIO NA VERTENTE DE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO	91

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	15
FIGURA 2 - PLANO DO ESTUDO	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA.....	70
GRÁFICO 2- NÚMERO DE EVIDÊNCIAS APRESENTADAS POR PORTEFÓLIO	92

O presente estudo insere-se na temática da avaliação do desempenho docente e é realizado no âmbito do curso de mestrado de Supervisão em Educação.

As recentes e constantes orientações relativas à avaliação de desempenho dos professores em Portugal deram origem a alterações tanto na vida das escolas como na vida pessoal e profissional dos docentes. Como é do conhecimento geral, a avaliação de docentes criou grande desconforto e tornou-se um eixo de desacordos entre os professores, estando em causa a necessidade de compreensão de um modelo que seja exequível no interior da organização-escola e que seja aceite pela classe docente, quer pelos professores que exercem as funções de avaliadores, quer por aqueles que são avaliados.

Por outro lado, constata-se uma certa ambiguidade na orientação da avaliação de desempenho docente, verificável quer nos normativos legais, quer nas formas pelas quais as escolas operacionalizaram as orientações da administração central. Com efeito, à Avaliação de Desempenho Docente (ADD) são imputadas simultaneamente funções de avaliação sumativa com repercussões na carreira e funções supervisivas de acompanhamento e apoio ao professor, visando o seu desenvolvimento profissional. A natureza fundamentalmente diferente destas duas funções exigia uma análise reflexiva e aprofundada sobre cada uma delas e sobre a forma como se poderiam articular. Na ausência dessa reflexão, a responsabilidade do professor avaliador na classificação final dos professores avaliados cria o risco de centrar todo o processo avaliativo nesta dimensão, em detrimento da dimensão supervisiva.

Se a responsabilidade da avaliação dos professores requer profissionais dotados de técnicas e conhecimentos específicos na área da observação e avaliação de professores (Curado, 2006), propor o desempenho do papel de avaliador a um professor de uma instituição escolar não corresponde apenas à atribuição de um cargo, exige a preparação para o desempenho de novas funções.

Como fazem notar Alarcão e Tavares (2003), a supervisão não é “um processo meramente técnico” (p.151), pelo que é necessário que os professores a quem foi atribuído o cargo de avaliador estejam devidamente sensibilizados e preparados para as funções a desempenhar.

A reflexão sobre esta situação criou a necessidade de compreender melhor a forma como foi equacionado e experienciado pelos avaliadores e pelos avaliados o processo de Avaliação de Desempenho Docente. Neste sentido, procurámos saber: *i)* qual o papel atribuído à supervisão na avaliação de desempenho de docentes pelos avaliadores e avaliados? *ii)* qual a perspetiva dos avaliadores e avaliados sobre a observação de aulas? *iii)* que competências são consideradas necessárias ao avaliador? *iv)* e, por fim, que influência teve a ADD no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes avaliados?

Para responder a estas questões, procurámos conhecer as opiniões e as práticas de um grupo de docentes de uma escola básica do 2º e 3º ciclo do ensino básico e optámos por uma metodologia de natureza qualitativa baseada em entrevistas aos professores avaliadores e avaliados e na análise documental de portefólios realizados pelos professores avaliados.

O presente trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, procede-se ao enquadramento teórico e normativo, no qual abordamos cinco aspetos: supervisão e avaliação do desempenho profissional, técnicas e instrumentos de supervisão e avaliação docente, funções e competências do avaliador enquanto supervisor, avaliação de desempenho docente e resultados dos estudos recentes sobre a mesma, em Portugal.

No segundo capítulo do estudo apresentamos o enquadramento metodológico, que refere a definição do problema, questões e objetivos, metodologia e a delineação do plano de estudo. Neste capítulo são ainda explicitados os procedimentos e relativos à recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados das entrevistas, procurando confrontar as opiniões e representações de avaliadores e avaliados. Em complemento, apresentamos ainda os resultados da análise dos portefólios elaborados pelos docentes avaliados.

O último capítulo integra um conjunto de considerações finais de acordo com os objetivos desta investigação, e as limitações do estudo, sugerindo algumas possíveis orientações para estudos futuros neste âmbito.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1. Supervisão e Avaliação do Desempenho Profissional

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional” (p.16), que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão e Tavares, 2003, p.59).

Moreira (2010) entende que, enquanto atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação), a supervisão visa “o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação” (p.92). Assim sendo, a autora realça que a atividade supervisiva, enquanto espaço de transformação, implica “a aquisição/aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para tomada de decisões e para a ação coletiva e informada por valores éticos e pedagógicos” (p.93).

Também Marchão (2011) entende a supervisão “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve dois sujeitos” (p.1).

Neste sentido, parece possível afirmar que a supervisão é, acima de tudo, um meio de promover o desenvolvimento profissional dos professores. Num trabalho publicado em 2009, Alarcão e Roldão concluem que os sujeitos do seu estudo descrevem a supervisão como apoio e regulação de um processo formativo, o qual incide:

“na atuação em situações complexas (...), na observação crítica, na problematização e pesquisa, no diálogo, na experimentação de diferentes papéis, no relacionamento plural e multifacetado, no auto-conhecimento relativo a saberes e práticas (p.54).

A supervisão surge assim como um processo de questionamento sobre a prática, que exige formas de análise e interpretação dessa prática e que conduz à sua teorização. Num processo com estas características, o papel do supervisor torna-se, portanto, crucial.

Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) distingue duas formas de perspetivar o papel do supervisor. Na primeira perspetiva, marcadamente prescritiva, o professor supervisor “é entendido como autoridade, juiz do pensamento e da atuação do professor” (Wallace citado por Vieira, 1993, p.30); na segunda perspetiva, equacionada numa linha colaborativa, o papel do supervisor é concebido por um “colega com mais saber, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se” (idem).

Na conceção de Zeichner (1987, cit. por Carvalho e Ramoa, 2000), o supervisor...

- não se deve limitar às condutas observáveis, mas incluir a análise de intenções e crenças do professor;

- deve considerar como tema legítimo de análise o contexto institucional e social, dando-o como problemático;
- deve dar conta do processo, mas também do conteúdo de ensino.
- deve considerar objetivos e resultados não previstos; estudar as atitudes que promovem certas formas de currículo; estudar as relações sociais na sala de aula. (p.32).

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003) assinalam que, para além do conhecimento dos conteúdos, é necessário que o supervisor tenha:

“uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.” (p.59).

A supervisão pode ser desenvolvida através de diferentes modelos. Segundo Moreira e Vieira (2011) o modelo de supervisão clínica é “aquele que, no contexto de avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores”(p.29).

Nesta perspetiva outro aspeto importante a destacar neste modelo de supervisão é a constatação de que “implica um espírito de colaboração (...) que engloba a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise”(Alarcão e Tavares, 2003, p.24). Alarcão e Tavares (2003) referem Goldhammer e outros (1980) quando estes explicitam o desenvolvimento do ciclo de supervisão clínica em cinco fases, sendo estas o Encontro Pré-Observação, a Observação, a Análise de Dados e Planificação da Estratégia da Discussão, o Encontro Pós-Observação e por fim a Análise do Ciclo da Supervisão. Destas cinco fases do ciclo, destacam-se três principais, como se pode analisar através do seguinte quadro.

Quadro 1 - Tarefas do Ciclo de Observação

Pré-Observação	Observação	Pós-Observação
Promover um clima relacional facilitador de construção/negociação de saberes.	Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação.	Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes.
Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar.	Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos.	Fornecer feedback informativo e não ameaçador da auto-estima /confiança do professor.
Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar.	Recorrer a diversas formas de registo da informação.	Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas.
Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação e	Conciliar registos	Encorajar uma atitude

distribuir tarefas de observação entre os observadores. Desenhar adaptar instrumentos de observação global ou focalizada. ...	descritivos com registos interpretativos. ...	indagatória face à prática. Avaliar o ciclo de observação. ...
---	--	--

Fonte: Moreira e Vieira (2011, p.29) baseado em Vieira (1993a).

Num processo de supervisão deste tipo, é fundamental o tipo de *feedback* que se proporciona aos professores, uma vez que é na reunião pós-observação que se discutem e analisam reflexiva e criticamente os acontecimentos observados, procurando interpretá-los e antevendo novas estratégias que possam resolver as situações menos bem conseguidas. Como afirma Reis (2010), “o *feedback* construtivo proporcionado nestas sessões constitui uma componente decisiva do processo supervisivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores”(p.32).

Estas conceções de supervisão e do papel do supervisor podem ter lugar num processo de avaliação de desempenho docente, se este não for encarado como uma etapa de medição da situação de desenvolvimento profissional do professor, mas como um meio de promover esse mesmo desenvolvimento (Costa, 2007).

No entanto, avaliação docente e supervisão nem sempre têm sido encaradas como processos integrados. Moreira (2009) assinala que as finalidades da supervisão e as finalidades da avaliação são distintas, tendo em conta que “a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor...enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional” (p.252), e a avaliação “procura formular juízos sobre a sua competência ...para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira”(idem). No quadro seguinte apresenta a distinção realizada por Nolan & Hoover (2005), relativamente às diferenças entre supervisão e avaliação docente.

Quadro 2 - Dimensões diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor.
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez).	Alargado (juízo globalizante).
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios standardizados.

Valorização da competência Profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/ distrito/escola.
Relação prof-supervisor	Colegial, 'reciprocidade orgânica' (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspectiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Fonte: (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adapt. por Moreira, 2009,p.252)

Moreira (2009) refere que estes dois processos são diferentes no “princípio, âmbito, enfoque (...) assim como a relação que se estabelece entre os participantes e consequentemente, o modo como o professor encara os processos” (p.252). As “pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas atividades” (idem).

No entanto, Moreira (2009) recorre a Fernandes (2009) para explicar que a avaliação pode “ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores” (p.250) e, nesse caso, “a finalidade da avaliação neste contexto deve ser sobretudo formativa e de natureza desenvolvimentalista”. (Moreira, 2009, p.254).

Marchão (2011) sublinha que “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção” (p.2). Ao analisar o quadro anterior sobre as *Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação* (Moreira, 2009, p.252), Marchão salienta que:

“num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspetiva auto e hetero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo” (p.4).

A autora chama a atenção para o facto do exercício da supervisão exigir “a especificidade do conhecimento superviso nas suas principais dimensões: na área de supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática” (p.4).

Equacionar o processo avaliativo da docência numa perspetiva de supervisão, implica ter em conta não apenas o papel do supervisor-avaliador, mas também o papel que se atribui ao professor avaliado, uma vez que não existe desenvolvimento profissional sem a implicação ativa e motivada do sujeito.

Danielson (2010) afirma que a eficácia da supervisão no processo de avaliação de professores depende do modo como é encarado o papel do professor avaliado, uma vez

que “as práticas de supervisão devem ser, em grande parte, reguladas pelo professor” (p.177). Segundo a autora, as escolas tem o objetivo ético de garantir um ensino de alta qualidade para todos os alunos e o sistema de avaliação é o único sistema para dar essa garantia. Ora a criação e implementação desse sistema cria nas instituições escolares desafios que estas devem assumir como garantia de um ensino de alta qualidade. A autora apresenta três princípios fundamentais para o desenvolvimento da avaliação de desempenho docente nas escolas:

- Os critérios usados para definir uma boa prática docente devem, ao mesmo tempo, assentar na investigação e refletir a sabedoria profissional dos educadores e professores que vão usar o sistema. Os debates entre os educadores e professores para estabelecer esses critérios podem trazer uma contribuição substancial para a cultura da escola.
- O sistema deve incluir a oportunidade de os professores supervisionados e avaliados apresentarem evidências para mostrar que todos os diferentes critérios são seguidos, e estes devem ser conhecidos previamente.
- Todas as pessoas da escola devem ter acesso a formação suficiente para garantir que os avaliadores podem fazer apreciações consistentes, com base em evidências da prática, e que os professores avaliados compreendam o sistema suficientemente bem para poderem demonstrar as suas competências.

2. Técnicas e Instrumentos de Supervisão e Avaliação Docente

A noção de evidência surge, não apenas como uma forma de confirmar o trabalho realizado com vista à avaliação, mas sobretudo como um direito dos professores avaliados mostrarem o seu trabalho, de modo a garantir que a avaliação incide sobre a prática profissional efetivamente desenvolvida.

Ora os processos e documentos sobre os quais pode incidir a avaliação de desempenho são instrumentos essenciais num processo de supervisão e como tal podem ser encaradas: as planificações, a observação de aulas (com registos próprios), os portefólios...

A avaliação de desempenho enquanto atividade “regulada por um processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade” (Monteiro, 2009, p.3577) exige observação em ambientes de sala de aula. Nesta linha de pensamento Danielson (2010) ressalva que “muito do que é importante na boa prática docente pode ser observado durante as interações na sala de aula” (Danielson, 2010, p.178).

Alves et al (2011) assumem “a virtualidade da observação como fator indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica” (p.10). Por sua vez, Cabral, Leal e Sousa (2011) constataam que:

“(...) A observação de aulas, a análise documental e a reflexão sobre as práticas constituem estratégias fundamentais da supervisão, às quais se têm vindo a juntar diversas outras com

idêntico potencial formativo e adequação a diferentes situações e sujeitos de formação como os diários e narrativas profissionais, o portefólio e a investigação-ação, entre outras.” (p.33/34).

No entanto, o processo de observação requer “um trabalho de preparação antes da observação não se esgotando no simples ato de observar” (Cruz, 2009, p.143). As observações de aulas a professores “devem ser acompanhadas por reuniões de supervisão antes e depois das aulas” (Danielson, 2010, p.178). Para a autora, a reunião pré-observação deverá ter um carácter de planeamento para fornecer provas essenciais da capacidade de um professor planear uma aula:

“O plano do professor pode ser visto à luz de vários fatores, como até que ponto os resultados do ensino representam uma aprendizagem importante, consistente com os padrões curriculares de conteúdo, ou até que ponto a aula se inscreve numa sequência coerente de aulas”(p.178).

A reunião prévia (antes da observação) fazendo parte integrante de uma observação de aula, fornece evidências da capacidade do professor avaliado em planear. Tal como sublinha Danielson (2010) o avaliador deverá recolher o plano de unidade para analisar as competências do professor avaliado a longo prazo.

Cruz, (2009) alerta que:

“(…) A observação de aulas pode desencadear processos destrutivos se ambos os atores perderem de vista o verdadeiro objectivo do trabalho: contribuir para o desenvolvimento profissional do professor observado. Efectivamente, a reflexão crítica só pode considerar produtiva se o supervisor assumir o papel de promotor de desenvolvimento das capacidades de auto-reflexão num contexto interpessoal construtivo.” (p.142)

Segundo Cruz (2009), na observação de aulas “os papéis têm de estar definidos, o observador tem de saber o que observar e como fazê-lo” (p.140), de modo a diminuir a tensão que a observação pode causar ao professor avaliado e os efeitos que a presença de um observador pode ter nos alunos. Neste sentido, uma perspetiva de supervisão e de avaliação formativa pode contribuir para “ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo” (Parente, 2009, p.130).

Também, Alves e Flores (2010) alertam que o processo avaliativo pode “desencadear constrangimentos e, eventualmente conflitos” (p.234). Nesta ótica, ao criar-se estruturas de avaliação e supervisão nas instituições escolares, estas “precisam de se esforçar para acompanhar as novas características” (Loureiro, Silva e Maio, 2010, p.38) da realidade das escolas com as novas políticas educacionais.

A ação do avaliador “apenas poderá ser eficaz se se assumir como um processo formativo e assentar em estratégias de supervisão da acção pedagógica” (Cabral et al, 2011, p.31). Nesta perspetiva, o “papel do supervisor cumpre-se fundamentalmente na criação de uma cultura de trabalho reflexiva, apoiada no questionamento (auto e hetero)” (Cabral, et al, 2011, p.34).

Os avaliadores internos das instituições escolares enquanto “membros do corpo docente, assumem assim a ”responsabilidade de promover iniciativas que melhorem a qualidade da educação praticada” (Cruz, 2011, p.87), com a finalidade de melhorar a “qualidade da educação da instituição escolar e do desempenho de todos que nela trabalham, proporcionando uma reflexão colaborativa” (idem). Para que se alcance esta finalidade e visto que os avaliadores acompanham os diversos domínios referentes ao carácter transversal do exercício da profissão docente (vertente profissional, social e ética, participação na escola e relação com a comunidade educativa¹), os avaliadores devem possuir um conjunto de conhecimentos relacionados com a sua prática de ação perante os professores avaliados como na observação de aulas (como já foi referido), análise documental, realização de registos avaliativos, análise da auto-avaliação dos avaliados e análise de Portefólios.

O Portefólio de desempenho profissional é definido por Alarcão e Tavares (s/d) como um “conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”(p.6). Também Pinheiro (2009) considera que o portefólio de desempenho profissional seja uma concretização de escolhas fundamentadas, organizadas e planeadas de documentos.

Alarcão e Tavares (s/d) referem Shulman (1998) quando o autor considera o Portefólio como “um instrumento para tornar evidente a atividade docente, tomando-a simultaneamente suscetível de avaliação” (p.6).

Considerado como um instrumento de desenvolvimento profissional, o portefólio cumpre, segundo Alarcão e Tavares (s/d), duas funções essenciais na avaliação de desempenho docente “em primeiro lugar uma função de autorregulação das aprendizagens do próprio professor e, em segundo lugar, uma demonstração do desempenho”(Alarcão e Tavares, s/d, p. 8).

Uma vez que a avaliação de desempenho docente se apresenta com dupla finalidade, uma de carácter formativo e outra de carácter avaliativo, o Portefólio enquanto instrumento poderá ser desenvolvido com vista a alcançar as duas finalidades.

¹ Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho, artigo 45.º

Moreira e Vieira (2011) referem Paquay (2004) quando este distingue dois tipos de Portefólio:

Quadro 3 - Tipologia do Portefólio de Ensino

	Portefólio formativo (ou de desenvolvimento profissional)	Portefólio-produto (ou de promoção /certificação)
Finalidade (Para quê?)	<p>Analisar as práticas e o percurso profissional do professor;</p> <p>Melhorar o seu ensino e desenvolver competências e (identidade profissional);</p> <p>Avaliação reguladora.</p>	<p>Constituir um dossiê de promoção do professor;</p> <p>Fazer prova das competências;</p> <p>Avaliação sumativa.</p>
Conteúdo (O quê?)	<p>Produções significativas;</p> <p>Testemunhos de um percurso profissional de longo prazo.</p>	<p>Coleção estruturada das melhores produções do professor, demonstrativas das diversas competências em tempo e contextos diversos.</p>
Supervisão/ Avaliação do Portefólio (Para quem?)	<p>Mentor, equipa de pares, conselheiro pedagógico, consultor...</p>	<p>Diretor, comissão consultiva, perito externo...</p>

Fonte: Moreira e Vieira (2011, p.54) adaptado de Paquay (2004).

Embora se depreenda alguma dificuldade na elaboração do portefólio cumprindo as finalidades acima descritas, é fundamental a ação do professor avaliador na orientação e informação do avaliado para a execução do Portefólio. Daí “a responsabilidade pela supervisão e avaliação do mesmo” (Moreira e Vieira 2011, p.54).

Sá-Chaves (2007) considera que a elaboração de um portefólio, é “um processo que se tem como facilitador do autorreconhecimento e autoformação, evidenciando, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagem, que se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimento”(p.30).

Já em 2000, Nunes propunha seis etapas para a elaboração do portefólio como instrumento de avaliação:

- “1 - Clarificação dos objetivos do portefólio;
 - 2 - Produção e reunião de evidências (devidamente datadas);
 - 3 - Organização (cronológica ou temática) das evidências;
 - 4 - Reflexão crítica sobre cada evidência (devidamente datada);
 - 5 - Partilha e discussão com os pares colegas (podendo as suas opiniões constituir novas evidências);
 - 6 - Revisão e apresentação (do portefólio na sua globalidade - em contexto de avaliação)”
- (p.38).

O conteúdo do portfólio de desenvolvimento profissional deve “ser diversificado, mostrar processos e produtos” (Soeiro, 2003, p.156) e conter “análise, reflexão e seleção” (idem). Nunes (2000) explica que, ao se realizar um portfólio como instrumento para avaliação, se devem incluir evidências que assumam variadas formas, desde de “planificações, resumos, esquemas, (...) relatórios, notas, fichas de leitura, registos fotográficos, etc” (p.26). O portfólio constitui-se assim uma coletânea de documentos, caracterizando-se como evidências, devendo cada evidência ser acompanhada por uma grelha de análise “que servirá como guião de avaliação” (Soeiro, 2003, p.162).

Moreira e Vieira (2011) destacam também alguns princípios gerais para a elaboração do Portfólio. As autoras recomendam estratégias seletivas para a construção do mesmo, as quais deverão pautar-se pela relevância das atividades quer para o professor, quer para o avaliador:

“Estruturação flexível e construção continuada - O portfólio poderá ser estruturado segundo diferentes lógicas (cronológicas, temática, por objetivos de desenvolvimento profissional...). Deve ser coerente e inteligível, estando sujeito a sucessivas reformulações ao longo da sua construção.

Seleção representativa - Os documentos ou testemunhos selecionados para a inclusão no portfólio devem ser representativos das tarefas ou competências profissionais que o professor procura desenvolver e evidenciar, de forma a que a sua leitura permita aceder a situações, vivências e produtos relevantes do seu percurso profissional.

Autenticidade - O portfólio constitui um texto de aprendizagem pessoal, ilustrando um percurso de desenvolvimento profissional único e diretamente relacionado com as vivências do professor.

Reflexividade - O portfólio deve incluir de reflexão e fundamentada acerca do ensino e da aprendizagem, demonstrando capacidade de análise e problematização de diferentes dimensões da prática profissional” (Moreira e Vieira, 2011, p.54-55).

Quanto à apreciação do portfólio, Soeiro (2003, p.164, com base em Barrett, 2000b) sugere um conjunto de categorias para avaliar o portfólio:

- Inadequado: com falta de evidências ou informação, mal organizado, demonstra uma compreensão superficial, o esforço não é visível, não inclui comentários e racionalizações;
- Adequado: suficiente, demonstra um esforço mínimo, com poucos pensamentos originais e com falta de detalhes nas descrições;
- Completo: com evidências relacionadas com os objetivos, coerente na organização, claro e significativo, demonstra compreensões claras, aplica e relaciona saberes, detalhado, racional e bem fundamentado;

- Excepcional: com níveis elaborados de pensamento, cuidado, demonstra um esforço considerável, bem organizado, variado, com aplicação dos conhecimentos, retrata aspetos da personalidade, único, e amplo.

Compreendendo que a “construção do portefólio promove a auto-supervisão pedagógica numa orientação transformadora” (Moreira e Vieira, 2011, p.56) este instrumento poderá ser uma escolha essencial para a avaliação de desempenho docente visto que o portefólio pode “fundamentar a avaliação sumativa” (*Conselho Científico para a Avaliação de Professores* (CCAP, 2010, p.6), e “facilitar a avaliação formativa” (idem).

3. Funções e Competências do Avaliador enquanto Supervisor

A competência emana de um saber em ação, numa situação,
num contexto que pode e será diferente na próxima vez que vier a ser mobilizada.
(Ferro, 2011, p.95)

A instituição escolar é um organismo de trabalho, uma organização viva, orientada para um fim: a formação de pessoas inseridas numa sociedade em transformação. Os profissionais que na escola desempenham funções docentes possuem e desenvolvem competências específicas relacionadas com o exercício da profissão. Com base em Le Boterf (1998), Lopes (2010) define competência como um:

“(…) saber combinatório (consiste na combinação de recursos - incorporados e do contexto envolvente), com o sujeito no seu centro (ainda que dependente do seu contexto e da organização do trabalho em que se encontra inserido), de geometria variável (a partir de um mesmo capital de recursos, o profissional pode desempenhar várias atividades com competência), e também dos saberes de que esse indivíduo dispõe (aqui devendo ser entendidos como recursos)” (p.192).

A definição de Le Boterf, citado por Lopes (2010) compreende alguns aspetos fundamentais, uma vez que “o profissional competente é aquele, que, no desempenho de uma determinada atividade, se socorre do seu duplo equipamento de recursos e procede a combinações pertinentes, à luz de uma finalidade atingir” (Lopes, 2010, p.192). Qualquer profissional com a titularidade de uma função que visa uma finalidade própria deverá possuir competências que incluem dois tipos de equipamentos: *i)* equipamentos de recursos pessoais; *ii)* equipamentos de recursos do contexto.

Relativamente aos equipamentos do contexto, Lopes (2010) destaca os “recursos exteriores ao próprio indivíduo, que podem ser bases de dados, recursos documentais, redes de cooperação científica, redes informáticas, referências de procedimentos, etc. (p.191).

Os recursos pessoais e os recursos exteriores são fundamentais para “o saber agir com vista a uma finalidade, agir com competência” (Lopes, 2010, p.189).

Segundo Le Boterf (1998) cit. por Lopes (2010, p.189/190) o equipamento de recursos pessoais compreende:

Quadro 4 - Equipamento de Recursos Pessoais

1- Conhecimentos gerais

São conceitos, saberes disciplinares e teorias que existem independentemente dos contextos de trabalho e que constituem um recurso importante para compreender ou analisar uma situação, um problema ou um fenómeno. Respondem à questão: “*Como funciona?*” e não “*Como se põe a funcionar?*”

2- Conhecimentos específicos do contexto profissional

São conhecimentos localizados, relativos ao contexto interno ou externo da atividade profissional (equipamentos, regras de gestão, cultura organizacional, códigos sociais, ...)

3- Conhecimentos procedimentais

Descrevem procedimentos, métodos, modos operatórios, ou seja, “*como se deve fazer*”. Contrariamente aos conhecimentos gerais, expressos de forma independente das ações a executar, estes conhecimentos são descritos em função de uma ação a realizar.

4- Saber-fazer relacionais

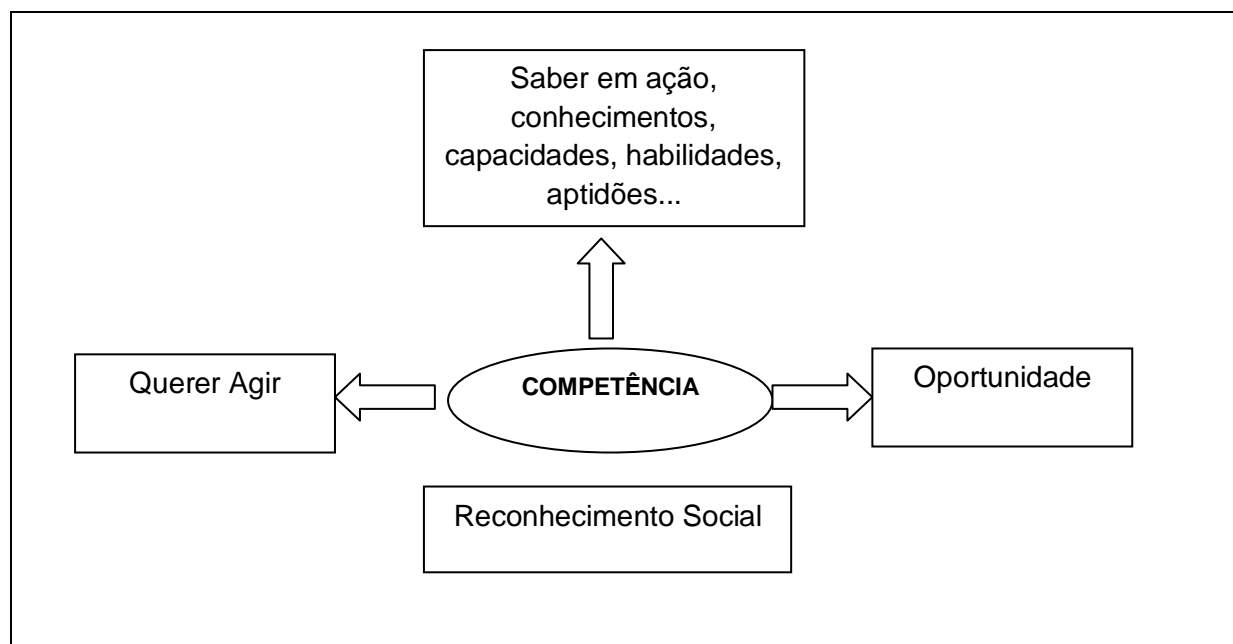
Referem-se a saber comportar-se, relacionar-se e cooperar eficazmente com outros num contexto profissional particular. Têm como função saber cooperar.

5- Saber-fazer cognitivos

São capacidades cognitivas que produzem informações novas a partir de informações iniciais. Descrevem operações intelectuais necessárias à análise e resolução de problemas, à conceção e realização de projetos e à tomada de decisões, que podem consistir em atividades interiorizadas relativamente simples (enumerar, descrever, comparar, definir, ...) ou operações mais complexas (indução, dedução, invenção, abstração, raciocínio por analogia, produção de hipóteses, ...).

Também Ferro (2011) adverte que, para ser competente, “o indivíduo necessita de estar *apto* para interpretar a situação no contexto e ter disponível um conjunto de ações possíveis previamente treinadas para intervir” (p.96). Uma vez que a competência evoca os saberes, conhecimentos e capacidades, Ferro (2011) explica através do *Modelo de construção do conceito de competência*, que um “desempenho pressupõe uma motivação, um querer agir, (...) mobilizar o saber para a ação perante a oportunidade que a organização e o grupo lhe concederam permitirá desenvolver, consolidar e reconhecer a competência” (p.96).

Figura 1 - Modelo de Construção do Conceito de Competência



Os conceitos de competência profissional atrás explicitados parecem fundamentais para analisar as competências do supervisor, sobretudo quando este é, em simultâneo, um avaliador. Como vimos anteriormente, os avaliadores devem possuir um conjunto de competências relacionadas não apenas com o ato de avaliar, mas também com a orientação do processo de supervisão. O desenvolvimento destas competências é tão mais importante quanto a maior parte dos avaliadores-supervisores foram preparados apenas para trabalhar com crianças e jovens e não possuem formação ou experiência de trabalho com adultos.

Vieira (1993) atribui ao supervisor competências e funções na atividade supervisiva no qual se apresenta no seguinte quadro:

Quadro 5 - Competências e Funções do Supervisor

Competências do Supervisor	Funções do Supervisor
<p>Atitudes Abertura Disponibilidade Flexibilidade Sentido crítico</p> <p>Saberes (experiential + documental) Do processo da supervisão Do processo da observação Da didática da disciplina</p>	<p>Informar -no âmbito da supervisão, observação e didática.</p> <p>Questionar- no âmbito de promover a reflexividade</p> <p>Sugerir- no âmbito de motivar e impulsionar a realização de projetos.</p> <p>Encorajar- no âmbito de relacionamento interpessoal.</p> <p>Avaliar- No âmbito da monitorização da prática.</p>

<p>Capacidades</p> <p>Descrição</p> <p>Interpretação</p> <p>Comunicação</p> <p>Negociação</p>	
--	--

Fonte: baseado em Vieira (1993, p.32)

Alarcão e Tavares (2003) referem que ao supervisor compete ter a capacidade de colaborar “no processo de monitorização do desempenho de professores, na dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários autores” (p.150).

A efetivação destas funções requer, segundo Alarcão e Tavares (2003), conhecimentos essenciais, destacando-se os seguintes:

- Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- Conhecimentos dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- Conhecimentos das ideias e das políticas sobre a educação (p.150/151).

Alarcão e Tavares (2003), advertem para o facto do exercício da supervisão não ser “um processo meramente técnico” (p.151). Estes autores chamam atenção para o facto da “nova conceção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas” (p.151) implicarem competências cívicas, técnicas e humanas, consubstanciadas em quatro tipos de competências:

- **Competências interpretativas** - capacidade de compreender a realidade humana, social, cultural, histórica, política educativa e capacidade para detetar desafios relativamente à escola, à formação e à educação.
- **Competências de análise e avaliação** - capacidade de analisar e avaliar desempenhos individuais, projetos e iniciativas.
- **Competências de dinamização de formação** - capacidade de apoiar e estimular as comunidades de aprendizagem colaborativa de forma a mobilizar e gerir os saberes.
- **Competências relacionais** - capacidade de comunicação com os outros e gestão de conflitos (p.151/152).

A competência dos professores avaliadores deve ser considerada na “mobilização de conhecimentos e capacidades em situações de trabalho” (Suleman, 2000, p.107).

Na ótica de Monteiro (2009) relativamente à função avaliativa, o supervisor deverá:

“(…) ter a capacidade de, por um lado orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvimento no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica e por outro lado, fazê-lo sobre o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional” (p. 3580).

O exercício das funções de supervisor no contexto na avaliação de desempenho docente requer, segundo Marchão (2011), a instauração de princípios éticos como a transparência e objetividade que garantam a confiança mútua em todo o processo avaliativo, de forma a existir uma perspectiva de negociação entre os dois intervenientes.

Silva (2011, p.113) recorre a Strike (1997) e elenca importantes princípios éticos a ter em conta na avaliação de desempenho docente, como:

- i) A transparência, equidade e sistematicidade dos processos de aplicação das disposições normativas à diversidade de casos e situações;
- ii) Princípio de confidencialidade informativa e de reserva do eu;
- iii) Relevância dos dados que apoiam a tomada de decisão, evitando com isso situações discriminatórias;
- iv) Disponibilidade e abertura dos agentes implicados no processo de avaliação;
- v) Sentido de humanidade atento aos sentimentos das pessoas em contexto avaliativo;
- vi) Decisões avaliativas que tenham em conta o interesse público dos alunos, dos pais e da comunidade;
- vii) Clima de liberdade académica e intelectual de professores e alunos;
- viii) Não interferência das avaliações na autonomia profissional dos professores”(p.113).

Silva (2011) acrescenta que os princípios acima mencionados “poderiam caracterizar o sentido ético mais geral a estar presente em qualquer sistema de avaliação docente” (p.113).

4. Avaliação de Desempenho Docente em Portugal

Desde os finais do século XX a avaliação é uma obrigação institucional na maior parte dos países desenvolvidos (Costa, 2007). Para a autora, a cultura do desempenho surge:

“(…) aliada a uma conceção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico, vindo-se-lhe associar o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados, a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino, a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional” (2007, p. 53).

Segundo Costa e Afonso (2009), o *Programme for International Student Assessment (PISA)* legitima a “implementação de medidas políticas que reconfiguram a ação governativa”

(p.60). Estes autores explicam que a maior visibilidade do PISA na ação pública, em matéria de política educativa dá-se em Portugal sob a égide do XVII Governo Constitucional. O grau de influência do Programa em determinadas políticas permite-nos reconhecer prenúncios de uma nova forma de fazer política educativa, assente em dados, números e resultados norteados essencialmente por critérios de natureza pragmática. A evocação dos resultados do Programa (PISA), como modo de legitimação da decisão política, torna-se assim o mote de diferentes políticas educativas, como as novas regras de acesso e progressão à carreira e a implementação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

Costa (2007) refere Estrela e Nóvoa (1993) quando estes apresentam dois tipos de justificação para o ressurgimento das preocupações com a avaliação: (a) a situação de crise que afeta a quase totalidade dos sistemas educativos e, conseqüentemente, a questão da eficácia e rentabilização dos recursos e (b) a vaga reformadora dos anos 80, que concedeu à avaliação um lugar-charneira na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança. Os motivos avançados para justificar os novos instrumentos de avaliação são de vária ordem: eficácia, transparência, flexibilidade, empregabilidade, competitividade, mobilidade e boas práticas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, introduziram-se alterações ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, procedendo-se à regulamentação da avaliação de desempenho do pessoal docente. Este normativo introduziu, para além do relatório da auto-avaliação, outras dimensões, fazendo depender o pedido de observação de aulas numa carta dirigida ao diretor do conselho executivo da obtenção da classificação de *Muito Bom* e *Excelente*.

As regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos chegaram às escolas em 2008, com o Despacho n.º 16872/2008, de 7 de Abril. Este diploma aprovou assim os modelos de fichas de avaliação e auto-avaliação do desempenho docente. Após a publicação deste normativo, o Modelo da ADD deveria ser consubstanciado na realidade de cada contexto sócio-educativo tendo em conta as metas e objetivos definidos no Projeto Educativo da Escola e no Plano Anual de Atividades da Escola, incluindo o progresso dos resultados escolares dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar.

O Modelo de Avaliação de Desempenho consagra que «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.»

Nos finais do ano de 2009, o debate não se centrava na necessidade da ADD, mas sim na necessidade de um modelo simplificado, claro e justo para a avaliação efetiva dos professores.

Em 7 de janeiro de 2010 foi assinado um acordo de princípios para revisão Estatuto da Carreira Docente (ECD) e do modelo de avaliação de professores onde se destacam as seguintes responsabilidades ao relator:

“(…) acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, proceder à Observação de Aulas [...] e ao respetivo registo, bem como apreciar o Relatório de Auto-Avaliação, assegurar uma entrevista individual com o avaliado se este a requerer e, subseqüentemente, apresentar ao júri de Avaliação uma proposta de ficha de avaliação global e de classificação final a atribuir;

“(…) manter uma interação permanente com o avaliado, tendo em vista potenciar a dimensão formativa do processo de avaliação, identificar as necessidades formativas e, ponderando a proposta do avaliado, propor ao júri de avaliação a aprovação autónoma de um programa complementar de formação para os docentes a classificar com *Insuficiente* e *Regular*, cujo cumprimento será ponderado no ciclo seguinte de avaliação” (ME, 2010, p.6,7).

O modelo de avaliação preconizada pelo Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho assenta no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, pondo em evidência três eixos fundamentais²:

- i) O desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente.
- ii) A melhoria das aprendizagens dos alunos.
- iii) A melhoria dos serviços prestado pelas escolas.

O Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho, consagra um regime de avaliação do desempenho do pessoal docente que «visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos bem como para a valorização e desenvolvimento do pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.»³ Constitui ainda neste âmbito os seguintes objetivos de avaliação ⁴ :

- 1-Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- 2-Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- 3- Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- 4- Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;

²Artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (« A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade 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»).

³ Artigo 3.º do Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho, ponto2.

⁴ Artigo 40.º do Dec.Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, com a redacção do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

- 5- Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- 6- Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- 7- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- 8- Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- 9- Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Formosinho, e Machado (2010 p.105/106) apontam quatro importantes finalidades a ter em conta no sistema de avaliação de desempenho:

1. A prestação de contas do desempenho corrente numa base regular;
2. A gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento);
3. O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
4. A melhoria global do sistema a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Estas finalidades da avaliação de desempenho são alvo de pertinentes reflexões pois obrigam a especificar informações necessárias a cada destinatário e a determinar os instrumentos a pôr em prática nos intervenientes da ADD. Formosinho e Machado (2010) referem que:

“(...) os instrumentos e indicadores de avaliação não valem por si próprios, eles adquirem valor em função dos objectivos, das funções e dos contextos de avaliação e, por isso, a construção desses utensílios deve ser parte de um “dispositivo” onde o processo de referencialização (Figari,1996) determina a produção de “observáveis”, seja pela observação directa da acção docente, seja pela análise das evidências que o professor colige e apresenta na sua auto-avaliação”(p.106).

Moreira (s/d) cita Danielson & McGreal (2000) quando estes consideram que:

“(...) as finalidades da ADD devem ser sobretudo de natureza formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que habitualmente requer que os professores determinem (...) os seus próprios planos de desenvolvimento profissional” (p.249).

Os intervenientes⁵ para a concretização da avaliação do desempenho docente são estipulados por cada agrupamento de escolas e acordo com o estipulado no art.º43 do ECD

⁵ Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho, secção II designa como intervenientes o avaliado e os avaliadores: relator, coordenador de departamento, director, comissão de coordenação de avaliação de desempenho e júri.

cabe ao Diretor da escola e aos Coordenadores de Departamento realizar e intervir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.

No relator recai a função de manter uma interação permanente com o avaliado, no sentido de potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho⁶ ou seja o relator ou avaliador passa a assumir a função de supervisor do desempenho dos seus pares.

O professor avaliador é designado⁷ pelo coordenador do departamento curricular a que pertença professor avaliado e deverá estar posicionado no 4.º escalão. O relator faz parte do júri de avaliação, em conjunto com os membros da Comissão Coordenação de Avaliação de Desempenho. Sendo membro do júri e responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do professor avaliado, pressupõe-se que o avaliador mantenha uma interação permanente com o avaliado, de forma a potenciar a dimensão formativa da avaliação de desempenho. Conforme o Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho, artigo 14.º ponto 1, importa analisar o seguinte quadro das funções do professor avaliador para entender os propósitos, e as competências supervisivas necessárias às devidas funções:

Quadro 6 - Funções do Professor Relator/Avaliador

Funções do Professor Avaliador
a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação.
b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas.
c) Apreciar o relatório de auto-avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira.
d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final.
e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.

Os cinco itens enunciados orientam-se para “uma supervisão de índole formativa, sendo o objetivo de diferenciar os melhores profissionais conduzindo para uma supervisão de cariz sumativo” (Loureiro et al 2010, p. 46). Os autores deixam claro que “a avaliação formativa deve servir sobretudo para pedir informação que, depois de devidamente analisada ajuda o avaliador a promover melhorias” (p.20). No entanto, um problema manifestado pela classe docente é “(...) a dificuldade em dissociar o termo “avaliação” mesmo formativa de uma série de práticas tradicionalmente associadas à avaliação sumativa” (idem).

⁶ Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, artigo 14.º ponto1.

⁷ Decreto -Regulamentar n.º 2/2020, de 23 de Junho, artigo 13.º, ponto 1.

Há que ter em conta que esta relutância da classe docente se deve também ao facto dos efeitos da avaliação para “aplicação no acesso dos professores a determinados patamares da sua carreira” (p.22), visto que “não era exigido aos avaliadores qualquer apoio ou orientação aos avaliados na demanda da melhoria de desempenho” (Cabral et al, 2011, p.23) apesar “de os princípios orientadores do modelo, explicitados no artigo 3.º de Decreto Regulamentar n.º2/2008 e mantidos na legislação posteriormente publicada” (idem). Estes princípios orientadores explicitam que a ADD deve permitir:

- a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;
- b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto-formação.

Em 2012, a alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi uma prioridade da ação do Ministério da Educação. Na 11.ª alteração do ECD, o Decreto-Lei 41/2012 de 21 fevereiro define as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação de desempenho docente.

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro regulamenta a nova Avaliação de Desempenho Docente, a qual, tendo em conta a experiência colhida nos modelos anteriores, foca a necessidade de garantir um modelo de avaliação que «vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.»

Tal como o modelo anterior, o presente modelo da avaliação assenta no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, pondo em evidência três eixos fundamentais:

- O desenvolvimento profissional dos docentes.
- A melhoria do ensino e dos resultados dos alunos.
- Melhoria da qualidade do serviço público de educação.

No contexto da legislação, e de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, os intervenientes na avaliação de desempenho são os avaliadores externos e internos, o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico e os avaliados. O Decreto regula assim uma avaliação com natureza interna realizada por professores pertencentes à instituição escola, e uma avaliação externa centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente conduzida por um avaliador não pertencente à instituição escolar. Já em 2010, Chagas apontara vantagens e

inconvenientes na avaliação interna, “se, por um lado, o avaliador interno é mais conhecedor do objeto avaliado (porque é mais próximo) por outro lado, essa proximidade e familiaridade põem em causa a objetividade da avaliação” (p.45).

Relativamente ao avaliador interno⁸, o normativo de 2012 prevê que este seja designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertence o professor avaliado, devendo estar integrado em escalão igual ou superior ao avaliado. Na impossibilidade de aplicação destes critérios mantem-se o próprio coordenador de departamento curricular como avaliador.

Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores avaliados nas seguintes dimensões⁹:

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

As dimensões acima referidas são orientadas pelos seguintes elementos¹⁰: projeto docente; documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito; relatórios de auto-avaliação. Estes documentos têm as características que apresentamos no anexo I.

Na avaliação externa, os elementos de referência da avaliação são estabelecidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência. A seleção dos avaliadores externos¹¹ deve cumprir três requisitos como a titularidade de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica, estar integrado em escalão igual ou superior do avaliado e pertencer ao mesmo grupo do avaliado.

A avaliação externa é centrada na observação de aulas na dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos e deve ser requerida pelo avaliado ao diretor até ao final do primeiro período do ano escolar anterior ao da sua realização.

Neste sentido, é necessário os intervenientes do processo avaliativo nomeadamente os avaliadores internos e externos considerarem/conhecerem o âmbito dos processos supervisivos, o âmbito da avaliação e os princípios éticos a ela inerentes. A este propósito Silva (2011) sublinhou que face aos problemas e dificuldades da avaliação tanto na aplicação dos normativos como na sua funcionalidade é cada vez mais necessário o “veredicto de comissões éticas” (Silva, 2011, p.111) na “*maquinaria escolar*”.

⁸ Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, artigo, 14.º.

⁹ Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro

¹⁰ Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, artigo14.º, ponto 3.

Em suma, conclui-se assim que quer no Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho quer no do Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, o regime de avaliação do desempenho docente se apresenta “com um “duplo sentido”, o do aperfeiçoamento profissional e o da classificação docente” (Formosinho e Machado, 2010, p.109), associando “duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais” (Formosinho e Machado, 2010, p.97), com a finalidade de “aumentar a eficácia dos docentes; promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos” (Flores, 2010, p.8).

Formosinho e Machado (2010) salientaram relativamente ao modelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho que “a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com o impacto na carreira” (p.108).

A associação destas duas lógicas antagónicas no regime de avaliação de desempenho é explicada por Machado e Formosinho (2009) como resultando...

“(…) da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (p.299).

Os mesmos autores (2009), reconhecendo que as funções sumativa e formativa nem sempre são compatíveis, sublinham a importância da “utilização de critérios e instrumentos diferentes, em função do propósito instruído” (p.299).

Sendo a avaliação do desempenho obrigatoriamente considerada para os efeitos¹² de «progressão na carreira, renovação de contrato, e respetiva conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório» e encarando este facto de suma importância para a vida dos profissionais docentes, carece nas instituições escolares um desenvolvimento de estruturas intermédias. Que derive daí uma supervisão “capaz de promover uma relação personalizada afetiva, para poder acompanhar de perto o professor, colocando a tónica observação/ reflexão do ensino e na colaboração” (Loureiro et al 2010, p. 42), aliada a uma avaliação de docentes, com profissionais avaliadores com legitimidade para efetuar a avaliação de professores.

¹² Decreto-Lei n.º41/2012 de fevereiro, artigo 41.º, ponto 1.

5. Resultados dos Estudos sobre a Avaliação de Desempenho Docente em Portugal

Em Ciências da Educação, nos últimos cinco anos, ocorreu um crescimento de pesquisas na área de avaliação docente, não só devido à relevância social da avaliação de desempenho docente iniciada no ano de 2007, mas também aos problemas vividos nas escolas portuguesas relativamente com o processo de implementação do sistema de avaliação de professores.

Reconhecendo a necessária clarificação para as questões avaliativas dos professores e do processo de avaliação, vários estudos, comunicações, artigos e livros têm contribuído para a análise desta problemática da avaliação de professores.

Um dos primeiros estudos sobre a avaliação de professores data de 2001 “*Avaliação de Desempenho: contributo para um estudo de Avaliação de Desempenho de Professores*”. Silva (2001) refere que o modelo se centrava em dois momentos:

“um em que é solicitado um relatório onde o professor reflete sobre as suas atividades e desempenho no período de permanência no escalão, o que, conjuntamente com os créditos obtidos através da formação contínua, garante o acesso ao escalão seguinte; outro em que este conjunto é entregue à Comissão Especializada para avaliação” (p.11).

O estudo analisou o modelo de avaliação de professores existente na época e as representações dos docentes sobre avaliação de desempenho. A dissertação, de natureza qualitativa, permitiu concluir que os professores, na sua maioria, pretendiam um modelo de avaliação de desempenho assente num processo de diálogo e de negociação sobre os objetivos, a metodologia e o objeto da avaliação, o que parecia apontar para um modelo de avaliação participativa onde se partilhassem caminhos de corresponsabilização, de autonomia e de democracia que respondessem de forma mais consentânea e adequada às expectativas e necessidades dos professores. O estudo também concluiu que a avaliação de desempenho deveria também dar origem a um processo formativo fundamentado no diagnóstico de necessidades, focando as competências específicas a desenvolver, atendendo as capacidades e competências-base dos formandos, de forma a potenciar o desenvolvimento profissional. Curiosamente, a autora, em 2001, julgou importante referir que seria importante, no domínio de futuras investigações, aprofundar o estudo das relações de poder que se estabelecem no ato avaliativo, atendendo a uma possível conflitualidade dos interesses em presença e na medida em que esta relação pode potenciar um real desenvolvimento profissional e pessoal do avaliado.

Em 2002, Curado publica “Política de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação”, no qual procura conhecer “como foi implementada a política de avaliação

de professores em três tipos de escolas secundárias” e “quais as opiniões dos presidentes do conselho executivo, das comissões de avaliação e dos professores avaliados sobre o conteúdo, o processo de implementação e o impacto da política” (Curado, 2002, p.20). A análise das três escolas mostrou três diferentes abordagens da avaliação docente: uma abordagem construtivista, “adaptando a legislação às circunstâncias particulares da escola e alargando o seu âmbito, de forma a diferenciar professores” (Curado, 2002, p.290); uma abordagem administrativa, já que a segunda escola aplicou cegamente as orientações do poder central, sem ter em conta o tipo de trabalho dos professores e as características da escola; e uma terceira abordagem que a autora classificou como “cautelosa”, uma vez que “a escola aplicou a legislação sem tecer julgamentos acerca do trabalho dos professores avaliados, mas desenvolveu processos para tornar o processo legal e eticamente correto” (idem).

Nas recomendações, a autora salienta que uma componente central omissa é a definição de padrões de desempenho orientadores das práticas dos professores e da sua avaliação de desempenho. A definição destes padrões poderia, segundo a autora, orientar a formação inicial e contribuir para a melhoria da prática dos professores mais experientes, além de fornecer aos avaliadores critérios claros de avaliação.

A autora recomenda ainda que as escolas deverão definir o que se entende por reflexão crítica e organizar formação sobre como escrever documentos reflexivos; que os conselhos executivos deverão extrair informação sobre a organização da escola, a partir das reflexões dos docentes; que as comissões de avaliação deverão integrar docentes experientes e conhecedores do trabalho dos colegas em avaliação; e que os projetos de avaliação inovadores poderão ser incluídos nos projetos educativos de escola. Conclui a autora que

“a implementação destas recomendações poderia contribuir para um processo de avaliação menos burocrático e mais significativo, levando os professores a considerar que os benefícios da avaliação se estendem para além da progressão na carreira e implicando a melhoria dos processos organizacionais das escolas”(Curado, 2002, p.299).

Em 2006, com o objetivo de auscultar as expectativas dos professores relativamente à avaliação do desempenho docente, Ferreira (2006) procura dar resposta à sua pergunta de partida: “Quais são as expectativas e opiniões dos professores do 2º e 3º ciclo, de duas escolas do grande Porto, relativamente à forma, critérios, objeto e finalidades da avaliação do seu desempenho?” O autor concluiu que os professores, na sua maioria, escolhem uma avaliação mais concentrada numa reflexão pessoal do seu desempenho, privilegiando a autoavaliação sem recurso a observações externas. Na amostra considerada nesta dissertação, a generalidade dos professores recusa também qualquer tipo de instrumentos avaliativos, como por exemplo entrevistas ou provas escritas. Os professores explicitaram

que a base da avaliação deve ser o trabalho desenvolvido com os alunos, em especial nas atividades letivas. A avaliação de desempenho dos professores deve ter assim um carácter formativo e contextualizado e qualquer tipo de ligação entre os resultados dos alunos e a avaliação dos professores é completamente rejeitada.

Em 2008, com o novo sistema de avaliação de desempenho a vigorar em Portugal, publicado pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, Messias (2008) considerou importante saber “a posição dos professores quanto à função de um supervisor no decorrer do processo de Avaliação de Desempenho” (p.19), tendo em conta que o acompanhamento do desempenho dos professores é realizado por pares. Messias (2008), demonstra que o papel do supervisor é considerado como o elemento mais importante do novo sistema de avaliação. O supervisor é visto como orientador, formador e facilitador em todo o processo de avaliação do desempenho docente.

As necessidades de formação dos professores avaliadores também foram objeto de estudo em “*A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação*” O estudo de Lourenço (2008) permitiu identificar alguns aspetos referidos pelos entrevistados como necessidades formativas, entre os quais destaca a importância não só das bases teóricas e dos procedimentos para observação de aulas mas também a importância da resolução de dilemas na preparação psicológica, ética e deontológica para ser professor avaliador.

Mota (2009) também contribuiu no âmbito da formação realizando uma análise da perceção dos docentes relativamente à primeira formação ministrada a todos os agentes educativos envolvidos na formação ministrada pelo Ministério da Educação. A recolha da perceção dos formandos permitiu concluir que os participantes:

“(…) não obstante as objeções e sugestões de melhoria, consideram a possibilidade de uma aplicação mais favorável do modelo e de continuidade do desenvolvimento de outras ações de formação mais adequadas às necessidades dos agentes implicados no processo de avaliação do desempenho docente”(Mota, 2009, p.iv).

Face à necessidade de caracterizar a avaliação docente em termos de conceito, objetivos, propósitos e de modelos existentes, Borges (2009) apresenta os resultados segundo a perspectiva dos professores de Educação Física. O autor conclui que, para além da avaliação de desempenho ser fundamental para a prestação pública de contas e para a melhoria do processo de ensino, evidência fatores de preocupação dos docentes quanto à falta de legitimidade para avaliar, as exigências de carácter burocrático, a falta de

transparência e competências necessárias ao processo avaliativo. Devido a estes quatro fatores, o estudo conclui que o modelo de avaliação poderá ter consequências e repercussões a nível de adesão ao próprio modelo e que será imprescindível criar condições de continuidade, acompanhamento e assessoria no processo de formação contínua aos professores avaliados.

Tendo também em consideração a especificidade de cada grupo de docência, teve lugar em 2009 um estudo que analisou a avaliação de professores no ensino especial (EE). Em “*A Avaliação de Desempenho Docente: Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*”, Lobão analisou consequências deste processo que, segundo os entrevistados, são específicas dos docentes que trabalham com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No que respeita à vertente de observação de aulas, o estudo aponta que o grupo do EE considera que, dadas as características particulares dos alunos, a presença do avaliador na sala de aula, será um fator de perturbação no comportamento dos alunos, podendo contribuir para que a aula tenha resultados inferiores aos planeados. Por outro lado, o reduzido número de aulas sujeitas a observação tornará claramente aleatória a observação efetuada porque, especialmente no contexto do EE, o trabalho na sala de aula tem que ser visto num *continuum* devidamente contextualizado e personalizado. Outro fator visto como negativo foi o pendor burocrático do modelo que, contrariamente ao que preconiza, está tendencialmente orientado para a gestão administrativa da carreira, cuja progressão fica condicionada pelo estabelecimento de quotas. Este estudo, entre outras conclusões, conclui:

“que o novo sistema de avaliação de desempenho docente é gerador de muitas tensões, não serve os principais objetivos a que se propõe e, por maioria de razão, na área de educação especial, dadas as suas especificidades que não são compatíveis com uma avaliação de índole acentuadamente valorativa, em detrimento da contextualização.” (p.v)

Em 2010, já num período em que o segundo biénio da avaliação decorria nas escolas portuguesas, Gomes (2010) surge em redor dum tema propício às primeiras experiências da ADD “*Avaliação do Desempenho Docente Objectivos e Controvérsias*”. A autora refere que, “no contexto do sistema educativo português a preocupação com a eficácia passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade, trazendo à discussão a profissionalidade docente e sua avaliação”(p.3). Este estudo caracteriza-se com uma pesquisa qualitativa, suportada na *grounded theory* - estudo de caso tendo como objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo da ADD. A conclusão indica que o modelo apresenta dimensões controversas e que estas condicionam os objetivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação.

Na mesma linha de pensamento dos estudos anteriores Chagas (2010), ao elaborar a tese de “*A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação*”, problematiza a avaliação de desempenho dos professores no quadro da teoria da regulação local e tem como objetivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária. O trabalho de Chagas (2010) demonstra que:

“a avaliação de desempenho é bem acolhida pelos professores na sua vertente formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, devendo premiar o mérito. Além disso, os docentes consideram que a qualidade da educação está directamente ligada com a avaliação de desempenho do professorado e que todas as funções de desempenho de um docente devem ser avaliadas”(p.90).

No entanto, a autora concluiu que a qualidade do trabalho dos professores tem repercussões nos resultados dos alunos e, além disso, constatou que a divisão da carreira docente não certifica que as funções de coordenação sejam mais bem asseguradas. Concluiu ainda que o novo sistema de avaliação não favorece as relações interpessoais, nem o trabalho de equipa no seio da organização. Uma outra conclusão apresentada foi que a observação de aulas não estimulou o trabalho dos docentes, dando origem a um trabalho mais individualizado. Por último, evidenciou-se que:

“(…) quer o abandono escolar, quer a intervenção dos encarregados de educação são itens que não devem ser considerados na avaliação dos professores e que a prova de acesso à categoria de professor titular ou o sistema de quotas não constituem provas da competência dos docentes”(p.i).

Na perspectiva da “*Observação do ensino no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente*”, Tarrinha (2010) lança a questão: “*Quais as percepções que professores têm da avaliação do ensino docente e da hetero-observação do ensino em contexto de sala de aula estabelecida no Modelo de ADD vigente?*” Uma das conclusões interessantes foi que os participantes do estudo consideram que:

“(…) um *bom professor* é todo o profissional de ensino que possui uma sólida competência científica (domínio dos conteúdos disciplinares) e uma consistente competência pedagógico-didática (transmite eficazmente os conhecimentos, preocupando-se e adaptando o seu ensino-aprendizagem ao grupo concreto que tem à sua frente)” (p.94).

Quanto aos *aspectos particulares do processo e modelo de ADD*, a maioria dos participantes pensa que a avaliação do desempenho dos professores deve ser feita pelo Coordenador do Departamento, pelo órgão diretivo, por inspetores e/ou colegas com formação especializada e que os aspetos a considerar na ADD devem ser os didáticos, científicos e relacionais. O estudo também refere de modo conclusivo que os contextos privilegiados de avaliação dos

professores devem ser a sala de aula e a dinamização de projetos com os alunos e que as estratégias a utilizar para fazer e registrar a ADD devem ser grelhas e portfólios/*webfólios*. No que diz respeito à *frequência de ações de formação*, no âmbito da ADD, proporcionada pelo Ministério da Educação, conclui que a maioria dos 85 participantes do estudo, não frequentou qualquer ação de formação para a função avaliativa de professores.

Outro contributo referente à avaliação de professores é o *Relatório sobre a monitorização e o acompanhamento da avaliação do desempenho docente na Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores* (CCAP, 2009). Em 2008, apesar de se viver períodos de contestação pública do processo de avaliação do desempenho docente, o CCAP enviou cartas-convite, a todas as unidades orgânicas do país, com apelo à manifestação de interesse para a constituição de uma rede para desenvolver projetos de colaboração. A fim de desenvolver um estudo que permitisse “dar credibilidade ao conhecimento sobre o processo no terreno, reais dificuldades e dinâmicas, processos (...) bem sucedidos e variáveis que influenciaram esses processos e resultados.”(p.6).

O CCAP/2009 apresenta objetivos do estudo das escolas da rede com a metodologia de recolha e análise da informação e elenca fatores a montante da ADD salientando três fatores de constrangimento *i)* Estatuto da Carreira Docente; *ii)* a nova legislação sobre organização e gestão escolar; *iii)* o enquadramento da legislação do pessoal docente na legislação geral da administração pública.

Como fatores de facilitação do processo foi possível identificar também três fatores: *i)* participação em projetos anteriores para uma maior responsabilização e autonomia *ii)* existência de uma cultura de avaliação pré-existente e a confiança nos futuros agentes dessa avaliação *iii)* participação das escolas em processos de auto-avaliação ou avaliação externa.

De acordo com as opiniões maioritárias dos participantes, conclui-se que o fator mais forte da resistência e do descontentamento manifestados foi a “aproximação da carreira docente a características (...) das políticas de carreira da administração pública, que não faziam parte da cultura e expectativas de unidades orgânicas e dos professores”(p.47); ao nível dos papéis dos professores da escola que assumiram práticas relativas à avaliação de desempenho tanto os avaliadores e avaliados “resistem de forma muito semelhante, por rejeição, ao desempenho de papéis funcionalmente hierárquicos que, a seu ver, afetam a solidariedade no grupo profissional” (p.47); ao nível da prática docente e do relacionamento no interior da profissão salienta que a avaliação entre pares cria nos professores “desmotivação, conflitualidade, alteração de bons climas relacionais e perda de entusiasmo pelo trabalho” (idem).

O estudo também destaca a “temporalidade inadequada do processo” relativamente à implementação do modelo da ADD e salienta que, apesar de os docentes manifestarem

discordância, “cumpriram as exigências dos normativos, desde o preenchimento dos objetivos à construção de instrumentos de registo. Contudo, o ganho transformativo para os docentes envolvidos no processo poderá ter sido diminuto” (p.48).

Outro fator a destacar é o que diz respeito às “alterações legais introduzidas ao longo do processo no sentido de agilizar, simplificar e responder às reivindicações expressas publicamente pelos professores, pois constituíram afinal, para uma parte significativa dos inquiridos, fatores de perturbação” (p.49).

Quanto aos fatores relativos à organização e condução do processo de avaliação nas escolas embora em larga maioria os Conselhos Executivos se tenham empenhado na organização e desenvolvimento da ADD, ressalta no estudo que “coube aos Departamentos Curriculares, seus Coordenadores e Subcoordenadores a parte maior da produção de instrumentos” (p.51) e que a construção desses mesmos instrumentos absorveu “um excesso de energia e tempo em detrimento da discussão e implementação do processo nas suas vertentes processuais e supervisivas” (idem).

Por fim, no que respeita aos fatores relativos a processos e resultados da avaliação do desempenho docente o estudo conclui que a maioria dos docentes “cumpriu o que a legislação estabelece no que se refere, nomeadamente, à realização e apresentação de objetivos individuais, estabelecimento dos instrumentos de registo e observação das aulas.” (p.53). No entanto “as evidências recolhidas indiciam uma grande dificuldade de transformar as lógicas processuais instaladas e tornadas parte de uma cultura e de uma vivência.” (idem). Quanto aos avaliadores, o relatório afirma que:

“Em relação a este ponto, é largamente maioritária a opinião de que os avaliadores devem ter melhor formação ou mesmo formação superior (86,6% das unidades orgânicas associadas). Em 63,3% das unidades orgânicas, menciona-se que deve ser criada uma bolsa de avaliadores com formação em supervisão e em algumas há mesmo referência à criação da carreira de avaliador” (CCAP, 2009, p.38).

A formação em supervisão é, portanto, reconhecida pelos professores como necessária ao bom desenvolvimento da avaliação de professores. Com efeito, alguns estudos têm apontado a importância da supervisão no processo de avaliação dos profissionais docentes, no entanto ainda se verificam poucos estudos ligados à definição do perfil do professor avaliador com competências supervisivas para a função avaliativa de professores e, principalmente a identificação dos problemas que advêm da falta de competências supervisivas dos avaliadores existentes nas escolas portuguesa.

CAPITULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problemática em Estudo e Questões Orientadoras

Em 2010, a publicação do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho e sua regulamentação, (Decreto Regulamentar n.º2/2010) introduziu um conjunto de alterações no estatuto da carreira docente e na avaliação do desempenho com o objetivo de garantir uma efetiva avaliação do desempenho dos professores com “consequências na carreira e a valorização do mérito”.

No artigo 37º do referido Decreto-Lei, refere-se que a progressão na carreira docente consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão cumprindo três requisitos:

- a) Permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;
- b) Atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a Bom;
- c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

Para além dos requisitos acima mencionados, a progressão depende da observação de aulas no caso do 3.º e 5.º escalão e da obtenção de vaga no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões.

No caso dos professores contratados, a avaliação processa-se de acordo com o artigo 28º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, conjugado com o ponto 2, do artigo 5.º, do Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de Maio, os quais estabelecem que a avaliação do pessoal docente contratado se realiza no final do período de vigência do respetivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que o professor tenha prestado serviço docente efetivo, em qualquer das modalidades de contrato, durante, pelo menos, seis meses consecutivos na mesma escola.

Nos últimos anos, estas exigências tem originado “mau estar” e insatisfação na classe docente, como foi amplamente noticiado nos media. A leitura das declarações e tomadas de posição¹³ (anexo II) dirigidas ao Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Órgãos de Comunicação Social entre muitas outras entidades, permite identificar alguns dos problemas equacionados pelos professores e dá conta, em última análise, das resistências da classe ao processo de ADD instituído. Com efeito, o modelo de

¹³ Tomada de posição dos professores em 22 de fevereiro de 2011 sobre a avaliação

avaliação de desempenho docente é acusado pelos sindicatos e professores de ignorar os princípios formativos e revelar um modelo inaplicável, desajustado, discricionário e pejado de ilegalidades. Na leitura das referidas tomadas de posição e declarações dos professores destacam-se algumas preocupações:

- i) A avaliação de desempenho dos professores não garante a imparcialidade nem a transparência, gerando injustiças, na medida em que permite a subjetividade e a arbitrariedade do processo;
- ii) Os instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas são suscetíveis de apresentar substanciais diferenças entre si podendo criar discrepâncias significativas na classificação final a atribuir;
- iii) A avaliação a efetuar pelos relatores, não garante a objetividade do processo devido ao excesso e à complexidade do modelo relativamente aos domínios e indicadores dos descritores para cada uma das dimensões.
- iv) Não está garantida à partida a formação especializada dos relatores/avaliadores.

Essa insatisfação pode estar relacionada com a imposição de um processo avaliativo numa classe profissional que não tinha hábitos muito consolidados nesse âmbito, mas parece decorrer também do modelo de avaliação criado, ao qual têm sido apontadas inconsistências e ambiguidades.

Uma das questões mais frequentemente levantadas relativamente ao atual modelo é a difícil coexistência entre supervisão e avaliação sumativa, que referimos no capítulo anterior. A avaliação de desempenho docente vê-se assim “presumivelmente regulada por um processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade” (Monteiro, 2009, p.3577).

A ambiguidade entre a vertente supervisiva da avaliação e a sua vertente classificativa para progressão de carreira tornam-se patentes na forma de seleção do relator¹⁴ que é designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado¹⁵ e que esteja posicionado no 4º escalão¹⁶. O processo de designação obedece aos seguintes critérios¹⁷:

- a) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível;
- b) ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho.

¹⁴ Termo utilizado no Decreto- Lei n.º2/2010, de 23 de junho para designar o avaliador.

¹⁵ Decreto - Lei n.º2/2010, de 23 de junho, artigo 13º, ponto 1.

¹⁶ Decreto - Lei n.º75/2010, 23 de junho, artigo 35º, ponto 4.

¹⁷ Estipulados no Decreto-regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, artigo 13º, ponto 3.

Visto que os relatores são nomeados em primeiro lugar pelo seu posicionamento no escalão, como conciliar esse requisito com os critérios relativos às competências de supervisão pedagógica?

A mesma ambiguidade surge na definição das diferentes funções do relator¹⁸. Um primeiro grupo de funções insere-se numa perspetiva supervisiva:

- a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
- b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- c) Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este requeira.

O segundo grupo de funções insere-se claramente numa perspetiva classificativa:

- d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final;
- e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando a proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de *Regular* ou *Insuficiente*.

Monteiro (2009) considera que o professor avaliador ao assumir “uma função primordial no processo de avaliação e de desenvolvimento profissional (...), para além das suas competências científicas e pedagógicas” (p.3579), terá que ser acima de tudo um “perito a nível das relações humanas, capaz de orientar, estimular, fomentar nos formandos o desejo de elevar o nível conceptual necessário à assimilação de conceitos e princípios teóricos que possam servir de analisadores de práticas” (Carvalho e Ramoa, 2000, cit. in Monteiro, 2009, p.3579). Também Oliveira e Coelho (2010) consideram “pertinente atender ao perfil do relator, uma vez que este tem atribuições de supervisão pedagógica”(p.22).

Tendo em conta que o processo de avaliação do desempenho docente e a nova função atribuída a um docente da mesma escola dos professores avaliados com a função de avaliador e/ou relator, tem criado relutância na classe docente, parece pertinente estudar a forma como os professores perspetivam a avaliação de desempenho, as suas preocupações relativamente ao modelo atual e o modo como vivenciaram o processo no ciclo avaliativo anterior. Como vimos no capítulo anterior, existem já alguns estudos sobre o assunto, os quais são desenvolvidos, na sua maioria, numa perspetiva qualitativa e contextualizada. O presente estudo insere-se, portanto, numa linha de continuidade face a

¹⁸ Estipulado no Decreto-regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, artigo 14º.

investigações já realizadas, procurando contribuir para o aprofundamento de um tema que afetou e mobilizou professores e escolas nos últimos anos.

Da problemática apresentada, o estudo desenvolve-se em torno de cinco questões principais:

- Qual o papel atribuído à supervisão na avaliação de desempenho de docentes pelos avaliadores e avaliados?
- Como se desenvolveu a Avaliação de Desempenho de Docentes numa Escola E.B. do 2º e 3º ciclo?
- Qual a perspetiva dos avaliadores e avaliados sobre a observação de aulas?
- Que competências são consideradas necessárias ao avaliador?
- Que influência teve a ADD no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes avaliados e avaliadores?

2. Objetivos, Natureza e Plano do Estudo

Tendo em consideração a problemática e questões orientadoras antes equacionadas, o presente estudo tem como objetivo geral:

Conhecer as conceções dos professores avaliadores e avaliados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho e as competências consideradas necessárias para o desempenho das funções de avaliador.

Partindo do objetivo geral apresentado pretende-se dar cumprimento a objetivos mais específicos:

- Conhecer as perspetivas de professores avaliadores e avaliados do 2º e 3º ciclo sobre a Avaliação de Desempenho Docente.
- Conhecer o processo de Avaliação de Desempenho Docente desenvolvido numa escola básica do 2º e 3º ciclo.
- Identificar os processos supervisivos desenvolvidos durante o processo de Avaliação de Desempenho Docente.
- Identificar as competências supervisivas consideradas necessárias aos avaliadores.
- Conhecer o papel atribuído à Avaliação de Desempenho Docente no desenvolvimento profissional dos professores avaliadores e avaliados.

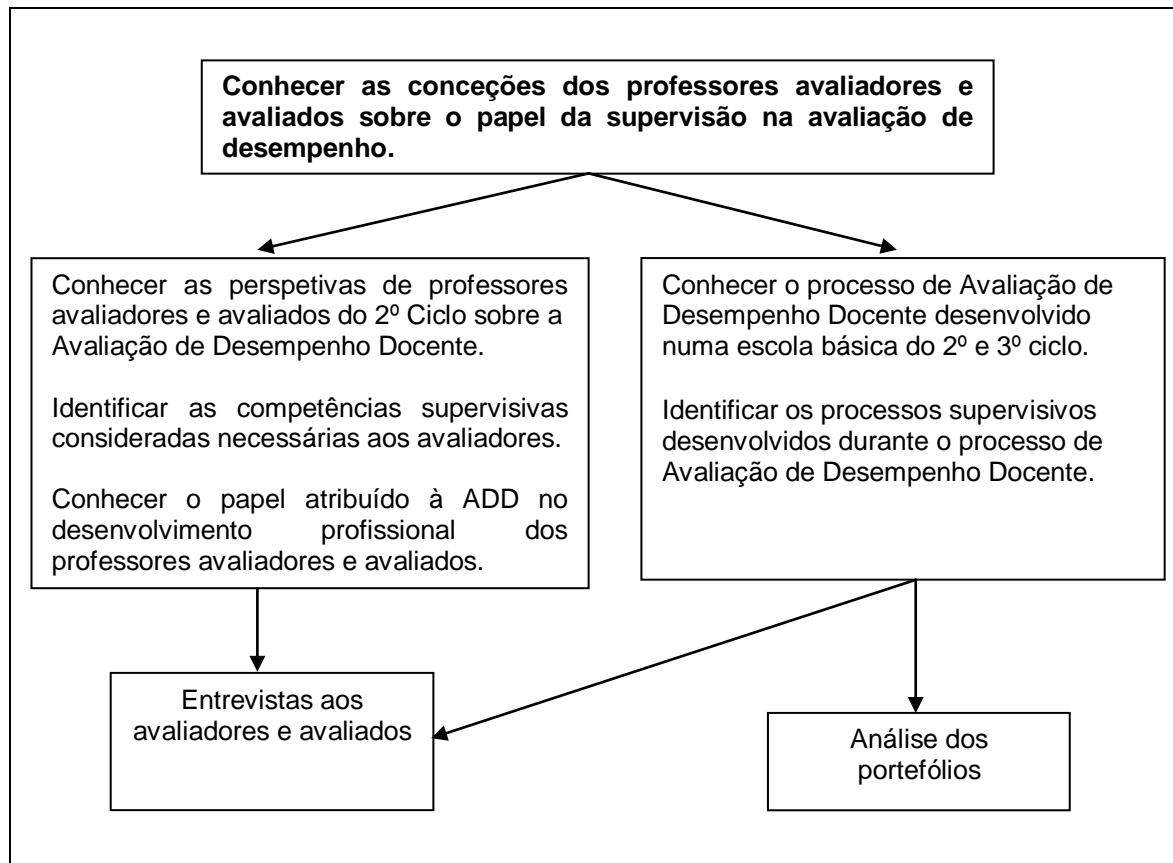
Na investigação em Ciências Sociais, importa que o “investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.15). Esse dispositivo decorre da opção por uma abordagem metodológica e “cada tipo de método está (...) ligado a uma perspetiva paradigmática e única” (Carmo e Ferreira, 2008, p.193).

Perante os objetivos acima delineados, o estudo irá recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, havendo sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que na investigação qualitativa, os dados são “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16), permitindo um trabalho mais complexo sobre as questões em estudo.

Carmo e Ferreira (2008) apontam três características na abordagem qualitativa: *i)* é indutiva, uma vez que “desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes de recolha de dados”; *ii)* é holística, porque “os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo”; *iii)* e é naturalista, já que “os investigadores interagem também com os sujeitos de forma natural e, sobretudo, discreta” (p.197,198).

O estudo desenvolvido tem um caráter descritivo e exploratório e pressupõe a recolha de dados através de diferentes fontes e técnicas, de forma a permitir triangular a informação. Assim, construímos o plano de estudo sintetizado na figura seguinte.

Figura 2 - Plano do Estudo



3. Caracterização dos Participantes

Participaram neste estudo quatro professores avaliadores e quatro professores avaliados do 2º e 3º ciclo do ensino básico, pertencentes a uma escola da periferia de Lisboa. Trata-se de uma amostra de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008), tendo a escola sido escolhida pela facilidade de acesso à informação e ainda pelo facto de, na mesma instituição, estar a decorrer um outro estudo com objetivos semelhantes mas incidindo em professores do 1º ciclo, pelo que mais tarde será possível, eventualmente, proceder a uma análise mais alargada dos dados.

Como critérios de seleção dos participantes, tivemos em conta:

- i) pertencerem a diferentes departamentos, de forma a garantir a diversidade e especificidade dos grupos de docência (Departamento de Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências, e do departamento das Expressões);
- ii) terem sido avaliadores ou avaliados no biénio anterior;
- iii) terem solicitado aulas assistidas, no caso dos avaliados.

No quadro seguinte sintetizam-se as características socioprofissionais dos professores avaliadores participantes:

Quadro 7 - Caracterização dos Professores Avaliadores

Professor Avaliador	Idade	Formação Inicial	Formação pós-graduada	Cargos que exerce na escola	Tempo de serviço (em anos)	Vínculo	Observações
A	53	Licenciatura em História	Não	Professor Avaliador Subcoordenador Diretor de Turma	30	Efetivo	Professores com experiência avaliativa no 1º e 2º biénio da ADD
B	53	Licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas	Não	Professor Avaliador Subcoordenadora de L.P. Diretor de Turma	28	Efetivo	
C	51	Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica (concluído em 1992)	Não	Professor Avaliador Coordenador de Departamento Diretor de Turma	29	Efetivo	
D	40	Licenciatura de Matemática/C.N.	Não	Professor Avaliador (1ºano) Coordenador de Diretores de Turma de 6º ano Diretor de Turma	16	Efetivo	Professor com experiência avaliativa somente no 2º biénio na ADD

Da análise dos dados do quadro 7, conclui-se que o grupo de avaliadores é heterogêneo em termos de tempo de serviço, o qual varia entre 16 a 30 anos.

De destacar que nenhum avaliador possui formação especializada em relação à avaliação de desempenho docente. O “Avaliador D” assume pela primeira vez o cargo de avaliador no segundo biênio da avaliação na instituição escolar.

No quadro seguinte apresentamos a síntese dos dados socioprofissionais dos professores avaliados.

Quadro 8 - Caracterização dos Professores Avaliados

Professor Avaliador	Idade	Formação Inicial	Formação pós-graduada	Cargos que exerce na escola	Tempo de serviço (em anos)	Vínculo	Observações
A	40	Licenciatura em História	Não	Coordenador dos Diretores de Turma de 5º ano Diretor de Turma	17	Efetivo	Professor avaliado com aulas observadas no primeiro biênio.
B	31	Licenciatura de Líng. e Liter. Moderna Port./Fran.	Mestrado em Psicologia Educacional	Diretor de Turma	7	Contrato	Professores avaliados com aulas observadas nos dois biênios de avaliação.
C	38	Licenciatura em Biologia	Mestrado em Ciências das Zonas Costeiras	-	16	Efetivo	
D	39	Licenciatura em Artes Plásticas/Pintura	Não	-	15	Efetivo	

Da análise dos dados do quadro anterior, verifica-se que três professores avaliados são efetivos na instituição escolar e um professor é contratado (com renovação) do primeiro para o segundo biênio de avaliação.

De destacar que, dos quatro professores avaliados, dois possuem curso de grau de Mestrado e uma professora avaliada só requereu aulas assistidas no 1º Biênio da avaliação. Se compararmos os dados dos avaliadores com os dos avaliados, verificamos que a média de tempo de serviço dos primeiros é de 25,75, enquanto a dos avaliados é de 14 anos. Tendo mais anos de serviço, os avaliadores desempenham também mais cargos dentro da instituição. Por outro lado, alguns dos avaliados têm uma formação acadêmica superior à dos avaliadores.

4. Métodos e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

4.1 A Entrevista

De acordo com o problema e com os objetivos gerais, para proceder à recolha de informação de dados, optou-se pela entrevista. A entrevista sendo uma das ferramentas mais utilizadas na investigação social e educativa exige “uma relação verbal, direta ou indireta, entre o investigador e a pessoa interrogada” (Ruquoy, 1997, p.86). Para Bell (2004), uma das vantagens da entrevista relaciona-se com o facto de, através dela, o entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos, sentimentos e testar respostas. Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994), referem que:

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

Neste estudo recorre-se à entrevista semi-estruturada ou (semi-diretiva, de acordo com Quivy, & Campenhoudt,1992), a qual permite que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. Este tipo de entrevista permite ainda que o entrevistador adeque o guião às características e respostas do entrevistado, durante a própria entrevista.

A partir do problema em estudo e dos objetivos gerais foi preparado um guião que, com as necessárias adequações, serviu de eixo orientador para o desenvolvimento das entrevistas quer aos avaliadores, quer aos avaliados. A opção por um esquema comum de guião para os dois grupos de intervenientes permitiu posteriormente uma análise comparativa dos resultados dando a possibilidade dos professores avaliadores e professores avaliados responderem às mesmas questões (ver quadros seguintes).

Construído o guião das entrevistas e, depois da autorização do diretor do agrupamento para a realização do estudo (anexo III), os professores foram contactados pessoalmente, tendo-lhes sido transmitido o tema sobre o qual incidiria a entrevista. As entrevistas foram gravadas em sistema áudio com a prévia autorização e posteriormente transcritas (anexo IV,V,VI,VII,VIII,IX,X,XI) e analisadas. A sua realização decorreu entre Outubro e Novembro de 2011, na escola onde os entrevistados lecionam e, todos os entrevistados preencheram um questionário (anexo XII) a fim de caracterizar o seu perfil socio-demográfico.

Na condução das entrevistas procurou-se criar um clima de disponibilidade e empatia e por vezes acrescentaram-se outras questões visando o esclarecimento de respostas menos claras.

Quadro 9 - Guião de Entrevista aos Professores Avaliadores

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados Questões éticas.	- Explicar os objetivos da entrevista. - Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B Opinião sobre a avaliação de desempenho de docentes	Conhecer o papel superviso atribuído pelos avaliadores no seu desempenho.	1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? 2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? 3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso?
C Práticas avaliativas na escola	Identificar o conhecimento dos avaliadores sobre a Avaliação de Desempenho Docente.	4. No seu caso porque é que é avaliador? 5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola, informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo? 6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas?
D Processo superviso desenvolvido na observação de aulas	Identificar os processos supervisivos desenvolvidos na observação de aulas.	7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado? 8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula? 9. Durante a observação, que tipo de registo efetuou? 10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor? 11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado? 12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado?
E Práticas Supervisivas dos Avaliadores	Identificar as dificuldades no processo da Avaliação do Desempenho Docente.	13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador? 14. Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e o professor avaliado? 15. Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar?
F Contributo para desenvolvimento profissional docente	Conhecer o contributo do avaliador no desenvolvimento profissional dos docentes.	16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas letivas do professor avaliado? 17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado? 18. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?

G Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente	Conhecer as modificações a realizar nas práticas da avaliação de desempenho.	19. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores. 20. Qual a sua opinião de uma equipa externa à escola para efetuar a avaliação de docentes?
H Questões finais	Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.	- Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação?
I Agradecimento e Validação da Entrevista	Agradecer a colaboração Informar da transcrição da entrevista para validação (<i>a posteriori</i>).	-

Quadro 10 - Guião de Entrevista aos Professores Avaliados

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados Questões éticas.	- Explicar os objetivos da entrevista. - Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B Opinião sobre a avaliação de desempenho de docentes	Conhecer o papel superviso atribuído pelos avaliadores ao seu desempenho.	1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? 2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? 3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso?
C Práticas avaliativas na escola	Identificar o conhecimento dos avaliadores sobre a Avaliação de Desempenho Docente.	4. O seu avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano? 5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente? 6. Que tipo de interação manteve com o seu avaliador, mais propriamente ligado à observação de aulas.
D Processo superviso desenvolvido na observação de aulas	Identificar os processos supervisivos desenvolvidos na observação de aulas.	7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram? 8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação? 9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho? 10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho? 11. É importante para si o facto da aula ser assistida?

<p>E</p> <p>Práticas Supervisivas dos Avaliadores</p>	<p>Identificar as dificuldades no processo da Avaliação do Desempenho Docente</p>	<p>12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador?</p> <p>13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor avaliado?</p> <p>14. Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado?</p> <p>15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho?</p> <p>16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes?</p> <p>17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado?</p>
<p>F</p> <p>Contributo para desenvolvimento profissional docente</p>	<p>Conhecer o contributo do avaliador no desenvolvimento profissional dos docentes.</p>	<p>18. Recebeu da parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas?</p> <p>19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula?</p> <p>20. Acha que o facto da aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor avaliado?</p> <p>21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais?</p> <p>22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?</p>
<p>G</p> <p>Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente</p>	<p>Conhecer as modificações a realizar nas práticas da avaliação de desempenho.</p>	<p>23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.</p> <p>24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes?</p>
<p>H</p> <p>Questões finais</p>	<p>Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.</p>	<p>- Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação?</p>
<p>I</p> <p>Agradecimento e validação da entrevista</p>	<p>Agradecer a colaboração Informar da transcrição da entrevista para validação (a posteriori)</p>	

4.2 Análise de Conteúdo

Depois do processo da recolha de dados que “consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes” (Fortin, 2003, p.261), procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas, como técnica de tratamento da informação. Para Bardin (1995) a análise de conteúdo é definida por como um:

“(…) conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” (p.42).

Também para Esteves (2006) a análise de conteúdo é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p.107).

Conforme Vala (2001) sublinha, a finalidade da análise de conteúdo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p.104).

A análise de conteúdo pode ser realizada através de processos dedutivos ou indutivos. Os primeiros, também designados por procedimentos fechados, requerem a construção prévia de uma grelha de análise a partir do quadro de referências teórico utilizado. Os segundos, também designados por procedimentos abertos, implicam a construção de uma grelha cujas categorias emergem do material analisado. Neste processo, a categorização mantém-se provisória até todo o material ter sido analisado, sofrendo alterações mais ou menos profundas durante o processo (Esteves, 2006).

No presente estudo, como na maior parte dos estudos de cariz exploratório, procedeu-se a uma análise indutiva ou aberta, criando-se a grelha a partir das próprias entrevistas.

Para as diferentes fases da análise de conteúdo considera-se a organização de Bardin (2008, p.123) respeitando diferentes etapas: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

A pré-análise implica a constituição do corpus e a “leitura flutuante”, a qual permite ao observador a formulação de hipóteses de categorização emergentes sobre o tratamento do material. Sendo as entrevistas formas de solicitação direta de dados para determinados objetivos previamente definidos, o *corpus* de análise é constituído pelo conjunto do material recolhido.

A exploração do material consiste essencialmente em processos de codificação, decomposição e enumeração. Para estes processos é necessário tomar decisões relativas às unidades a utilizar, geralmente consideram-se as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de enumeração.

Entende-se por unidade de registo “o elemento de significação a codificar” (Esteves, 2006, p.114). As unidades de registo semânticas (Vala, 1999, cit. in Esteves 2006) correspondem às unidades mínimas de significado, podendo ser constituídas por uma frase, uma parte de frase, uma palavra, um conjunto de frases, dependendo da significação do material. Como afirma Esteves (2006, p.114), “o recorte em unidades de registo é uma das operações mais delicadas do processo de análise – implica decidir qual o mais pequeno segmento de discurso com sentido próprio (...)”.

Por unidade de contexto entende-se o segmento do discurso necessário à compreensão das unidades de registo (Bardin, 2008). No caso das entrevistas, considera-se, geralmente, toda a entrevista.

As unidades de enumeração surgem quando se pretende quantificar ocorrências e podem ser de vários tipos. Na maior parte das vezes, a unidade de enumeração corresponde à unidade de registo.

No presente estudo, começámos por recortar as unidades de registo da primeira entrevista, considerando unidade de registo o segmento mínimo com significado completo (frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa, Estrela, 2004). As unidades de registo foram agrupadas em indicadores que sintetizavam a ideia-chave de cada unidade (anexo XIII, XIV exemplos de UR do avaliador A e avaliado A).

A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado.

Como unidade de contexto utilizámos cada uma das entrevistas.

Procedemos depois à criação de categorias e subcategorias, tendo em consideração as regras enunciadas por Bardin (2008), a criação de categorias exige que se tenham em conta algumas regras básicas: a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma única categoria); a homogeneidade (as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização); a pertinência (face aos objetivos do estudo); a fidelidade (o mesmo material, quando submetido a vários codificadores, deve ser codificado do mesmo modo); a produtividade (a categorização deve conduzir a resultados).

Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. A introdução de novas unidades de registo e de novos indicadores decorrentes de cada uma das entrevistas deu origem à reformulação das categorias e subcategorias, até se obter uma grelha estável.

No final, foi possível obter, como sugere Vala (2001), a “produção de um novo discurso” através de uma nova significação criada a partir do estabelecimento de novas correlações entre os dados dissociados da fonte que os produziu para serem recolocados num novo contexto construído a partir dos objetivos do estudo” (p.104).

4.3 Consulta e análise documental: Os portefólios

Para obter dados referentes à implementação prática do processo de Avaliação de Desempenho Docente, foram analisados também portefólios de desempenho docente realizados pelos avaliados que entrevistámos.

Com efeito, em todas as entrevistas realizadas, os portefólios são referidos como um instrumento essencial para a avaliação docente na escola em estudo, pelo que a análise

dos mesmos nos pareceu poder contribuir não apenas para uma melhor compreensão do processo, como também para esclarecer e aprofundar alguns aspectos focados pelos docentes, nas entrevistas. Como referem De Ketele e Roegiers (1993), a investigação qualitativa requer um “processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado, tendo em vista inovar e aumentar o conhecimento num dado domínio”(p.104).

Assim, solicitámos os portefólios aos quatro professores avaliados, tendo três deles mostrado disponibilidade para permitir a sua consulta. Este pedido ocorreu após da análise das entrevistas e de acordo com a disponibilidade de cada professor avaliado, a consulta foi agendada para os meses de Janeiro e Fevereiro de 2012.

No quadro seguinte apresentamos a grelha utilizada para análise dos portefólios que foi construída com base nas fichas de avaliação global em uso na instituição (decorrentes do despacho n.º 14420/2010), as quais, por sua vez, têm por base o perfil de desempenho docente (Decreto-Lei 240/2001).

Quadro 11 - Grelha de Análise dos Portefólios

Dimensão do Perfil de Desempenho (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)	Domínio	Tipo de Evidências Apresentadas (Descritivo)	Professor			
			A	B	C	D
Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional					
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos					
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola					
	Reflexão do docente dos três domínios					
Total de Evidências						
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades					
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão					
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação					
	Reflexão do docente dos três domínios					

Total de Evidências						
Vertente de desenvolvimento e Formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional					
Total de Evidências						
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas					
	Realização das atividades letivas					
	Relação pedagógica com os alunos					
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos					
Total de Evidências						

Os dois processos de recolha e análise de dados, a realização das entrevistas e a análise dos portefólios decorreram sem incidentes num clima de colaboração, simpatia e empenhamento pessoal tendo em conta todas os aspetos éticos necessárias à realização deste estudo.

5. Questões Éticas

Em investigação qualitativa, as questões de ética são fundamentais, porque lidamos com indivíduos e analisamos as suas perspetivas, representações, concepções. Para Bogdan & Biklen (1994) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”(p.75). Segundo Lima (2006) no âmbito da investigação o grupo dos investigadores tem a obrigação moral de agir responsabilmente não só com os participantes mas também com o material suscitado pela investigação.

Uma vez que as atividades de pesquisa e de investigação requerem credibilidade Lima (2006) adverte que as questões éticas se colocam em todas as fases de uma investigação desde da escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes e à forma de recolha de dados, até à própria publicação de dados.

Neste estudo tivemos em consideração as questões que Lima (2006, p.142) refere como aquelas que dominam o bom ethos de atuação com os sujeitos: o consentimento informado e a preservação do anonimato das suas respostas. Estas duas questões asseguram princípios fundamentais:

- 1 - A voluntariedade de adesão dos sujeitos em aderir ao estudo de investigação livre de qualquer coesão, (no entanto o sujeito deve ser competente para fazer um juízo racional e maturo).

2 - Os sujeitos estão protegidos contra qualquer espécie de danos.

No que se refere à recolha de dados, tanto na construção e na realização das entrevistas como na análise dos portefólios, os entrevistados (Professores Avaliadores e Professores Avaliados) conheceram a natureza e a intenção do estudo e a utilização dos dados recolhidos.

CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à descrição e discussão dos resultados obtidos através da Análise de Conteúdo das entrevistas e da Análise dos Portefólios.

1. Resultados da Análise das Entrevistas

Através da análise de conteúdo das entrevistas, foi possível reorganizar o discurso dos entrevistados por temas, categorias e subcategorias (anexo XV e XVI). No quadro seguinte apresentamos uma síntese dos resultados globais por temas em categorias. As percentagens de cada categoria foram calculadas em relação ao número total de indicadores de todos os temas e não em relação a cada um dos temas, de forma a permitir a apreensão das categorias sobre as quais os entrevistados mais se debruçaram. No entanto, ressaltamos que a quantificação das unidades de registo é um mero indicador de ocorrência, podendo ser esta ser induzida pelo próprio guião da entrevista.

Quadro 12 - Resultados Gerais dos Temas e Categorias da Análise de Conteúdo

TEMA	CATEGORIAS	AVALIADORES		AVALIADOS	
		URC	%URC	URC	%URC
Opinião sobre a avaliação de desempenho de docentes	Posicionamento face à ADD	37	14,9%	24	10%
	Insuficiência de preparação para a ADD	21	9%	3	1,2%
	Condições necessárias aos avaliadores	-	-	14	5,7%
	∑ tema=99	58	25,5%	41	17%
Práticas avaliativas na escola	Informação no âmbito da ADD	22	9,6%	8	3,3%
	Colaboração entre docentes	-	-	17	7%
	Fraca fiabilidade da avaliação	22	9,6%	13	5,5%
	Criação de clima de constrangimento entre docentes	25	11%	6	2,5%
	Escassa qualidade dos professores avaliadores	-	-	20	8%
	Consequências negativas da ADD	-	-	33	13,8%
	∑ tema=166	69	30%	97	40,5%
Processo Supervisivo desenvolvido na observação de aulas	Encontro pré-observação	12	5%	10	4%
	Observação	8	3,5%	5	2%
	Encontro pós-observação	14	6%	13	5,4%
	∑ tema= 62	34	15%	28	11,7%

Contributo para o desenvolvimento profissional docente	Benefício para o desenvolvimento profissional	13	5,7%		6	2,4%
	Fraca contribuição para o desenvolvimento profissional	14	6%		22	8,8%
	∑ tema=55	27	11,8%		28	11,3%
Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente	Promoção da partilha e união de docentes	6	2,6%		0	0%
	Eliminação de aspetos específicos	4	1,7%		6	2,4%
	Manutenção de aspetos específicos	0	0		9	3,6%
	Alterações de carácter geral	29	12,7%		21	8,5%
	Alterações de carácter específico	0	0		18	7,5%
	∑ tema=94	40	17,5%		54	22,0%
∑ UR Totais dos avaliadores =228						
∑ UR Totais dos avaliados=248						

O primeiro tema (opinião dos professores sobre a avaliação de desempenho docente) permite-nos perceber as opiniões dos intervenientes sobre o modelo da avaliação de desempenho realizada nos dois biénios. Neste tema, considerámos o posicionamento dos entrevistados face à ADD, a preparação dos professores para este processo, que é considerada insuficiente pelos entrevistados e ainda o elenco de condições julgadas necessárias para que os avaliadores desempenhem adequadamente o seu papel.

Dos cinco temas, a temática mais abordada relaciona-se com o segundo (práticas avaliativas na escola). O elevado número de registos neste tema poderá ter alguma relação com o guião da entrevista, mas parece dever-se sobretudo à necessidade dos professores avaliados explicitarem e esclarecerem as suas opiniões acerca deste assunto tão discutido e que parece ter gerado tanta preocupação. A abordagem desta temática permite perceber a forma de como decorreu o processo de avaliação na escola, tanto na perspetiva dos avaliadores como na perspetiva dos avaliados. De notar que apenas duas categorias deste tema são comuns a avaliados e avaliadores. Com efeito, a colaboração entre docentes, a escassa qualidade dos avaliadores e as consequências negativas da ADD são referidas apenas pelos avaliados, enquanto os avaliadores salientam um clima de constrangimento entre os docentes. Neste sentido, parece possível afirmar que o lugar que cada um ocupou no dispositivo de ADD gerou pontos de vista e preocupações diferentes, mas as duas perspetivas são essenciais para uma melhor compreensão do processo.

Quanto ao terceiro tema (processo supervisivo na escola), foi abordado quer por avaliadores, quer por avaliados e incide sobre os três momentos principais do ciclo avaliativo.

No quarto tema (contributo do desenvolvimento profissional), cerca de metade dos professores avaliadores afirmam que a observação de aulas contribuiu para o seu próprio desenvolvimento profissional, enquanto os avaliados preferem salientar que o processo resultou, para eles, em aprendizagem.

Por fim, no que se refere ao quinto tema (sugestões de melhoria do modelo da ADD), ambos os entrevistados destacam a necessidade de se efetuar alterações de caráter geral no modelo da avaliação de desempenho docente.

Apresentamos e interpretamos seguidamente os dados referentes a cada um dos temas.

1.1 Perspetivas sobre a Avaliação de Desempenho Docente

No quadro seguinte apresentam-se os resultados obtidos relativamente à conceção sobre a avaliação do desempenho dos dois grupos de intervenientes diretos, os professores avaliadores e os professores avaliados.

Quadro 13 - 1º Tema: Opinião sobre a Avaliação de Desempenho Docente

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UR Avaliadores	UR Avaliados	Total URC
Posicionamento face à ADD	Discordância do modelo de avaliação	Inexequibilidade do modelo	3	3	59
		Pouco rigor no processo	1	0	
		Falta de rigor e coerência na avaliação	0	4	
		Negligência do ensino dos alunos sob a preocupação da ADD	1	0	
		Complexidade do processo	4	1	
		Dificuldade na elaboração do relatório com evidências	1	0	
		Excessiva burocratização	4	1	
		Ausência de confiança no processo	3	0	
		Falta de clareza sobre os procedimentos	0	1	
		Processo exaustivo para o avaliado	0	1	
	$\Sigma =$		17	11	
	Descrença nos resultados	Inutilidade da avaliação	4	3	
		Negatividade da ADD para a profissão	1	0	
		Expectativas demasiado altas dos avaliados em relação à classificação	1	0	
		Inutilidade de aulas assistidas	5	0	
	$\Sigma =$		11	3	
	Falta de uniformização nas diferentes escolas	Diversidade de procedimentos na ADD nos vários agrupamentos	0	3	
		Discrepâncias de exigências na ADD em agrupamentos diferentes	0	1	
	$\Sigma =$		0	4	
	Postura da classe docente face ADD	Desinteresse da classe docente sobre as ações da IGE	2	0	
		Inconformismo da classe docente ao ser avaliado	1	0	
	$\Sigma =$		3	0	

	Excesso de trabalho	Falta de tempo para preparar aulas	1	0	
		Falta de tempo para a família	1	0	
		Necessidade de completar o processo nos tempos livres	1	0	
		Sintomas de stress no período de avaliação	2	0	
		Pouca tranquilidade no processo	1	0	
	$\Sigma =$		6	0	6
	Benefícios da existência de avaliação	Exequibilidade do processo	0	2	
		Oportunidade de divulgação do trabalho realizado ao avaliador	0	1	
		Oportunidade de reconhecimento do trabalho dos docentes	0	1	
		Benefícios da ADD para conhecimento das atividades dos docentes	0	1	
	Ausência de constrangimento ao ser avaliada	0	1		
$\Sigma =$		0	6		
Insuficiência da preparação para a ADD	Ausência de competências	Falta de formação como avaliador	6	0	24
		Falta de competência específica	3	0	
	$\Sigma =$		9	0	
	Carências formativas	Auto-formação	3	0	
		Necessidade de supervisão para ADD	2	3	
		Necessidade de formação para a ADD	6	0	
		Formação insuficiente oferecida pelo ministério	1	0	
$\Sigma =$		12	3		
Condições necessárias aos avaliadores	Competências pedagógicas científicas	Avaliador da mesma área disciplinar	0	3	14
		Reconhecimento de competências pedagógicas e científicas	0	2	
	$\Sigma =$		0	5	
	Princípios de justiça e comunicação	Imparcialidade do avaliador	0	3	
		Partilha, diálogo e reflexão	0	6	
	$\Sigma =$		0	9	

No que se refere à primeira categoria (posicionamento face à ADD), da análise do quadro 13, constata-se que ambos os grupos de intervenientes discordam do modelo de avaliação. Para a maior parte dos participantes, o modelo é considerado como inexecutável. É curioso constatar, porém, que os avaliadores fizeram mais referências à discordância do modelo do que os avaliados, afirmando, por exemplo:

“(…) Não concordo com a avaliação precisamente porque nós lidamos diariamente com os colegas (…)”(Avaliador A)

A excessiva burocratização e a complexidade do processo são focadas essencialmente pelos avaliadores; pelo contrário, os avaliados referem sobretudo a falta de rigor na avaliação conforme se pode confirmar nos seguintes excertos:

“(...) é muito burocrático, tira-nos muito tempo às nossas aulas (...) Porque temos que dispor do nosso tempo em casa, porque aqui na escola não temos condições nem sequer temos esse tempo (...)”(Avaliador A)

“Da forma que está a ser feita neste momento não é exequível, pelo menos de forma rigorosa (...)” (Avaliador C)

“(...) neste momento com o número de evidências que pedem por cada domínio, o tipo de relatório que pedem torna-se tão complicada e tão burocrática (...) que acaba por não ser exequível nem positiva para a nossa profissão. (...)” (Avaliador D)

A falta de rigor e coerência foi salientada pelos avaliados como um indicador preocupante na avaliação, como os excertos seguintes ilustram:

“(...) numa escola onde se conhecem há muito tempo as pessoas que vão ser avaliadas e que vão avaliar, essa imparcialidade é sem dúvida praticamente impossível porque as pessoas são humanas(...)” (Avaliador B)

“(...) não é que é a relatora também dá aulas com pares pedagógicos que por sua vez também vai avaliar! Então a relatora vai avaliar o seu trabalho também, porque dá aulas com esses pares pedagógicos e vai avaliar esses pares que estão a fazer o trabalho que ela própria faz, portanto só aí é injustíssimo (...) depois há outros que não trabalham só por aí, acho que não tem pés na cabeça! (...)” (Avaliado C)

Todas as situações de incoerência referidas pelos avaliados são resultado da convivência diária e continuada entre os intervenientes. Um dos avaliados refere ainda que o “fator sorte” também influencia a avaliação, nomeadamente quando se mantém boas relações pessoais com o avaliador. O seguinte registo confirma isso mesmo:

“(...) por acaso calhou bem a relatora ser uma pessoa com quem me já me dou, e dava muito bem e trabalhava muito bem e pronto a relação é muito boa.(Avaliado A)

Nesta categoria, constata-se ainda a descrença dos professores nos resultados da avaliação, embora este aspeto seja mais salientado pelos avaliadores que pelos avaliados (11 e 3 unidades de registo respetivamente). Por parte dos avaliadores, esta descrença surge tanto por considerarem inútil a avaliação, como por acharem pouco importante para os avaliados a observação de aulas. Os seguintes excertos evidenciam essa mesma descrença:

“(...)Daí temos que levar trabalho para casa, mas que é muito burocrático e eu não sei para que é que serve, francamente! “ (Avaliador A)

“(...) Não sinto que, ao ter entregue o meu relatório de avaliação e depois de ter sido relatora de seis colegas, tenha ganho alguma coisa. Nem eu ganhei, não vejo que tenha aprendido grande coisa, e nem vejo que eles tenham ganho grande coisa, porque foi tipo cumprir o calendário: - Porque agora tens que pôr, duas evidências pelo domínio x, duas evidências pelo domínio y e tornou aquilo muito mecânico, muito... mostrar serviço.” (Avaliador D)

“(…) Não, neste momento não contribui nada porque faz-se as coisas porque tem que ser e não é aquela reflexão que devia ser a avaliação e que devia contribuir para a melhoria da prática.” (Avaliador D)

“A grande dificuldade que eu neste processo senti ao avaliar é porque eu já não estava acreditar nesta avaliação, e é muito difícil fazer uma coisa quando a gente já não acredita.” (Avaliador D)

Uma avaliada partilha a mesma opinião relativamente à inutilidade da avaliação:

“(…) estamos a trabalhar para nós, não nos leva a lado nenhum, não nos enriquece nem nos vai enriquecer como professores (...) estamos a trabalhar para um papel para ficar registado e guardado (...)” (Avaliado A)

Como veremos mais à frente, porém, estes comentários e afirmações, entram em contradição com as considerações dos entrevistados sobre o contributo da ADD para o seu desenvolvimento profissional, quando inquiridos diretamente sobre este aspeto.

Quanto à descrença na importância das aulas assistidas para o avaliado, as respostas dos avaliadores foram como as que seguem:

“ Eu penso que não, porque um bom professor tanto trabalha muito bem com aulas assistidas ou sem aulas assistidas” (Avaliador B)

“Duas aulas não (risos) duas aulas não, mas também digo isto, as pessoas nesta altura muitas delas que estão a ser avaliadas já têm muitos anos de ensino, não é?! Também isto não é propriamente um estágio as pessoas não tem que ter aulas observadas ao longo do ano portanto eu não sei que resposta lhe ei-de dar, porque de facto se duas aulas não são suficientes, também não sei se são importantes.” (Avaliador C)

“Não, não (risos). Acho que não. É óbvio que assim seja, sempre que a aula está a ser observada tem que estar bem preparada tem que estar bem planificada e acho que nessas duas aulas as coisas correm bem, não acredito que no resto das aulas as pessoas, não digo que não estejam que não planifiquem ou que não a planeiem de uma forma muito mais, mas que não seja e não é dessa forma. Eu não faria!” (Avaliador C)

De salientar que os avaliados não se referem explicitamente à inutilidade das aulas assistidas, apenas os avaliadores.

Para além destes aspetos, os professores avaliados preocupam-se também a falta de uniformização de procedimentos nos diferentes Agrupamentos de Escolas. Esta falta de uniformização é patente, segundo eles, na diversidade dos procedimentos e nos diferentes níveis de exigência entre Agrupamentos. De salientar que este aspeto é focado apenas pelos avaliados, eventualmente devido às mudanças de colocação, pelo menos no caso dos professores contratados.

Por sua vez, os avaliadores referem de forma negativa a postura da classe docente face à ADD, aspeto que não é focado pelos avaliados. Salientam essencialmente o desinteresse dos professores pela avaliação em geral, incluindo a avaliação da qualidade das escolas que é levada a efeito pela Inspeção Geral de Educação, e o inconformismo geral dos professores quanto ao facto de terem que ser avaliados.

Quanto aos benefícios da existência de ADD, apenas os avaliados se referem a ela. É de referir a perspetiva de uma professora avaliada que para além de considerar exequível a avaliação, a encara como um benefício para a sua atividade, tendo em conta que é uma forma e oportunidade de divulgar o seu trabalho na instituição escolar:

“(…) Sim é exequível (…) com este tipo de avaliação pessoas como eu, contratadas, (…) são vistas de outra maneira aqui, porque temos a oportunidade de dar a conhecer o nosso trabalho e pronto inevitavelmente começa-se a falar do nosso trabalho da forma como trabalhamos, no meu caso, trabalho diferente com um modelo pedagógico específico e pronto se não fosse com este tipo de avaliação com aulas assistidas onde temos de fazer relatórios onde temos de fazer portefólio comprovativos dos alunos das notas que eles tem nos exames nacionais se não fosse isso se calhar ninguém saberia o modo como eu trabalho.” (Avaliado D)

No que se refere à segunda categoria (insuficiência da preparação para a ADD), a ausência de competências e as carências formativas foram apontadas por todos os avaliadores como um problema fulcral na implementação do modelo de avaliação de professores. Ilustramos com os seguintes exemplos:

“(…) eu não tive formação nenhuma, quem sou eu para dizer que aquele colega está a fazer mal, está a fazer bem, posso dar o meu parecer posso dizer pelo meu ponto de vista que se calhar fazia assim, mas estar a dizer que ele está a fazer bem ou a fazer mal, não posso dizer.” (Avaliador B)

“(…) eu entrei aqui entre aspas, quase de para-quebras (…) e eu penso que a formação é uma mais valia, dá-nos pelo menos algum esclarecimento, indica-nos algum caminho eu não tive nada disso, eu era só daquilo que ouvia dizer, às vezes questionava colegas que já tinham sido avaliadores e que me esclareciam algumas dúvidas, mas é assim, eu acho que falta sempre qualquer coisa, sempre, sempre, sempre.” (Avaliador B)

Os professores avaliadores consideram que possuir mais tempo de serviço não confere conhecimentos técnicos para avaliar os seus pares. Pelos seus discursos, percebe-se que não acreditam que o facto de serem nomeados para a função de avaliadores lhes confira a credibilidade necessária para avaliar.

“(…) eu avalio normalmente as pessoas do meu grupo, as pessoas devem ter com certeza tanta competência quanto eu, apesar de eu ter mais tempo de serviço, não significa obrigatoriamente mais ciência, mais sabedoria, pode implicar uma maior experiência mas não implica maior ciência.” (Avaliador D)

“(…) Da forma como esta avaliação está a ser feita, sem dúvida que a pessoa tem que ser formada, tem que ter menos horas, tem que acompanhar desta forma, eu espero que isto acabe num instantinho já rapidamente(…)” (Avaliador C)

Relativamente ainda às carências formativas ressalta, na perspetiva dos avaliadores, a falta de formação para dar cumprimento à sua atividade como avaliadores:

“Como eu nunca tive formação, como é que eu posso dizer que isto está mau ou está bem se eu não tive formação nenhuma, é só do meu dia-a-dia que eu posso falar da minha experiência que eu posso falar.” (Avaliador B)

As declarações acima referidas pelos avaliadores vão ao encontro da perspetiva dos avaliados, pois estes, pela relação que tiveram com o avaliador nos dois biénios,

consideram que os avaliadores não tem credibilidade nem competências para os avaliar, como podemos verificar pelos seguintes excertos:

“(...) senti-me muito perdida porque pareceu-me que isto correu mal, francamente mal para quem é avaliado mas não culpo a minha avaliadora porque ela sabia tanto como nós (...)” (Avaliado C).

“(...) no meu caso a minha avaliadora não tirou um curso superior porque como já tem muitos anos de serviço as competências eram outras e não tem nada a ver com as minhas (...) não considero também muito justo um professor que não tem um curso superior ou formação para tal me venha avaliar a mim.” (Avaliado C).

No que concerne às perspetivas dos avaliadores e avaliados quanto aos conhecimentos e *skills* dos professores avaliadores, ambos os grupos de participantes referem a necessidade dos avaliadores possuírem uma formação credível e especializada.

Dos quatro avaliadores entrevistados, uma professora avaliadora teve formação do ministério da educação, no entanto considera que:

“(...) quando começou a avaliação tive uma mini formação se podemos chamar assim, não sei se aprendi alguma coisa confesso, acho que não aprendi nada naquela mini formação até porque avaliar é sempre muito subjetivo e aquilo que nos ensinaram não sei se é aplicável, se nós conseguimos interiorizar aquilo que nos pediram na mini formação. Da forma como esta avaliação está a ser feita sem dúvida que a pessoa tem que ser formada (...)” (Avaliador C)

É de evidenciar que ambos os grupos de intervenientes consideram necessário um processo supervisivo de forma a existir um diálogo sobre as práticas realizadas e haver de certa forma uma uniformização da prática avaliativa. Com efeito, ao questionarmos os participantes se há necessidade de um processo supervisivo, as respostas foram como as que se seguem:

“(...) sim, se temos que fazer esta avaliação, se temos que avaliar o professor, então sim temos que ter.” (Avaliador A)

“Sim exatamente, exatamente deve tentar realmente perceber porque é que uma aula é dada de uma determinada forma, se a pessoa for conservadora acho que não tem uma visão, não consegue ter uma visão aberta sobre o está a ver se calhar acha que aquilo é (...)” (Avaliador C)

“(...) é preciso um processo supervisivo para não haver discrepâncias de uns avaliarem umas coisas e outros avaliarem outra, (...) porque só em diálogo com os avaliados é que se pode chegar a determinado consenso, não é dizer que vou avaliar não sei o quê porque se calhar o avaliado nem está praí virado ou nem sequer tinha pensado nisso (...)” (Avaliado D)

Pelos excertos já salientados, parece-nos inquestionável a necessidade de preparação do professor avaliador tanto a nível técnico como na criação de uma “atmosfera afetivo-relacional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.61) para a realização das funções avaliativas de docentes. A maior parte dos avaliadores não possui uma preparação adicional para avaliar os seus pares no “aperfeiçoamento profissional e o de classificação do desempenho docente” (Formosinho e Machado, 2010, p.109).

Ora estes avaliadores são confrontados com um trabalho de supervisão segundo o decreto regulamentar n.2/2010, de 23 de junho, o que exige conhecimentos e competências específicas nesta área. Reis (2010, p.12) refere que uma “boa supervisão é constituída por uma vertente pessoal e uma vertente profissional, devendo o mentor possuir competências nestes dois níveis. Esta constatação deverá ter consequências tanto ao nível da seleção como da formação” dos avaliadores.

Por seu lado, Fernandes (2008) considera quanto ao processo de avaliação que este “tem que ser desenvolvido por avaliadores credíveis e respeitados pelos avaliados”(p.24). Neste sentido é fundamental “que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores” (Fernandes, 2008,p.24).

Ainda no tema relativo ao posicionamento face à ADD, surgem referências às condições necessárias ao desempenho do papel de avaliador, as quais são referidas pelos dois grupos de informantes. Constatámos, pela voz dos avaliados, a necessidade e a importância do “reconhecimento de competências pedagógicas e científicas” no avaliador, salientando que este deve pertencer à mesma área disciplinar que o avaliado:

“Para além de ser professor tem que ser da área, eu acho que é importante serem da área disciplinar. Nós estamos a falar cientificamente em vários termos científicos se ele não for alguém dentro da área científica, também não percebe o que estamos a explicar (...)”(Avaliado A)

“(...) eles tem de arranjar um grupo de pessoas que tenham formação na educação na parte pedagógica e da parte científica daquilo que eles vão avaliar. (Avaliado A)

“Bem pelo menos as competências parecidas com as minhas da minha área (...)” (Avaliado C)

Para além destas necessidades descritas em cima, os professores que foram avaliados em ambos os biénios esperavam que, da parte do avaliador, houvesse maior diálogo e ajuda. A análise das entrevistas permite perceber que os avaliados dão especial ao cumprimento de alguns princípios de justiça e comunicação ressaltando as competências relacionais que consideram que o avaliador deverá ter: a capacidade de partilha, diálogo, reflexão e imparcialidade.

“Essencialmente uma pessoa aberta à partilha e ao diálogo, chega. Não tem que trabalhar da mesma maneira que eu, tem que aceitar tentar perceber trocarmos ideias(...)” (Avaliado D)

“Em primeiro lugar tem que ser muito imparcial completamente imparcial e (...) portanto competência mesmo, mesmo, mesmo era a imparcialidade, chegar aqui não conhecer e avaliar tal e qual como é.” (Avaliado B)

“(...)até a nós que somos avaliados por exemplo também podermos assistir às suas aulas tem que haver sobretudo diálogo e partilha.” (Avaliado D)

“Eu não fui informada nada disso eu não gostei de todo aquele performance da primeira vez que tive aulas assistidas e disse não é assim que se avalia um professor, não é assim que se chega lá, portanto eu não quero mais aulas assistidas e este ano não pedi logicamente (...)” (Avaliado B)

A partilha e o diálogo foram apontados pelos avaliados como uma necessidade e uma característica essencial para o perfil do avaliador. Em relação a este aspeto, Casanova (2009) salienta a necessidade de reflexividade do avaliador que por sua vez terá também de “conhecer as técnicas reflexivas como o diário, o portefólio e a entrevista” (p.4). Segundo o autor, a reflexão deverá ser sempre realizada com “delicadeza, respeito pelo trabalho e mudanças preconizadas pelo próprio processo avaliativo”(idem).

Conforme salienta Casanova (2009), o avaliador deve “encontrar um equilíbrio entre o estar próximo mas ao mesmo tempo encontrar-se suficiente distante” (Landsheere, 1969 cit. in Casanova, 2009), de forma a criar imparcialidade.

A este propósito importa referir Reis (2010), quando o autor salienta que vários estudos realizados sobre supervisão permitiram identificar um leque alargado de qualidades necessárias a um supervisor de qualidade. Assim “os pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, organizar, ser flexível e acessível.” O autor refere que as:

“(...) competências de relação interpessoal são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas letivas adequadas. Simultaneamente, o mentor desempenha um papel de modelo e, como tal, um bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional” (p.11).

Em síntese, torna-se evidente pela análise dos dados uma discordância do modelo de avaliação por parte de ambos os grupos de intervenientes, embora não inteiramente pelas mesmas razões. Assim, a situação dos avaliadores é sentida pelos próprios como muito complexa e a burocratização do processo acarreta mais trabalho, deixando portanto menos tempo disponível para outras funções a desempenhar na escola. Por outro lado, as preocupações dos avaliados centram-se principalmente nos princípios de justiça e imparcialidade e na necessidade de comunicação. Grande parte dos avaliados, refere ainda dificuldades de vária ordem que advém de procedimentos e critérios impostos pela ADD, desde a inexistência de formação dos avaliadores passando pelas situações de incoerência e até à falta de rigor.

Pelo discurso dos avaliados foi possível traçar algumas características do perfil ideal do avaliador, no qual ressaltam as competências relacionais. A capacidade de diálogo, a partilha e reflexão foram as qualidades mais focadas, seguindo-se a imparcialidade. De notar porém, excetuando as competências relacionais, não são referidas outras competências consideradas necessárias ao desempenho da supervisão, como as competências interpretativas, as competências de análise e interpretação e as competências de dinamização de formação (Alarcão e Tavares, 2003).

Destes resultados salienta-se ainda a percepção dos avaliadores sobre a falta de preparação para o desempenho do seu papel. Esta ausência de formação justifica o reconhecimento, por parte dos próprios avaliadores, da sua falta de competências para avaliar e supervisionar.

1.2 Práticas Avaliativas na Escola

No quadro seguinte, apresentamos os resultados relativos às práticas de avaliação de desempenho que foram desenvolvidas na escola onde estudo decorreu. Neste bloco, apurámos elementos sobre a informação no âmbito da ADD, as práticas de colaboração na escola, a fiabilidade da avaliação, as consequências da ADD no clima de escola, a qualidade dos avaliadores, e as consequências da ADD.

Quadro 14 - 2º Tema: Práticas Avaliativas na Escola

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UR Avaliadores	UR Avaliados	Total URC	
Informação no âmbito da ADD	Imposição de funções de avaliadores	Desconhecimento dos critérios de seleção dos avaliadores	4	0	30	
		Suposição sobre os critérios de seleção dos avaliadores	3	0		
		Obrigatoriedade do cargo, pelo escalão	1	0		
		Descontentamento pela obrigação em ser avaliadora	2	0		
	$\Sigma =$		10	0		
	Ausência de informação	Falta de clareza na informação sobre o processo do CCAD	4	0		
		Falta de informação da CCAD	7	4		
		Inexistência de reuniões com CCAD	1	4		
	$\Sigma =$		12	8		
	Colaboração entre docentes	Colaboração avaliador/avaliado	Existência de dinâmica com o avaliador	0		1
Benefícios no conhecimento interpessoal da avaliadora			0	3		
Conhecimento interpessoal da avaliadora beneficia colaboração no trabalho			0	5		
$\Sigma =$		0	9			
Colaboração entre docentes		Trabalho colaborativo favorável para o ambiente de trabalho	0	3		
		Existência de dinâmica do grupo disciplinar	0	2		
		Reunião de departamento oportunidade para a partilha	0	1		

		Existência de diálogo sobre as atividades	0	2		
	$\Sigma =$		0	8		
Fracá fiabilidade da avaliação	Devido às incoerências no processo	Avaliadores que avaliam seus pares não trabalham para os alunos	0	1	35	
		Avaliação do seu próprio trabalho (Avaliador de EVT)	0	1		
		Situações provocadoras de injustiça	0	2		
		Desempenhos desfasados da nota atribuída	0	1		
		Existência de avaliação de professores pela direção da escola	0	2		
	$\Sigma =$		0	7		
	Devido às relações interpessoais	Avaliação por pares	4	0		
		Inflação das avaliações	3	0		
	$\Sigma =$		7	0		
	Devido à distorção da realidade	Aula adequada para observação	3	0		
		Avaliação desajustada à prática diária	2	0		
		Insuficiência do número de aulas observadas	3	0		
		Aula de observação não corresponde à prática diária	0	4		
		Manipulação dos alunos para as aulas assistidas	0	1		
		Imprevisibilidade da aula pelo contexto educativo	0	1		
	$\Sigma =$		8	6		
	Devido às restrições existentes	Existência das cotas na ADD	3	0		
		Características do contexto escolar	1	0		
	$\Sigma =$		4	0		
	Devido à ausência de equidade nos procedimentos	Procedimentos diferentes de ação dos avaliadores	1	0		
Desigualdade de circunstância dos avaliados		1	0			
Injustiça no processo de ADD anterior		1	0			
$\Sigma =$		3	0			
Criação de clima de constrangimento entre docentes	Devido à forma de seleção dos avaliadores	Constrangimento em avaliar docentes com mais anos de serviço	2	0	31	
		Constrangimento em avaliar docentes com o mesmo tempo de serviço	1	0		
		Constrangimento em avaliar	1	0		

		docentes com outras experiências de ensino			
		Constrangimentos devido à convivência de pares	4	2	
		Constrangimentos no acompanhamento continuado ao avaliado	1	0	
	$\Sigma =$		9	2	
	Devido a problemas de convivência	Constrangimento para quem avalia	0	1	
		Constrangimento no conhecimento interpessoal da relatora	0	1	
		Impossibilidade da imparcialidade pela convivência	0	1	
		Pouca facilidade no relacionamento com o avaliador	0	1	
	$\Sigma =$		0	4	
	Devido à falta de competências para observação das práticas dos professores	Sustentação na experiência devido à falta de formação	1	0	
		Descrédibilidade da função do avaliador	2	0	
		Igualdade de funções entre avaliador e avaliados	3	0	
	$\Sigma =$		6	0	
	Devido à competitividade e gerada entre docentes	Substituição da colaboração pela competitividade	2	0	
		Comparação de desempenhos prejudicial aos docentes	1	0	
		Divisão entre docentes	1	0	
		Surpresa no desempenho dos docentes	2	0	
		Ausência de partilha e união entre docentes	2	0	
		ADD como entrave para a partilha e colaboração	2	0	
	$\Sigma =$		10	0	
Escassa qualidade dos professores avaliadores	Falta de competência supervisa dos avaliadores	Professores com mais anos de serviço sem hábitos de partilha, reflexão e diálogo	0	1	20
		Avaliadores sem hábitos de diálogo e partilha	0	1	
		Existência de avaliadores com posturas pouco corretas	0	1	
	$\Sigma =$		0	3	
	Falta de competências pedagógicas dos	Práticas dos avaliadores pouco inovadoras	0	1	
		Alguns avaliadores conotados como maus professores	0	1	

	avaliadores	Avaliadores com muito tempo de serviço sem competências pedagógicas para avaliar colegas com habilitações superiores	0	2	
	$\Sigma =$		0	4	
	Falta de formação dos avaliadores	Necessidade formação para interpretar a legislação (de forma a uniformizar procedimentos)	0	5	
		Falta de informação dos relatores sobre o processo	0	1	
		Falta de clarificação de procedimentos face á legislação	0	1	
	$\Sigma =$		0	7	
	Falta de credibilidade dos avaliadores	Igualdade de funções entre avaliadores e avaliados	0	1	
		Recomendações da avaliada para avaliadora	0	3	
		Atitude de avaliadores desfavorável para ADD	0	1	
		Desconhecimento do papel/função da sua função de avaliador	0	1	
	$\Sigma =$		0	6	
Consequências Negativas da ADD	Prejuízo para os alunos	Prejudicial para os alunos	0	1	33
		Falta de tempo para os alunos	0	2	
	$\Sigma =$		0	3	
	Prejuízo para os professores avaliadores	Relatores não queriam a função de avaliadores	0	1	
		Avaliadores assumiram o cargo contrariados	0	1	
		Função de avaliador é um cargo de grande responsabilidade	0	1	
		Avaliadores com consciência, da pouca capacidade do cargo	0	1	
	$\Sigma =$		0	4	
	Prejuízo para os professores avaliados	Preocupação na preparação da aula assistida	0	1	
		Expectativa na avaliação final	0	1	
		Alterações emocionais pelo facto da aula ser assistida	0	2	
		Perda de tempo a preparar a ADD	0	5	
		Desistência em ser avaliado	0	3	
		Excesso de trabalho	0	6	
	$\Sigma =$		0	18	
Dificuldade no relatório de	Dificuldades na elaboração do relatório final de auto- avaliação	0	7		

	auto-avaliação	Impossibilidade de reunir todas as atividades realizadas no relatório	0	1	
	$\Sigma =$		0	8	

No quadro acima verificamos que a primeira categoria (informação no âmbito da ADD) incide sobre a imposição de função de avaliador e sobre a ausência de informação por parte da Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho.

A imposição da função de avaliador foi apontada com um elevado número de registo de unidades por todos os avaliadores. Estes mostram desconhecimento sobre os critérios de seleção, colocando hipóteses sobre os mesmos que mostram não ter havido um diálogo claro sobre este assunto. O excerto seguinte ilustra este aspeto:

“(...) sou do grupo dentro do departamento com mais tempo de serviço e de resto não sei muito mais, não é, não sei porquê, mas acho que era uma condição ser dos mais velhos em termos de grupo. Penso que é isso, ninguém me explicou o porquê.” (Avaliador A)

Um dos avaliadores, por sua vez, sublinha a obrigatoriedade do cargo para os professores que se encontram em determinado escalão e há 2 referências claras ao descontentamento com o processo de seleção e a obrigatoriedade do desempenho do papel de avaliador.

“Eu sou avaliadora porque sou a mais antiga do meu grupo é quase um cargo obrigatório é quase não, é mesmo um cargo obrigatório. Por minha vontade não era avaliadora (...)” (Avaliador C)

O facto da avaliação de desempenho ser realizada por professores a quem foi imposta a função de avaliadores leva-os a questionar sobre as suas próprias competências para avaliar docentes, como vimos no ponto anterior. Já em 2009 Casanova considerava que o avaliador devia...

“...sentir-se bem na sua realização, sabendo de antemão que não pode desvalorizar o processo avaliativo sob a pena de desmotivar o professor avaliado ou de tornar o processo avaliativo num processo vazio e oco de sentido” (Casanova, 2009, p.4).

A ausência de informação foi também apontada por ambos os intervenientes. Com efeito, existem doze unidades de registo dos avaliadores e oito dos avaliados sobre este assunto. A falta de informação parece indicar um problema de comunicação entre os responsáveis das diretrizes e os docentes. Pelos indicadores presentes torna-se evidente que a falta de informação cedida pela CCAD ou a inexistência de reuniões provocaram situações pouco claras na prática do processo e provocadoras de injustiças. Transcrevemos alguns excertos a título de exemplo:

“(...) Informação, quer dizer não foi clara, até porque também eles não tem essa informação. Eu acho que mesmo a comissão não tem essa informação, porque as pouquíssimas reuniões que fizemos com a comissão para nos darem essa informação foram muito confusas não é!

E isso devido à falta de informação. Eles informaram muito por alto todos os passos que tínhamos que dar (...)" (Avaliador A)

"Isto é desagradável de minha parte dizer, mas eu tenho que ser sincera, a comissão de coordenação do CCAD só complicou. Todas as informações que foram dadas, o tipo de grelha que foi arranjado, são tudo quase mais complicadas do que o ministério. Acho que o problema não é só da nossa escola foi em todas as escolas que isto aconteceu. Os professores perante uma grelha simples querem complicar querem por mais coisas e mais coisas, e mais coisas, e a CCAD só complicou nem deu informações. Devia dar mais informações de modo a que todos os relatores tivessem o mesmo tipo de comportamento (...)" (Avaliador D)

Pela análise do seguinte excerto percebe-se que a falta de informação é uma das maiores preocupações dos avaliados para esclarecerem questões ligadas à avaliação de desempenho.

"(...) uma das vezes veio a presidente do agrupamento, portanto ela foi a uma das nossas reuniões explicar algumas questões que nós colocávamos ao nosso coordenador de departamento e ele dizia que não conseguia explicar, que não sabia o que nos havia de dizer, e uma das vezes veio a diretora da escola falar connosco." (Avaliado A)

"(...) e depois era uma coisa e entretanto já era outra era não sei quantas evidências e depois passou pra ... Isto foi, eu acho que foi muito embrulhado do princípio ao fim." (Avaliado C)

Estas afirmações indiciam um processo confuso, com avanços e recuos e posições não muito claras quer dos órgãos de gestão de topo, quer dos órgãos intermédios. A falta de informação ou a contradição entre informações fornecidas em diferentes momentos parece ter contribuído para que a situação de avaliação de desempenho tenha sido percecionada de forma negativa ou mesmo conflitual por avaliadores e avaliados.

Se a questão da falta de informação é frisada essencialmente pelos avaliadores, já os avaliados salientam de forma positiva as práticas de colaboração na escola, considerando que esta contribui favoravelmente para o seu trabalho docente é já há muito uma prática implementada na escola. A análise efetuada torna patente a valorização da colaboração entre docentes (no grupo disciplinar, no departamento, em situações menos formais), percebendo-se que não consideram que a partilha e o diálogo existente entre os pares seja fruto da avaliação de desempenho.

"(...) além dela ser a minha avaliadora e ser minha colega, sempre trabalhamos em parceria em conjunto, são colegas com quem eu trabalho em parceria, já dentro do próprio grupo portanto há uma dinâmica muito grande entre alguns colegas do meu grupo disciplinar(...)" (Avaliado A)

"(...) houve um grupinho de professores que trabalhámos em conjunto dentro do meu grupo disciplinar atividades que a gente faz, fichas, preparar uma aula, uma dúvida que a gente tenha da matéria, olha como é que ei-de abordar isto(...).e é uma das coisas que me faz ficar na escola e gostar de cá estar(...)" (Avaliado A)

"(...) nós temos conhecimento do que é que cada um está a fazer porque trabalhamos muito em grupo, trocamos material, discutimos: - olha eu fiz assim vê lá! Experimenta. Não houve assim, não há grandes novidades." (Avaliador B)

Quanto à colaboração entre avaliador e avaliado, este último grupo refere que o conhecimento mútuo anterior ao processo de ADD influencia positivamente o trabalho conjunto nesse âmbito. No entanto, a falta de colaboração da parte do avaliador foi sentida por alguns avaliados como podemos reter do seguinte excerto:

“(...) não houve essa atitude de colaboração mas mostrou-se, disse que estava disponível para qualquer eventualidade apesar de eu lhe ter colocado algumas perguntas e perceber que as respostas não era o que eu queria pelo menos, portanto depois também achei que não valia a pena.” (Avaliado C)

As relações interpessoais entre docentes na perspetiva dos avaliadores despoletam de certa forma inflação nas classificações:

“(...) eu acho quanto maior relacionamento mantemos durante a vida no dia a dia, acho que isso depois se traduz num fechar, numa coisa muito complicada não é!!? Tanto para um como para o outro, porque acho que sentimo-nos na obrigação de facilitar um bocadinho a vida de cada um e isso torna-nos ou inibe-nos(...)” (Avaliador A)

Apesar de antes terem focado os benefícios do conhecimento mútuo anterior à avaliação, ambos os grupos de intervenientes consideram que a convivência pode ser também um entrave na avaliação. Os avaliadores focam os juízos prévios sobre os docentes que vão ser avaliados e que para o bom e para o mau interfere na imparcialidade considerada necessária para uma função desta índole:

“(...) embora seja impossível de não ir já com uma pré concessão daquilo que conhecemos do colega mas isso não facilita nada para o bem e para o mal (...)” (Avaliador A)

“(...) ser avaliado por professores da própria escola cria várias situações de constrangimento entre avaliados avaliadores e entre os avaliados também(...)” (Avaliado A)

Tal como Lourenço (2008) concluiu no seu estudo (a que fizemos referência no capítulo I), “as dificuldades que advêm de avaliar pares resultam de constrangimentos de natureza ética, relacionados com as relações que até aqui se estabeleceram nas escolas e com o facto de os professores não estarem preparados para emitirem juízos de valor” (p.67).

Segundo os entrevistados, na observação de aulas, existe uma distorção da realidade, aspeto já indiciado no primeiro tema pelos avaliadores, quando salientaram a adequação das aulas assistidas à situação de observação.

Segue-se os excertos dos avaliados relativamente à questão das aulas observadas:

“Na aula assistida eu posso inventar fazer algo que eu não costumo fazer (...) sei que há situações em que as aulas são previamente adaptadas à situação portanto não é a realidade diária.” (Avaliado A)

“Sim, dá trabalho é sempre uma aula um bocadinho artificial” (...)” (Avaliado D)

“(...) eu sempre disse que eram aulas assistidas aos meus alunos e que se tinham que portar bem como nas outras aulas mas muito melhor porque eu estou a ser avaliada” (Avaliado C)

A análise já realizada leva-nos a concluir que este tipo de afirmações se deve à falta de diálogo e de objetivos pré definidos entres os dois intervenientes. Ora se a observação de aulas e a construção do portefólio está “ao serviço de uma avaliação do processo de ensino

aprendizagem” (Moreira e Vieira, 2011, p.28), convém que os professores avaliadores possuam ou encarem a sua atividade como “uma supervisão de orientação e transformadora”(idem).

De entre os vários fatores de constrangimento, grande parte dos avaliadores apontou a dificuldade em avaliar docentes com mais tempo de serviço e com outras experiências de ensino. Os excertos seguintes demonstram isso mesmo:

“Há sempre, há sempre, principalmente eu própria senti isso porque é assim eu fui avaliar colegas que já dão aulas à muito mais tempo que eu e eu muitas das vezes pensei quem sou eu para estar avaliar este tipo de professores que já dão o dobro do tempo que eu dou!” (Avaliador B)

“(…) ponho-me ali no meu cantinho sem quase dar nas vistas para as pessoas estarem mais à vontade e tranquilas a dar a sua aula normal como se eu não estivesse ali, à sempre um constrangimento à sempre uma preocupação, porque estão a ser observadas porque estão a ser avaliadas portanto tem que haver sempre um constrangimento.(…) (Avaliador C)

Por estas razões e provavelmente devido à perceção de falta de competências para observação das práticas dos professores (referida anteriormente), os avaliadores expõem a fragilidade da sua situação:

“(…) e eu muitas das vezes pensei quem sou eu para estar avaliar este tipo de professores que já dão o dobro do tempo que eu dou!” (Avaliador B)

“(…) como é que eu posso dizer que isto está mau ou está bem se eu não tive formação nenhuma,(…)” (Avaliador B)

“(…) porque aquilo que eles fazem eu também o faço” (Avaliador B)

A quarta categoria deste tema tem por base as referências dos entrevistados à criação de um clima de constrangimento entre os docentes. Também aqui os docentes atribuem a criação desse clima a diversos fatores: i) forma de seleção dos avaliadores, ii) falta de competências para observação de práticas; iii) competitividade gerada entre os professores. É de sublinhar que os avaliados se pronunciam muito pouco em relação a estes constrangimentos, enquanto os avaliadores se pronunciam abundantemente sobre todos eles.

Um dos constrangimentos mais salientados pelos avaliadores é a competitividade entre docentes, considerando que, a partir do momento em que os professores são individualmente avaliados, se começa a notar a falta de partilha e de colaboração entre os mesmos, como o comentário seguinte exemplifica:

“(…) a competitividade é boa mas quando é saudável, porque quando é para esconder aquilo que se faz e tentar mostrar depois através da avaliação que foi melhor do que o outro isso é negativo (...) porque eu acho que foi o esconder de muitas coisas (...) eu já estou aqui à muitos anos e é uma mais valia ter pessoas novas, gente nova nas escolas. Quando chegam aqui os contratados às escolas e vão ficando por aqui, e mostrando as suas ferramentas o seu trabalho as suas novidades acho que é uma mais valia uma lufada de ar fresco, mas depois vem tudo isto, vai ser travado pela avaliação, porque eles escondem aquilo que de melhor tem e depois não há partilha e como não há partilha as pessoas fecham-se (...)” (Avaliador A)

O mesmo avaliador insiste muito sobre este problema, afirmando:

“(...) porque apesar de sermos colegas e isso a avaliação também trouxe consigo foi o esconder o não partilhar os documentos eu acho que isso eu acho que isso é negativo(...)”(Avaliador A)

“(...) e isso a mim incomoda-me um bocadinho porque se são mais valias deviam ser partilhadas pelos outros. E para mim eu acho que uma das coisas benéficas da avaliação que pudessem eventualmente trazer era a partilha e a união mas não funcionou completamente, pelo contrário (...)” (Avaliador A)

A quinta categoria deste tema, por sua vez, refere-se à escassa qualidade dos avaliadores, a qual foi apontada pela maioria dos avaliados. O seu discurso incide na falta de competências supervisivas, na falta de competências pedagógica e na falta de formação e credibilidade dos avaliadores.

“(...) também não considero também muito justo um professor que não tem (...)formação para tal me venha avaliar a mim.” (Avaliado C)

“(...) porque ela também não sabia exatamente o que ela podia fazer e como ela não sabia, é difícil quando a pessoa não sabe o seu papel, como é que há-de de desempenhar não é!” (Avaliado C)

“(...)eu sei de situações aqui na escola que os avaliadores se puseram numa posição muito superior aos avaliados e somos todos colegas (...)” (Avaliado D)

Parece-nos de salientar as referências que os professores fazem à falta de competências pedagógicas dos avaliadores, uma vez que seria eventualmente possível que a credibilidade dos avaliadores, não podendo ser reconhecida através da formação específica para o desempenho do papel, fosse conseguida pelo reconhecimento do seu mérito enquanto professores. Aparentemente, tal não aconteceu, o que poderá estar relacionado com a forma de seleção, realizada por critérios burocráticos (posição de titular, escalão na carreira) e não por critérios de competência profissional docente.

Na última categoria deste tema agruparam-se todas as referências às consequências negativas da ADD, as quais são salientadas apenas pelos avaliados. Estes referem que a ADD teve como consequências: i) prejuízo para os alunos; ii) prejuízo para os avaliadores; iii) prejuízo para os avaliados; iv) criação de problemas de convivência; v) dificuldades no relatório de autoavaliação.

A maior parte dos professores avaliados referiram o grande desgaste causado pelo excesso de trabalho cujas linhas orientadoras avaliativas assentaram em três em pressupostos: aulas observadas, relatório de autoavaliação e portefólio. A CCAD da escola propôs a todos os avaliados (independentemente de terem aulas assistidas) a realização de um portefólio onde deveria constar uma coleção organizada e selecionada dos materiais produzidos ao longo do ano. As atividades realizadas pelos professores foram não só complementadas com grelhas estipuladas pela CCAD, mas também com reflexões sobre os momentos mais importantes e significativos da sua ação. Este excesso de trabalho foi apontado como um fator prejudicial não só para os alunos mas também para o professor avaliado:

“(...) o tempo que a gente perde a planificar a preparar papéis e mais papéis e mais evidências (...) perdemos tempo em termos de aulas para prepararmos efetivamente as aulas para os alunos, e quem fica a perder no meio de isto tudo (...) são os alunos neste processo avaliativo os alunos perdem imenso, a pessoa fica extremamente cansada é papel para aqui é papel para ali é florido para aqui, florido para ali e não dá, não dá.” (Avaliado A)

“(...) é uma carga emocional tremenda aliás eu acho que esta avaliação, eu tive as minhas férias a fazer o trabalho, para entregar em Outubro (...) foram as minhas férias todas a fazer e depois no final não sei vou ficar chateada (risos) com o resultado.” (Avaliado C)

“(...)foi uma coisa muito exaustiva e não me parece que uma avaliação tenha que ser assim porque em nenhum campo profissional o é! Isto não é para massacrar ninguém ... para mim foi um massacre, mas lá está ou faço bem ou não faço fazer bem foi nas férias e nas férias são para descansar e eu não tive essa possibilidade e estou muito magoada com este sistema de avaliação (...)” (Avaliado C)

A maior dificuldade apontada pelos avaliados foi efetivamente na reunião das evidências e na elaboração do relatório. É de destacar que nenhum professor avaliado manifestou dificuldades na aula assistida, para além dos constrangimentos já referidos.

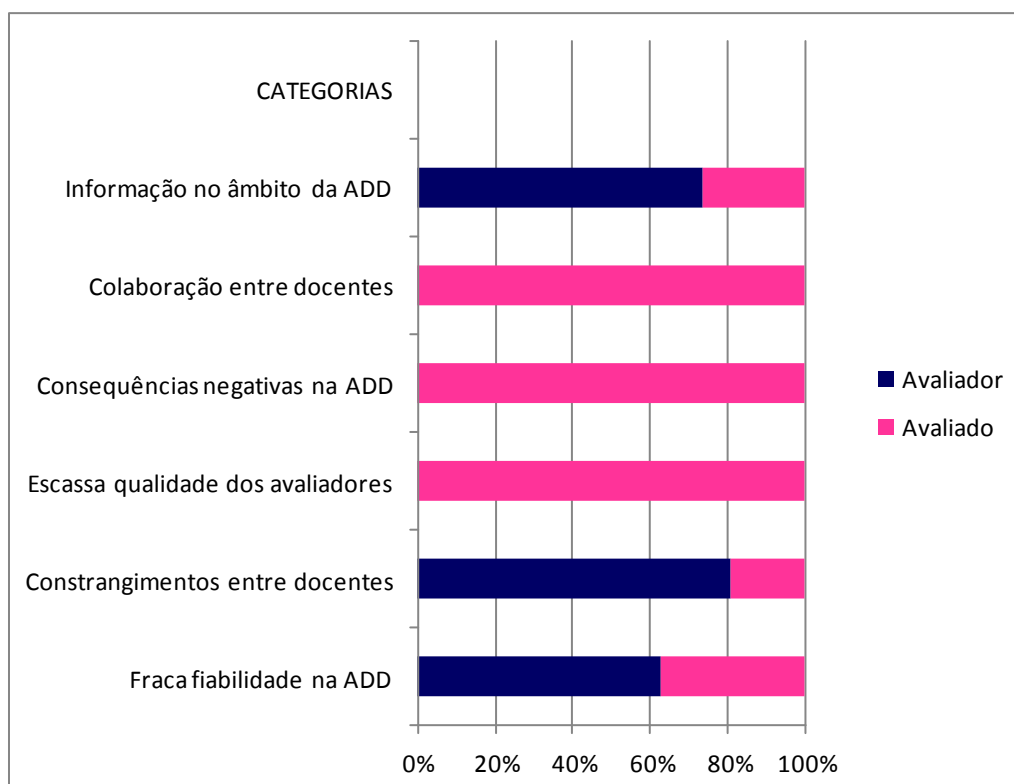
“A minha dificuldade foi realmente nisto tudo na elaboração deste relatório que custou várias noites de trabalho porque é a tal coisa uma perda de tempo, estamos a trabalhar para nós, não nos leva a lado nenhum, não nos enriquece nem nos vai enriquecer como professores e vai nos tirar tempo para fazer aquilo que nós temos que fazer que é olhar para os alunos e trabalhar para eles (...)” (Avaliado A)

É evidente que a realização do relatório e a recolha e organização de evidências são sentidas pelos avaliados como um excesso de trabalho e uma sobrecarga emocional. Moreira e Vieira (2011) consideram que a

“(...) a crescente burocratização do trabalho docente, aliado ao igualmente crescente movimento de prestação de contas nas escolas despe-os da sua autonomia e responsabilidade profissional...e neste movimento (crescente) de desprofissionalização docente, as práticas reflexivas parecem não ter lugar. Estas condições laboram contra uma pedagogia e formação crítica, a mudança educativa e a transformação social. Em última análise acabam por colocar o trabalho docente ao serviço de desigualdades que ele visa exatamente combater”(p.45).

Devido à extensão do tema em análise (Práticas Avaliativas na Escola) apresentamos em seguida um gráfico que permite visualizar a frequência das referências dos dois grupos de entrevistados em relação a cada uma das categorias.

Gráfico 1 - Práticas Avaliativas na Escola



Ao observar o gráfico anterior verifica-se que existem duas perspetivas diferentes, no entanto complementares. Assim, a ausência de informação foi apontada por ambos os intervenientes. A falta de informação indica problemas de comunicação entre os responsáveis das diretrizes da ADD e os docentes, gerando situações pouco claras para os intervenientes.

Ao contrário dos avaliadores, os avaliados apontaram consequências negativas na ADD, referindo prejuízos de várias ordens: nos alunos, nos avaliados e nos próprios avaliadores. A dificuldade na realização no relatório de autoavaliação foi também focada como uma consequência negativa do processo da Avaliação de Desempenho.

Se os avaliadores admitem a sua falta de competências para a observação das práticas dos seus pares, os professores avaliados salientam a questão da escassa qualidade dos avaliadores quer pela falta de competências supervisivas e pedagógicas quer pela falta de formação dos avaliadores.

A criação de clima de constrangimentos entre docentes é apontada essencialmente pelos avaliadores e decorre da forma como eles são seleccionados, da falta de competências para a observação das práticas dos professores e da competitividade gerada entre os docentes. Os avaliados, por sua vez, referem os problemas de convivência como um dos principais fatores de constrangimento. De salientar a competitividade frisada pelos avaliadores, que consideram que a avaliação de desempenho criou entre os professores a ausência de

partilha e a divisão docente. No entanto, a colaboração entre docentes foi referida pelos avaliados, mas como uma prática já enraizada na escola, referindo que a ADD em nada contribuiu para a prática colaborativa.

Por fim, ambos os grupos de entrevistados referem a escassa fiabilidade da avaliação, devido a vários fatores: i) incoerências no processo; ii) relações interpessoais; iii) observação de aulas; iv) restrições existentes; v) ausência de equidade nos procedimentos. Destes fatores, os professores avaliados focam essencialmente as incoerências no processo, as quais não são referidas pelos avaliadores; estes, por sua vez, salientam os problemas relacionais e as aulas assistidas

1.3 Processo Supervisivo na Observação de Aulas

No terceiro tema reunimos informações sobre como foi realizada a supervisão e observação de aulas, encontrando-se a síntese dos resultados no quadro seguinte.

Quadro 15 - 3º Tema: Processo Supervisivo desenvolvido na Observação de Aulas

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UR Avaliadores	UR Avaliados	Total URC
Encontro pré-observação	Conhecimento do plano de aula	Conhecimento prévio do plano de aula	4	0	22
		Informação prévia do avaliador sobre os procedimentos	0	3	
		Diálogo prévio sobre o plano de aula	0	3	
		Negociação do calendário para observação da aula	0	1	
	$\Sigma =$		4	7	
	Ausência de discussão do plano de aula	Desconhecimento do plano de aula	1	0	
		Falta de discussão do plano de aula	6	3	
		Determinação prévia dos aspetos avaliar	1	0	
$\Sigma =$		8	3		
Observação	Tipo de registo da observação	Registo de observação do tipo naturalista	5	0	13
		Inclusão de inferências no registo de observação	1	0	
		Focagem na ficha fornecida	2	3	
	Tempo de observação	Tempo de observação diminuto	0	1	
		Necessidade de observação de duas aulas	0	1	
	$\Sigma =$		8	5	
Encontro pós-observação	Análise da situação	Fornecimento de feedback após a observação	5	4	27

		Elaboração do relatório a partir do registo de observação	2	0
		Diálogo breve sobre a observação da aula	0	3
	$\Sigma =$		7	7
Formas de negociação		Diálogo com o avaliado sobre a classificação	3	0
		Fornecimento ao avaliado do registo de avaliação	1	0
		Focagem na ficha fornecida para a realização da autoavaliação	1	0
		Realização de entrevista com relator	0	1
		Análise do Portefólio para ADD	0	1
		Conhecimento da proposta da avaliação	0	4
		Ausência de diálogo com o avaliado sobre a classificação	2	0
	$\Sigma =$		7	6

Organizámos este tema tendo em conta as etapas do ciclo supervisivo. Assim, definimos três categorias: i) encontro pré-observação, ii) observação, iii) encontro pós-observação (Alarcão e Tavares, 2003).

A análise da frequência de unidades de registo apresentada no quadro anterior permite verificar que é um dos temas onde se verifica maior equilíbrio das respostas de avaliadores/avaliados.

No que concerne à situação pré-observação, todos os avaliados entregaram o plano de aula ao avaliador e este forneceu alguma informação sobre os procedimentos de observação. No entanto, na maior parte dos casos não houve lugar ao diálogo prévio sobre a prática, exceto uma avaliada que, devido ao facto de trabalhar com um modelo pedagógico diferente, declarou o seguinte:

“(…) dei-lhe a conhecer como é que trabalhava, para ela não aparecer lá de surpresa e achar que a aula era uma bagunça. Dei-lhe a conhecer, o que ia fazer, como trabalhava e porque é que trabalhava assim, tivemos uma conversa sobre isso.” (Avaliado D)

O indicador com mais referências é a “ausência de discussão sobre o plano de aula”. Para uma melhor compreensão deste aspeto, transcrevemos excertos dos discursos dos quatro avaliadores sobre este aspeto.

“Não. Não conheci, quer dizer, conheci na hora antes de iniciar a aula, mas foi no próprio dia (…)” (Avaliador A)

“(…) não discuti porque na altura pareceu-me bem, porque é assim nós recebemos o plano de aula e é aquilo que eu digo, o que é que eu sou mais do que o colega que vou observar (pausa) porque aquilo que eles fazem eu também o faço(…)” (Avaliador B)

“(…) Não tivemos nenhum encontro antes da aula assistida, ela mostrou-se disponível mas nunca tivemos nada nesse sentido.” (Avaliado C)

“Não, não, eles eram livres, estavam a dar o percurso normal dos conteúdos. A única coisa que tinham de fazer era informar através do plano que aquele conteúdo estava integrado num determinado contexto numa macro sequência própria, mas eram livres.” (Avaliador C)

“(…) foi me dado a conhecer o plano de aula, mas não discuti porque acho que não tenho que discutir (…)” (Avaliador D)

“Não, não, eles são entregues com alguma antecedência, mas não são discutidos.” (Avaliador C)

Quanto à observação da aula a CCAD criou uma ficha de itens de verificação (anexo XVII) que de certa forma determina os enfoques da observação que contem as dimensões e os indicadores a avaliar.

Com efeito dos seguintes excertos de ambos os intervenientes, percebe-se alguma preocupação dos professores avaliadores quanto ao preenchimento da ficha fornecida pelo CCAD.

“(…) eu baseei-me um bocadinho na ficha global, na ficha que eu ia preencher durante a observação e então pedia-lhes para terem em conta especialmente aqueles tópicos aqueles itens para não fugirem muito daquilo que é observável “ (Avaliador A)

“(…) Ela mostrou-me os pontos que ia avaliar. Ela disse é esta a ficha que vou preencher depois da tua aula assistida, disse-me para eu estar atenta a esses pontos.” (Avaliado B)

“Ela disse para termos em atenção a ficha que ia observar mas não houve mais conversa.” (Avaliado C)

“Não. Nós temos uma ficha aqui na escola há uma ficha com os vários parâmetros a observar e sei que ela ia tentar observar tudo isso. (Avaliado D)

Ambos os grupos de intervenientes, como já foi salientado, se orientaram pela ficha global de observação de aula. No entanto, a maioria dos avaliadores realizou um registo de observação do tipo naturalista, conforme se pode constatar:

“Eu faço normalmente um relatório enquanto eu observo, vou escrevendo as minhas indicações e no final dou a ler à colega e é a partir daquelas indicações que eu depois construo o meu relatório final que vai acompanhar a ficha do CCAD, a comissão de avaliação.” (Avaliador A)

“(…)Tinha um caderno onde registava tudo aquilo que via e ouvia o comportamento das crianças e como as coisas estavam a ser transmitidas.(Avaliador C)

“No plano de aula fui tomando notas a lápis sobre dúvidas que me suscitaram na altura/ e fui esclarecer com a professora, participação dos alunos se tiveram participação positiva para não me esquecer porque é importante numa aula existir participação positiva, fui registando.” (Avaliador D)

Relativamente ao encontro pós-observação, todos os avaliados tiveram uma pequena reunião com os seus avaliadores para refletirem sobre a aula observada. Esta reflexão é fundamental, porque conforme refere Reis (2011) o feedback “constitui uma aspeto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na

observação e discussão de práticas letivas” (p.56) e mediante a qualidade do feedback potencializará o desenvolvimento pessoal e profissional dos avaliados. No entanto, na leitura dos excertos seguintes constata-se novamente a preocupação do preenchimento da ficha de observação de aula, tornando o processo um tanto mecanizado:

“(...) falamos um pouco sobre o que é que se tinha passado (...) para que numa próxima aula esses aspetos que eu não consegui observar ele conseguisse trabalhar um bocadinho mais para eu poder depois preencher a grelha de observação(...)”(Avaliador B)

“Sim falamos sempre um bocadinho depois da aula durante dez minutos um quarto hora sobre o que correu bem e o que correu menos bem (...)”(Avaliado B)

“Depois das aulas sentamo-nos e falamos de como decorreu a aula, antes ela mostrou-se disponível mas nunca houve nada nesse sentido.” (Avaliado C)

“Sim, não foi imediatamente no final, foi depois dias mais tarde mas houve essa reflexão.”(Avaliado D)

Antes das avaliações serem entregues à CCAD, todos os avaliados conheceram a proposta dos avaliadores, ou seja a atribuição do “Bom”, “Muito Bom” ou “Excelente”. No entanto, a atitude é diferente de avaliador para avaliador, como podemos verificar pelos seguintes excertos, exemplificativos das situações de negociação:

“Sim, sim, sim discuti com ele. Aliás (...) mesmo sem formação, sem indicação para isso, eu fi-lo sempre todos esses itens com os colegas.” (Avaliador A)

“(...) sim eu até propôs que primeiro eles fizessem a auto avaliação e depois eu dava o meu parecer e correspondeu o meu parecer correspondeu à auto avaliação por acaso correspondeu.” (Avaliador B)

“Eu ainda não tenho avaliação mas conheço a avaliação que vai ser proposta.” (Avaliado C)

“(...) eu vou ser sincera não existiu, mostrei rapidamente a folha também nesta fase do campeonato estamos todos um bocadinho nas “tintas” já, penso eu!! Pelo menos dentro do meu grupo, portanto mostrei e disseram: OK, dá cá eu assino (...) (Avaliador D)

Cruz (2011) refere que, na supervisão a “relação interpessoal é fundamental e deve pautar-se por uma comunicação aberta, autêntica, no constante encorajamento, na colaboração e espírito de entreajuda (...) não centrando em juízos de valor, mas na análise e reflexão das situações educativas contextualizadas”(p.86).

Alarcão e Tavares (2010) referem Galloway (1979) quando este salienta que a falta de comunicação no encontro pré-observação “gera ansiedade” (p.81). Segundo os autores, o encontro pré-observação proporciona a quebra de barreiras comunicacionais e o trabalho de colaboração que “ajuda a criar uma relação que se aproxima tanto quanto possível de relação entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta de que fala Schon” (Alarcão e Tavares, 2010, p.83). Embora os professores avaliados conhecessem a ficha de observação de aulas que prevê os focos de observação e os critérios de avaliação, este procedimento poderá não ter sido suficiente, pois, como Reis (2011) salienta, na avaliação de docentes, antes de uma observação formal

“deverá ser realizada uma discussão sobre a perspectiva do professor relativamente aos objetivos da aula à estratégia definida para a concretização desses objetivos”(p.21).

Para a operacionalização de um ciclo supervisivo é necessário disponibilidade e tempo de ambos os intervenientes para um encontro antes e após da aula observada. Moreira e Vieira (2011) afirmam que observar uma aula “sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização” (p.31) dos intervenientes nas atividades que a aula observada implica. Moreira e Vieira (2011) alertam que a falta de diálogo conduz à fraca fiabilidade “na medida em que apenas o juízo do observador é colocado em jogo” (p.31).

Em síntese, parece possível concluir, que:

- no encontro pré-observação não existiu uma análise e discussão do contexto pedagógico da turma e do plano da aula a ser observada. Intuímos que esta falta de discussão seja consequência dos avaliadores não se sentirem confortáveis pelo exercício da sua função quer pela falta de conhecimentos supervisivos quer pela falta de reconhecimento da sua credibilidade e legitimidade, como vimos nos pontos anteriores.

- a maior parte dos avaliadores realizou uma observação naturalista. No entanto, no registo da observação naturalista tiveram em conta os itens da ficha fornecida pela CCAD, o que lhes permitiu posteriormente preenchê-la.

- no encontro pós-observação parece ter existido algum *feedback*, assinalado por avaliadores e avaliados. No entanto, grande parte das referências à situação pós-observação incide sobre outras componentes avaliativas e classificativas que não a análise e discussão das aulas observadas.

Se, segundo a legislação, a observação de aulas constitui um dos momentos de um processo supervisivo-avaliativo que inclui interação e acompanhamento do avaliado, este objetivo não parece ter sido totalmente atingido neste caso.

1.4 Contribuição para o Desenvolvimento Profissional Docente

No seguinte quadro apresentam-se os resultados do contributo para o desenvolvimento profissional.

Quadro 16 - 4º Tema: Contributo para o Desenvolvimento Profissional Docente

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UR Avaliadores	UR Avaliados	Total URC
Benefícios para o desenvolvimento profissional	Experiência enriquecedora	Experiência enriquecedora para o avaliador através da observação de aulas	3	0	19
		Aprendizagem de práticas para o avaliador	2	0	

		Boa relação de intervenientes pela convivência	2	0	
		Necessidade de observação interpares pelos avaliados	1	0	
		Aceitação pelo avaliado das recomendações do avaliador relativamente às aulas observadas	2	3	
		Aula assistida importante para o avaliado	0	3	
	$\Sigma =$		10	6	
	Qualidade das evidências/ Portefólio	Papel-chave das evidências na classificação do desempenho	2	0	
		Importância da qualidade das evidências e não da quantidade	1	0	
$\Sigma =$		3	0		
Frac contribuição para o desenvolvimento profissional	Devido à falta de credibilidade dos avaliadores	Rejeição pelo avaliado das recomendações do avaliador na construção do Portefólio	3	0	36
		Renúncia a fazer recomendações para o desempenho profissional	1	0	
		Dificuldade de aceitação dos avaliados quanto à necessidade de reunir evidências	5	0	
		Inexistência de recomendações para a prática profissional	4	7	
		Aceitação de possíveis recomendações para o desempenho profissional	0	3	
	$\Sigma =$		13	10	
	Devido a problemas no processo de ADD	Ineficácia das aulas assistidas para aumentar o empenho da prática	0	4	
		Escassa colaboração do avaliador	0	1	
		Falta de diálogo no final do processo	1	0	
	$\Sigma =$		1	12	

Como o quadro mostra, os entrevistados focaram quer os contributos da ADD para o seu desenvolvimento profissional, quer a falta deles. Na verdade, o processo parece ter contribuído mais para o desenvolvimento profissional dos avaliadores do que dos avaliados, se tivermos em conta o número de referências de cada grupo.

Com efeito, na análise deste quadro, é de destacar o efeito positivo na observação de aulas para o observador. Apresentamos os seguintes excertos dos avaliadores, no que se refere à sua experiência de observação de aulas:

“(…) para mim esta experiência foi enriquecedora porque eu aprendi muito com as colegas que fui observar(…)” (Avaliador A)

“(…) eu gostei muito de observar as aulas porque de facto aprendi alguma coisa com os meus colegas, porque eu gosto de ver coisas diferentes, experiências diferentes das minhas e as pessoas esforçam-se para fazer coisas inovadoras não é!!? Coisas diferentes e houve

coisas que eu aprendi e gostei muito de ver e observar e nesse aspeto foi muito importante para mim, foi uma aprendizagem de facto.” (Avaliador C)

Quanto às sugestões dadas pelo avaliador para o melhoramento das práticas letivas, as respostas dos professores avaliados foram como as que se seguem:

“Não, não.” (Avaliado B)

“Não, nada.” (Avaliado C)

“(…) Por acaso sugestões de melhoramento até nem recebi, porque a avaliadora gostou muito daquilo que viu, e até foi mais ao contrário, tivemos foi a conversar e eu é que dei sugestões de algumas coisas para ela melhorar as suas aulas, foi mais o contrário(…)” (Avaliado D)

O único enriquecimento pessoal registado por uma professora avaliada deve-se ao empenhamento na preparação da aula, uma vez que pretendia ter a classificação de excelente:

“(…) são aulas muito difíceis porque, não é por dar-mos a aula, é pela carga emocional que há em torno dela, é mil vezes maior do que uma aula normal (…) eu pelo menos estou muito aflita quero que aquilo corra tudo bem não é!? Por outro lado houve coisas que eu aprendi que se calhar não tinha aprendido se as não tivesse, eu estou a ser muito sincera (…) É que eu tive tanto cuidado a prepará-las porque elas tinham que estar excecionais para excelente, depois podem não ser excelentes podem ser más mas quando se prepara uma coisa prepara-se o melhor que se consegue, se não, não se prepara nada e ficasse quieto(…)” (Avaliado C)

Por outro lado, os avaliadores relatam que os avaliados não aceitam certas recomendações, como as que foram feitas para a elaboração do portefólio. Considerem-se os seguintes excertos:

“(…) quando foi agora no final na construção das evidências e do relatório não foi tão bem aceite (…) durante as aulas sim senhor acatam mas depois esquecem-se que a parte mais importante da avaliação, do ciclo da avaliação é precisamente o final é o agrupar de todas as ferramentas de todos os documentos que nós temos que ler com muito cuidado para ver se está nos seus pontos chave e se é aquilo que realmente que deve ou não ser apresentado e portanto aí á uma certa distância entre o avaliado e o avaliador e se se faz, faz-se com alguma obrigação não é de espontânea e livre vontade(…)” (Avaliador A)

“(…) por acaso tive este exemplo agora, no final, com a colega que observei que não acatou muito bem as tais indicações que dei (…)” (Avaliador A)

Este tipo de situações parece decorrer do conhecimento interpessoal e convivência de ambos os intervenientes e principalmente do não reconhecimento de estatuto e formação específica ao avaliador. Os seguintes excertos ilustram a forma como os avaliados aceitam as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional:

“Depende, eu acho que depende porque é assim, e nós sabemos... eu, pelo menos, acho há bons profissionais e há maus profissionais, há pessoas que assumiram o cargo de avaliadoras e não queriam assumir, porque de facto é uma grande responsabilidade e tinham consciência que se calhar não tinham capacidade para fazer aquilo que lhes era exigido e que o fizeram contrariados e não queriam fazer. Eu no lugar deles provavelmente também não quereria, mas depois houve algumas pessoas que assumiram isto com muita, com muita

personalidade e achavam que se calhar eram melhores do que os avaliados e não é assim porque somos todos colegas, não é?!” (Avaliado B)

“No meu caso, sim, desde que haja colaboração e respeito entre os dois. Acho que sim aliás isso é que se pretende.”(Avaliado C)

“É assim: eu aceito, quando há aceito, e depende de muita coisa, não é?! Depende da relação que se cria entre o avaliador e avaliado, depende se o avaliador é aquilo que eu já disse várias vezes, se tem uma atitude ligeira e não está ali numa posição superior (...)” (Avaliado D)

A análise dos excertos acima transcritos, remete-nos para a necessidade de uma “pedagogia de supervisão e orientação transformadora, em que a dimensão interpessoal desempenha um papel central” (Moreira e Vieira, 2011, p.15) tornando-se fundamental que o supervisor saiba gerir o relacionamento com o supervisionado de maneira saudável e harmoniosa, minimizando o fator de poder na relação supervisiva.

A ausência de recomendações é também focada pelos avaliadores:

“Não, neste momento não contribui nada porque faz-se as coisas porque tem que ser e não é aquela reflexão que devia ser a avaliação e que devia contribuir para a melhoria da prática.” (Avaliador D)

“(…) é complicado...é aquilo que eu digo no meu caso as coisas foram complicadas em determinados aspetos, uma delas é que fui avaliar professores que tem muito mais tempo de serviço do que eu(…) (Avaliador B)

“Não lhe consigo dizer aspetos importantes porque não houve,(...) mas também como não acreditava no processo, nunca tive uma intervenção, mas também acho que não devia ter. (...) (Avaliador D)

Em síntese: o desenvolvimento profissional é referido como uma consequência do processo de avaliação de desempenho docente sobretudo pelos avaliadores. Os professores avaliados revelam que, para além da falta de diálogo, existiu falta de recomendações para a sua prática profissional. Os avaliadores partilham esta opinião, embora refiram ainda que, quando fazem recomendações, os avaliados não as seguem. A este propósito, o Relatório sobre a monitorização e o acompanhamento da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP, em 2009, refere que, num processo de avaliação para o desenvolvimento profissional, “a observação de aulas e o diálogo avaliador/avaliado” (p.32) constitui um dos núcleos centrais de produção, desde que seja adequadamente operacionalizado.

Não menos importante, é de referir o facto dos avaliados constatarem que as aulas assistidas aumentam o seu empenho, bem como aumenta uma efetiva aprendizagem devido à preparação das mesmas aulas.

Os docentes avaliados demonstraram uma postura de aceitação de recomendações para o seu desempenho profissional desde de que seja vindo de profissionais com competências reconhecidas. Como se viu, no entanto, as recomendações foram escassas e o discurso dos avaliadores deixa entrever que estes ou não se sentem com credibilidade para as fazer

ou não acreditam na eficácia da ADD e portanto não consideram necessário qualquer tipo de recomendação.

1.5 Modificações necessárias na Avaliação de Desempenho Docente

O último tema aborda as opiniões de ambos os grupos de intervenientes no que respeita às modificações que consideram necessárias e pertinentes no modelo de avaliação de desempenho docente.

Quadro 17 - 5º Tema: Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UR Avaliadores	UR Avaliados	Total URC
Promoção da partilha e união docente	Partilha de atividades bem sucedidas	Necessidade de partilha de experiências bem sucedidas	1	0	6
		Necessidade de divulgar as inovações trazidas pelos novos professores	1	0	
	$\Sigma =$		2	0	
	Processos de colaboração entre docentes	Importância de salvaguardar o espírito de partilha e união	1	0	
		Importância de divulgação do trabalho realizado	1	0	
		Importância do trabalho colaborativo	1	0	
		Importância do diálogo entre o grupo disciplinar	1	0	
	$\Sigma =$		4	0	
Eliminação de aspetos específicos	Anulação das aulas assistidas	Inutilidade de observação de aulas para melhoramento de práticas	1	0	10
		Necessidade de acabar com as aulas assistidas	1	0	
	$\Sigma =$		2	0	
	Anulação da necessidade de evidências	Irrelevância da seleção de evidências	1	0	
		Excesso de tempo necessário à construção do Portefólio	1	0	
	$\Sigma =$		2	0	
	Anulação de formas de discriminação	Necessidade de acabar com as cotas	0	1	
		Fim da distinção da avaliação dos professores contratados	0	5	
$\Sigma =$		0	6		
Manutenção de aspetos específicos	Continuação das aulas assistidas	Nº de aulas assistidas suficientes	0	2	9
		Continuação das aulas assistidas	0	2	
	$\Sigma =$		0	4	

	Manutenção do Portefólio	Utilidade dos relatórios e portefólio para comprovar o trabalho	0	2	
		Continuação da necessidade de apresentar evidências	0	1	
	$\Sigma =$		0	3	
	Manutenção da avaliação interna	Preferência por avaliadores pertencentes à escola	0	1	
		Importância do conhecimento sobre a dinâmica dos docentes	0	1	
$\Sigma =$		0	2		
Alterações de carácter geral	Mudança do modelo geral da ADD	Necessidade de um novo modelo de avaliação	0	1	50
		Necessidade de uniformização de procedimentos dos diferentes agrupamentos	0	5	
	$\Sigma =$		0	6	
	Existência de formação	Necessidade de formação especializada	2	4	
		Necessidade de os avaliadores terem também aulas assistidas	1	0	
	$\Sigma =$		3	4	
	Diferenciação da carreira	Necessidade de divisão da carreira docente	3	0	
		Existência de carreira diferenciada	1	0	
	$\Sigma =$		4	0	
	Criação de condições na escola	Menos horas de trabalho para o avaliador	2	0	
		Trabalho de acompanhamento contínuo aos avaliados	2	0	
		Maior intervenção da CCAD	1	0	
		Necessidade de maior informação sobre a ADD	0	1	
	$\Sigma =$		5	1	
	Criação de equipa externa	Necessidade de avaliação por equipa externa	5	7	
		Benefícios pelo anonimato dos avaliadores	3	2	
		Receio da equipa externa	4	0	
Equipa externa com formação e qualidade humana.		0	1		
$\Sigma =$		12	10		
Maior atenção à avaliação externa das escolas (IGE)	Benefício para os professores face às recomendações da inspeção	3	0		
	Benefício para os professores face às recomendações sobre as	2	0		

		aulas observadas			
	$\Sigma =$		5	0	
Alterações de caráter específico	Modificações ao nível das atitudes	Necessidade de colaboração e de recomendações do avaliador	0	1	18
		Necessidade de um processo claro e objetivo	0	1	
		Necessidade de imparcialidade	0	1	
	$\Sigma =$		0	3	
	Modificações na observação de aulas	Possibilidade de assistir às aulas do avaliador	0	1	
		Desnecessidade de um processo supervisivo	0	3	
		Aulas assistidas sem marcação prévia	0	2	
	$\Sigma =$		0	6	
	Novos critérios de seleção dos avaliadores	Fim de seleção pelo nº de anos de serviço	0	3	
		Seleção dos avaliadores pelo grupo disciplinar	0	3	
		Seleção de avaliadores pela qualidade da prática profissional	0	1	
Irrelevância da formação especializada (não muda o “ser professor”)		0	2		
$\Sigma =$		0	9		

Relativamente ao resultado do último tema, Modificações necessárias na Avaliação de Desempenho Docente, surgiu cinco categorias para análise: promoção da partilha e união docente; eliminação de aspetos específicos; manutenção de aspetos específicos; alterações de caráter geral e por fim, alterações de caráter específico.

A necessidade de orientar a ADD para a partilha e colaboração entre os docentes é salientada pelos avaliadores quando se lhes pede que forneçam sugestões para a melhoria da ADD, o que é coerente com os resultados apresentados num dos temas anteriores, em que este grupo de entrevistados salientava a falta de colaboração entre professores como constrangimento decorrente da ADD. Um dos professores avaliadores recorre ao exemplo do trabalho dos professores contratados que:

“(…) Quando chegam aqui os contratados às escolas e vão ficando por aqui e mostrando as suas ferramentas o seu trabalho as suas novidades, acho que é uma mais valia uma lufada de ar fresco, (…) mas depois vem tudo isto vai ser travado pela avaliação, porque eles escondem aquilo que de melhor tem e depois não há partilha” (Avaliador A)

O avaliador considera importante a divulgação do trabalho docente pois:

“(…) aquela parte que nós desenvolvemos que não está escrita que não é visível e isso tem que ser mostrado e portanto é por aí que eu faço o apelo agora ultimamente às colegas precisamente para isso, para mostrar aquilo de bom que se faz nesta escola, pela escola e pela comunidade (…)” (Avaliador A)

Os avaliados não se referem a este aspeto na altura das sugestões, mas é de salientar que, em tema anterior, tinham referido a existência de práticas colaborativas na escola anteriores à implementação do processo de avaliação e que a ele tinham sobrevivido. Neste sentido, parece possível concluir que os avaliadores sentiram, mais do que os avaliados, que a ADD veio criar problemas nas práticas e atitudes colaborativas.

Quanto a sugestões mais específicas, os entrevistados pronunciaram-se pela eliminação de alguns aspetos do modelo de avaliação docente. Assim, os avaliadores sugerem que as aulas assistidas deveriam ser eliminadas, bem como a apresentação do portefólio, no primeiro caso pela sua inutilidade para o professor avaliado, e no segundo caso devido ao excesso de tempo necessário para a sua realização.

“Uma das coisas que eu modificava era a obrigatoriedade de apresentar evidências retirava porque uma coisa que me apercebi ao longo do ano não quer dizer que tenha sido nas pessoas que fui avaliar, mas ao longo do ano apercebi-me muitas vezes que os professores estavam muito preocupados e tirar fotografias em fazer filmagens por causa da evidências (...)” (Avaliador B)

Ao invés dos avaliadores, um avaliado considera necessária a existência de aulas assistidas e do portefólio, visto que é uma forma de comprovar o trabalho realizado durante a atividade profissional. Segue-se o excerto da perspetiva deste avaliado:

“Sim aqui na escola quer dizer, aulas assistidas é um plano para o avaliador, uma conversa para se saber mais ou menos aquilo que se está ou vai haver é o mínimo, ver e depois fazer um balanço por escrito do que correu bem e do que correu mal parece-me o mínimo também menos do que isso não me parece muito correto.” (Avaliado D)

“(...) As evidências devem continuar a aparecer, sim. Ah... para os contratados sinceramente se não se candidatam ao muito bom e excelente se não se candidatam a isso, não vejo necessidade de entregar evidências deve decorrer um processo tal e qual como os outros os outros professores, (...)” (Avaliado D)

Quanto a alterações de carácter geral, concluímos que grande parte das afirmações dos avaliados incide na necessidade de criação de uma equipa externa; no entanto, a maior parte dos professores avaliadores parecem demonstrar, em simultâneo, algum receio relativamente à atuação da possível equipa externa. A equipa externa, na perspetiva de ambos os intervenientes, reduziria os constrangimentos entre os pares da escola e, ao mesmo tempo, permitiria maior ajuda e favoreceria o diálogo e a partilha entre os professores da escola.

“(...) Eu concordo. Sabe que precisamente por causa dos tais constrangimentos que é o de nós conhecermos os colegas e quer queiramos ou não, já temos uma pré concessão daquilo que elas são capazes de dar ou de não dar e dos tais constrangimentos que se criam e até muitas das vezes coisas complicadas (...)essa partilha iria ser, porque já era outra pessoa que iria avaliar não os conhecia e iria haver mais colaboração e portanto seria uma mais valia,” (Avaliador A)

“(...) se for uma equipa externa que me vá indicar determinados pontos aspetos que contribuam para um melhoramento aprendizagem dos alunos sim, agora se for uma equipa

externa que vá lá que veja e depois não haja comentários e no fim faça uma avaliação eu se eu tiver o azar naquele dia as coisas correram mal porque acontece as coisas correm mal (...) se for esse o caso se calhar não sei eu tenho muito receio, tenho muito receio.(...)” (Avaliador B)

Foi também apontado que as aulas poderiam ser observadas pela equipa externa sem aviso prévio.

“(...) deve ser externo à escola, que nem conhece o professor e nem que nunca o viu. Não considero que devam de ser marcadas devem vir de surpresa o professor se é professor tem as coisas planificadas e preparadas, está preparado para qualquer situação para quem o vem avaliar.”(Avaliado A)

De entre as alterações a realizar, destaca-se a necessidade de uniformização de procedimentos dos diferentes agrupamentos bem como a necessidade de uniformização de processos na própria escola. A existência de diferentes procedimentos avaliativos é equacionada como origem de situações de injustiça e suscita várias dúvidas entre os avaliados, como é possível verificar pelos seguintes excertos:

“(...)eu falei com vários colegas de outras escolas, nós conhecemos vários é lógico. - E então o que é que as outras escolas vos estão a pedir? Então o que na tua escola estão a fazer? - Na minha estão me a pedir isto, na minha escola estão a pedir aquilo, e eu: - Então na minha estão a pedir de outra maneira e daquela maneira. Cada um interpreta à sua maneira, daí as diferenças das várias escolas dos vários agrupamentos portanto (...) Eu acho que se a avaliação é para todos os professores, devia ser igual para todos, portanto desta maneira não é igual para todos, porquê? (...) e depois é exigido coisas de formas diferentes aos professores portanto e eu não acho que seja justo porque uns podem fazer coisas a mais quando não é necessário perderam imenso tempo e por vezes podem ter uma nota pior do que alguns que fizeram muito menos não foi necessário na escola deles não foi pedido aquilo, portanto eu acho que devia haver uma formação superior para esta parte.- A avaliação é isto, isto e isto e ponto final. Devia haver uma clarificação (...) eu acho que isto foi um constrangimento e dificuldade, foi precisamente perceber o que a lei queria (...) o meu grande constrangimento, foi redigir aquele relatório e orientar-me naqueles pontos todos (...) mas esta evidência é em que dimensão?(...) (Avaliado A)

“(...) quando foi avaliação dos contratados, eu segui a lei, que exigiam do relatório de auto avaliação enquanto os outros relatores além do relatório de auto avaliação exigiram uma grelha que contextualizasse as evidências dentro do projeto educativo e do plano anual de atividades e a CCAD nunca mandou alguma coisa cá para fora dizer: -Não todos devem fazer assim. Porque isso fez com que os meus avaliados tivessem menos complicações que os avaliados de alguns colegas, e isso é mau a CCAD tem mesmo que estar muito em cima e estar sempre... eu nunca fiz nenhuma reunião, sinceramente, com a CCAD.” (Avaliador D)

Com efeito, no relatório da CCAP (2009) refere-se que os professores contratados são aqueles que requerem mais a observação de aulas por pretenderem “ter os seus processos o mais completos possível, para efeitos de colocações futuras” (p.33). A este propósito, destaca-se a afirmação de um professor contratado que sugere o fim da distinção da avaliação dos professores contratados, uma vez que esta cria uma sobrecarga anual para este grupo de docentes e tem implicações nas listas de graduação dos concursos anuais.

“(...) esta distinção que continua a existir de professores contratados e os outros parece-me ridícula até porque o ministério não abre vagas para os contratados entrarem nos quadros, não abrem nem sei à quantos anos nem vai haver nem vai abrir nunca! E parece-me ridículo continuarmos a fazer esta distinção porque neste momento quem assegura o trabalho nas

escolas e isto faço questão de dizer, quem assegura neste momento o trabalho nas escolas e muito das boas práticas que existem nas escolas são os professores contratados portanto se continuam com esta coisa de exige, exige aos professores contratados (...) começa a irritar e depois podemos começar o que os outros fazem, que é não fazer nada, e depois eu quero ver em que estado fica o ensino (...)” (Avaliado D)

A necessidade de formação em avaliação e supervisão foi novamente salientada por ambos os intervenientes. Destaca-se a perspetiva dos avaliadores que estão de acordo quanto à divisão de carreira diferenciada dos avaliadores:

“Eu penso que a grande competência necessária para o professor avaliador era do professor ser da carreira diferente, eu defendo o professor titular. Acho que devíamos ter duas (...) o professor titular tinha que ter uma formação depois em avaliação, aí sim podíamos fazer uma avaliação de professores, neste momento uma avaliação sem divisão na carreira, entre pares só divide as pessoas e acho que não vale a pena.” (Avaliador C)

“(…)eles tem de arranjar um grupo de pessoas que tenham formação (...)”(Avaliado A)

A aspiração a recomendações ou sugestões de boas práticas é demonstrada por algumas afirmações, nomeadamente dos professores avaliadores, que focaram benefícios da avaliação externa da qualidade das escolas levada a efeito pela inspeção, repare-se nos seguintes excertos:

“(…) eu tive um inspetor numa aula e nesse caso eu gostei porque houve alguns aspetos que me disse olhe faça assim (...) E isso foi um ensinamento que eu tenho utilizado desde dessa altura, e isto foi logo desde do inicio da minha carreira” (Avaliador B)

“(…) porque eu tenho xx anos e trinta de profissão nunca tive uma aula assistida e tenho pena, por acaso na escola com esta dinâmica do TA, (...) eu gostava que alguém que percebesse mais do que eu viesse ver o que pode melhorar o que é que não pode portanto eu acho que é bom.” (Avaliador D)

Nos critérios para a seleção dos professores avaliadores foi sugerido o fim de seleção dos professores avaliadores pelo número de anos de serviço, sendo referido que o docente...

“(…) que tem mais anos de serviço, nem sequer tem a mínima noção do que é refletir e o que é partilhar nós vemos muitos professores com muitos anos de serviço que não tem a mínima noção do que é refletir, do que é dialogar, do que é partilhar, quer dizer vivem fechados nas suas casinhas e não falam com ninguém, sobre aquilo que se passa nas suas aulas. O professor que não fala com os colegas sobre o que se passa nas suas aulas como é que vai avaliar os outros professores!? Isso não cabe na cabeça de ninguém portanto não devia ser pelo tempo de serviço nem pelo escalão (...)” (Avaliado D)

Ao interpretar as respostas dos participantes, no que diz respeito às modificações no modelo da avaliação de desempenho docente, é possível distinguir aspetos de natureza exterior à instituição e os aspetos de natureza interna. Entre os primeiros, destacam-se:

- i) Necessidade de equipa anónima externa à escola com formação específica e carreira diferenciada;
- ii) Equipa externa com domínios de competência relacional, pedagógica e científica onde se verifique características de imparcialidade, justiça, diálogo, reflexão e partilha de sugestões de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional;

- iii) Equipa externa que assegure procedimentos uniformes nos diferentes agrupamentos de escolas.

Relativamente aos aspetos de natureza interna:

- i) Promoção de aulas observadas entre docentes “tipo sala aberta” onde não exista carácter avaliativo;
- ii) Comunicação eficaz entre os órgãos de gestão e os docentes.

2. Resultados da Análise dos Portefólios

Na escola onde decorreu este estudo, os professores avaliados, independentemente de terem aulas assistidas ou não, acompanharam o documento de autoavaliação com um portefólio, ou seja um conjunto de documentos que evidenciavam e comprovavam o seu desempenho nas diferentes dimensões do respetivo perfil profissional. Sendo um instrumento avaliativo que fez parte da avaliação de desempenho dos professores avaliados, quisemos perceber de que forma foi realizado e o que foi exigido por parte da CCAD.

Nas entrevistas, cujos resultados apresentámos no ponto anterior, as docentes referiram-se também ao portefólio. Este foi considerado como um instrumento “chave” para demonstrar o desempenho docente, no entanto foram apontadas algumas regras definidas pela escola para a sua elaboração que se revelaram constrangedoras, tal como é possível verificar nos seguintes excertos realizados nas entrevistas:

“(…) por cada dimensão tínhamos que ter duas evidências ou mais, até quatro, não podíamos por mais que quatro. Portanto por cada evidência tínhamos que fazer uma grelha a explicar a atividade que foi realizada dentro daquela evidência, quais foram os objetivos o que é que foi feito, quais foram os resultados e onde se encontrava os nossos objetivos individuais. Portanto por cada evidência nós tínhamos que fazer isso. O relator analisa o portefólio e a partir daí vai dar a nossa nota (…)” (Avaliado A)

“(…) a parte mais importante da avaliação do ciclo da avaliação é precisamente o final é o agrupar de todas as ferramentas de todos os documentos”(…) (Avaliador A)

“As evidências devem continuar aparecer, sim (…)” (Avaliado D)

“(…) nós sabemos o que fizemos temos lá as coisas só que agora temos que pôr aquilo tudo de uma forma muito organizada depois temos que pensar, esta evidência é desta dimensão ou daquela? Mas tanto pode estar nesta como naquela...ah afinal também tem a ver com a comunidade, também tem a ver com o plano de atividades e com o projeto curricular de turma... portanto surge estas dificuldades. E a minha grande dificuldade foi dentro de tudo que eu tinha feito, ver o que é que eu vou pôr aqui (…)” (Avaliado A)

No que concerne às dificuldades encontradas na construção do Portefólio, as entrevistas permitiram salientar dois fatores:

- i) Dificuldades no relacionamento das evidências (ou atividades realizadas durante o período de avaliação) com a estipulação das dimensões do despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro;
- ii) Dificuldades relacionadas com o tempo, sendo a elaboração do portefólio apontada como um processo moroso que exigiu reflexões, comentários e registos fotográficos das atividades desenvolvidas.

O portefólio obedecia a uma estrutura pré-definida pela CCAD do Agrupamento, tendo como base o perfil de desempenho dos educadores de infância e professores do ensino básico estabelecido pelo Decreto-Lei nº240/01. Assim, os portefólios estavam organizados em 4 grandes dimensões: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Todos os portefólios analisados apresentam a mesma estrutura e as evidências ou projetos realizados pelos docentes foram acompanhados por uma ficha elaborada pela CCAD da escola onde consta os seguintes itens: a) Identificação do projeto, b) Destinatários, c) Processo de desenvolvimento, d) Enquadramento no Plano Educativo e Plano anual de atividades, e) Metodologias/Estratégias, f) Apreciação dos resultados, g) Excertos de comentários deixados pelos alunos sobre o projeto no Blogue da escola, e, h) Registo fotográfico sobre o projeto.

Esta estipulação de estrutura para o acompanhamento das evidências, cumpre requisitos fundamentais, como referimos na revisão da literatura, designadamente na organização das temáticas, na seleção representativa, e na reflexão crítica de cada evidência, o que orienta o professor na construção do portefólio e por sua vez facilita o observador na sua consulta (Nunes, 2000; Soeiro, 2003; Sá-Chaves, 2007).

Para uma melhor compreensão dos portefólios, apresenta-se a análise das quatro dimensões separadamente. Segue-se o primeiro quadro, referente à dimensão da vertente profissional social e ética:

Quadro 18 - Análise do portefólio na vertente profissional social e ética

Dimensão do Perfil de Desempenho <i>(Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de Agosto)</i>	Domínio	Tipo de Evidências Apresentadas	Professor		
			A	B	C
Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional	Evidência nº1: "Projeto eu e os outros"	-	-	X
		Evidência nº1: "Eleição do delegado e sub delegado de turma"	-	X	-

		Evidência nº2: Projeto “Professores de conselho de turma sob a orientação da diretora de turma”	-	X	-
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	Evidência nº2: “Abraço Moçambique”	-	X	X
		Evidência nº1: “Prolongamento das atividades letivas” Com relatórios e Registo fotográfico	X	-	-
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola	Evidência nº3: “Projeto Voluntariado”	-	-	X
		Evidência nº3: “Projeto Curricular de Turma” +Diagnóstico da Turma no 2º período+ avaliação do processo 2º e 3º período	-	X	-
		Evidência nº4: “Corrida solidária”	-	-	X
	Reflexão do docente dos três domínios		-	-	X
	Total de Evidências		1	4	5

De acordo com o despacho n.º 16034/2010 a dimensão profissional, social e ética

“representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão. Nesta dimensão sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social.”

Ao analisar a primeira dimensão das evidências apresentadas, é possível verificar que dois professores de áreas disciplinares diferentes estão envolvidos no mesmo projeto “Abraço a Moçambique”.

O Professor B mostra evidências de coordenação de direção de turma, assinalando a articulação entre os professores do conselho de turma e os alunos.

Pelas evidências apresentadas verifica-se que o portefólio C é o único que apresenta reflexões nos três domínios respetivamente, o que pode indiciar uma atitude mais reflexiva deste docente na análise do seu desempenho.

No quadro 19 apresenta-se o tipo de evidências associadas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Quadro 19 - Análise do portefólio na vertente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Dimensão do Perfil de Desempenho <i>(Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)</i>	Domínio	Tipo de Evidências Apresentadas <i>(Aulas Observadas: Reflexão, Planificação, materiais, avaliação)</i>	Professor			
			A	B	C	
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas	- Fichas informativas/ Guiões de leitura	X	X	X	
		- Fichas de trabalho	X	X	X	
		- Plano Individual de Trabalho	X	-	X	
		- Planificações por período	X	-	X	
		-Planificação "Adequações Curriculares para os alunos com NEE" (por aluno)	X	X	-	
		- Currículo Funcional e NEE	-	-	X	
		Planificação "Estudo Integral da obra de Sophia de Mello Breyner -A Menina do mar- "	-	X	-	
		-Registo Biográfico da autora;	-	-	-	
		-Power Point apresentado às turmas	X	X	X	
		-Testes de avaliação	X	X	-	
		- Critérios de correção das fichas e testes	X	-	-	
		Análise dos resultados obtidos na ficha sumativa	X	-	-	
	Realização das atividades letivas	Evidência nº1: Portefólio		X	-	X
		▪ Plano Individual de Trabalho		-	-	X
		▪ Trabalho de Aperfeiçoamento e Aprofundamento		-	-	X
		▪ Glossário		-	-	X
		▪ Folhas de Regulação		-	-	X
		▪ Jogos		-	-	X
		Evidência nº 1: Visita de Estudo		X	-	-
		- Registos fotográficos das visitas de estudo		-	-	-
		Evidência nº 2: Visitas de Estudo		-	-	X
		- Curiosidades do museu		-	-	X
	- Ficha sobre o museu		-	-	X	
	- Esboços de trabalhos dos alunos que fizeram durante a visita		-	-	X	
	- Registos fotográficos das visitas de estudo		-	-	X	
	Evidência nº3: Projeto "Reprodução de um artista plástico"		-	-	X	
	Evidência nº4: Projeto "Matematicossauros"		-	-	X	
	Reflexão crítica da aula		X	-	X	
Relação pedagógica com os alunos	- Contratos pedagógicos com os alunos visando o sucesso educativo		-	-	X	
Processo de	- Registo de avaliação por período		-	-	X	

	avaliação das aprendizagens dos alunos	- Fichas de auto e hetero avaliação	X	-	-
	-	Mapa de assiduidade	X	-	-
Total de Evidências			14	6	16

No que se refere à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as evidências apresentam-se em torno do eixo central da profissão docente ou seja nas três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.

Cada portefólio apresenta uma sequência na planificação reconhecendo-se uma orientação estratégica da ação do docente, pois as evidências ao apresentarem-se de forma sequencial demonstram a preparação das atividades e a sua concretização. No caso dos portefólios A e C no final da realização das atividades apresentam ainda reflexões. No portefólio C acresce ainda a inserção de registos fotográficos.

O professor C é aquele que apresenta um leque de evidências mais completo, abrangendo todos os domínios. O tipo de evidências apresentado por este professor (“Trabalho de aperfeiçoamento e aprofundamento”, “Contratos pedagógicos”) parece indiciar uma preocupação com a regulação das atividades que não é tão notória nos outros docentes.

Por outro lado, o professor B é aquele que apresenta menos evidências. Tendo em conta que este docente foi o único que não pediu aulas assistidas, parece possível inferir que a observação de aulas aumenta o empenho na produção e organização de matérias.

A produção de documentos uniformizados (anexo XVIII) pelo CCAD para todos os docentes parece ter constituído um fator importante na elaboração do portefólio, pois as atividades e/ou as fichas de trabalho dos professores apresentam-se acompanhadas com análises críticas de como foram programadas e trabalhadas em sala de aula. Este princípio adotado ou sugerido pela CCAD da escola norteiam os avaliados para a construção do portefólio de forma a “constituir uma fonte de informação para a avaliação de desempenho” (Moreira e Vieira, 2011, p.54).

Segundo o despacho n.º 16034/2010 a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa considera as vertentes da “ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como a relação da escola com a comunidade”.

Os docentes evidenciaram a sua prática realizando com os alunos as atividades previstas no Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades da escola, mostrando envolvimento nas atividades planeadas a nível de agrupamento. No entanto, apenas nos surgem evidências no domínio referente ao “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades”. Pode-se

verificar ainda, no quadro seguinte que não se registam evidências no domínio da participação nas estruturas de coordenação, supervisão e em órgãos de gestão, a este facto poderá estar associado o facto dos avaliados terem menos tempo de serviço, uma vez que os docentes com pouco tempo de serviço geralmente não assumem cargos nas instituições escolares.

Segue-se o quadro da vertente da participação na escola e relação com a comunidade.

Quadro 20 - Análise do portefólio na vertente da participação na escola e relação com a comunidade educativa

Dimensão do Perfil de Desempenho <i>(Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)</i>	Domínio	Tipo de Evidências Apresentadas	Professor		
			A	B	C
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades	Evidência nº 1: Projeto “Almoços de turma e Tea Party”	-	X	X
		Evidência nº 2: Projeto “O Natal”	-	-	X
		Evidência nº 3: Projeto “Brasão de Vialonga”	-	-	X
		Evidência nº 4: Projeto “VIMAE”	-	-	X
		Evidência nº 2: Projeto “Eu e os outros”	-	X	-
		Evidência nº 1: Comemoração do dia do não fumador	X	-	-
		Evidência nº 2: Sarau	X	-	-
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	-	-	-	
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	-	-	-	
	Reflexão do docente dos três domínios		-	-	X
Total de Evidências			2	2	5

Como o quadro evidencia, os docentes apenas mostram evidências relativas à realização de projetos que contribuem para o Plano Educativo de Agrupamento e Planos Anuais de Atividades, destacando-se, neste âmbito, o professor C. Estes docentes não têm

participação nas estruturas coordenadoras e não dinamizam projetos de inovação educativa ou, pelo menos, não apresentam evidências relativamente a esses aspetos.

Por fim segue-se o quadro 21 que diz respeito à vertente de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Quadro 21 - Análise do portefólio na vertente de desenvolvimento e formação

Dimensão do Perfil de Desempenho <i>(Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de Agosto)</i>	Domínio	Tipo de Evidências Apresentadas	Professor		
			A	B	C
Vertente de desenvolvimento e Formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional	Evidência nº 1: Ação de formação “Trabalho Autónomo, trabalho em projeto e ass. de turma: Organização de Práticas” (nível II)	-	X	X
		Evidência nº 2: Quadros Interativos multimédia do Ensino/Aprendizagem das Artes e Expressões	-	-	X
		Evidência nº 1: Formação de Didática de educação para a Sexualidade	X	-	-
		Evidência nº 2: Diploma de frequência do trabalho autónomo (TA)	X	-	-
Total de Evidências			2	1	1

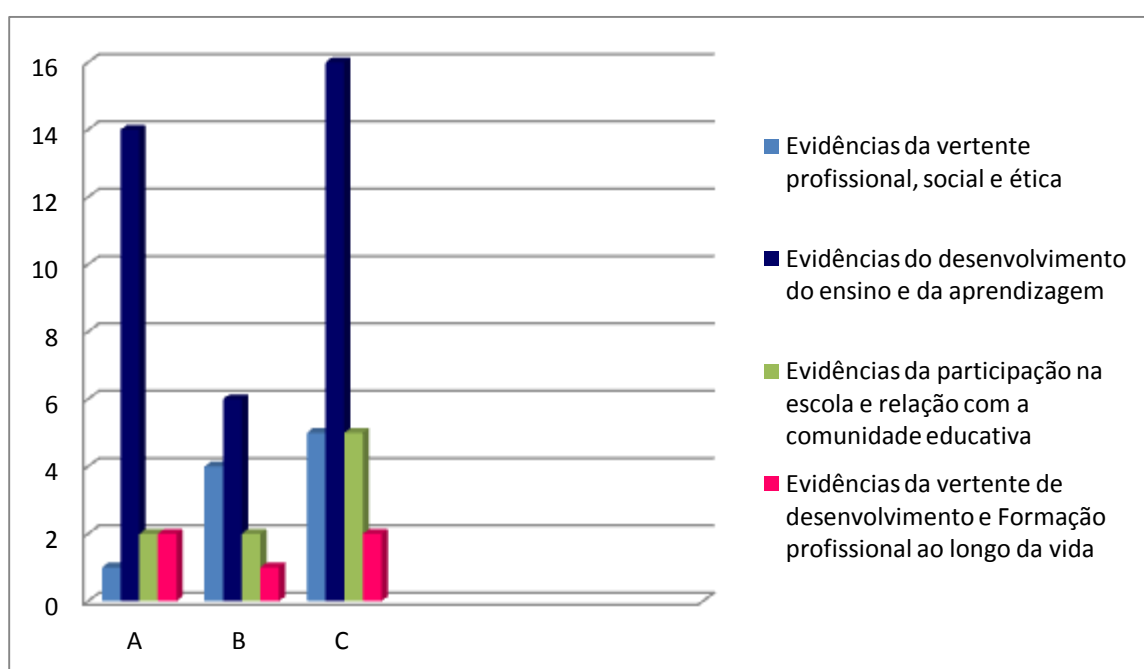
Relativamente à última dimensão, os docentes anexaram os certificados de desempenho relativos à formação contínua realizada durante o período de avaliação. O docente A, para além de apresentar o certificado da ação de formação na sua área disciplinar apresentou dentro deste domínio o diploma do trabalho autónomo (TA). O TA é um projeto criado e realizado na própria escola, que atribui nos dois primeiros tempos do horário diário dos alunos a designação de TA. Nestes dois tempos estão presentes dois professores, alguns cumprindo parte da sua componente curricular, outros servindo de apoio às aprendizagens, com recurso à sua componente não letiva. Os alunos devem cumprir no TA um plano de aprendizagem definido pelo Conselho de Turma, em que progressivamente devem participar, tornando-se competentes na identificação das dificuldades dos alunos, recorrendo a vários materiais de consulta aconselhados. No final do ano letivo, a escola ou o conselho executivo atribui ao professor um diploma de frequência do Trabalho Autónomo, ou seja o professor prestou um desempenho no TA em prol do sucesso dos alunos.

Os docentes B e C, apresentaram ambos o certificado da ação de “Trabalho Autónomo, trabalho em projeto e assembleia de turma: Organização de Práticas” (nível II) que vai ao encontro com a transversalidade da profissão no entanto o docente C mostra evidências de mais uma ação frequentada “Quadros Interativos multimédia do Ensino/Aprendizagem das Artes e Expressões” tendo em conta a sua área disciplinar.

Embora todos os portefólios elaborados tenham um cunho pessoal, o facto de ter obedecido a uma estrutura comum (na utilização dos guiões) permitiu uma organização coerente e eficaz das evidências que facilita a sua leitura e compreensão. Neste sentido, o portefólio realizado pelos docentes pode ter constituído um instrumento de desenvolvimento profissional, desempenhando conforme Alarcão e Tavares (1998) referem, uma função autorreguladora das aprendizagens do próprio professor e a possibilidade de demonstração do desempenho para uma avaliação formativa ou sumativa.

O facto dos avaliados agruparem as suas atividades nas quatro dimensões, permitiu-nos quantificar as evidências realizadas em cada portefólio. O quadro que apresentamos de seguida com a contagem das evidências apresentadas em cada portefólio, não deve ser visto como uma estratégia avaliativa quantificável mas sim como um meio capaz de dar respostas a algumas hipóteses.

Gráfico 2- Número de evidências apresentadas por Portefólio



A leitura do gráfico permite constatar que o maior número evidências apresentadas por todos os avaliados se insere na vertente do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendemos a crer que este aspeto se deve ao facto de esta atividade ser central na profissão docente. Como afirma Roldão (2009, p.14-15),

“ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro (...)”

Por outro lado, a análise do gráfico por docente, mostra que o portefólio do professor B é aquele que reúne menos evidências. A diferença do número de apresentação de evidências deste portefólio em relação aos outros dois parece ficar a dever-se ao facto do avaliado não ter pedido aulas assistidas no segundo biénio da avaliação, pela experiência trazida no 1º biénio. Na entrevista, o avaliado considera quanto à avaliação e às aulas assistidas que,

“não é assim que se avalia um professor, não é assim que se chega lá portanto eu não quero mais aulas assistidas e este ano não pedi logicamente” (Avaliado B)

Em sentido contrário, o gráfico mostra que o portefólio do professor C apresenta uma maior quantidade de evidências e a distribuição destas pelas 4 dimensões do desempenho docente. Para além disso, este portefólio apresenta reflexões pessoais sobre os diferentes momentos de programação, realização e resultados de análise sobre o seu próprio desempenho, parecendo possível inferir uma maior envolvimento deste docente na realização do documento.

Pode afirmar-se que os portefólios analisados constituíram na perspetiva do observador uma fonte objetiva de todas as atividades letivas, fornecendo uma imagem do desempenho de cada docente. Com efeito, os portefólios analisados e as evidências registadas permitem perceber que o portefólio é “um instrumento evidente da atividade docente, tornando-a simultaneamente suscetível de avaliação” (Alarcão e Tavares, s/d, p.6), uma vez que torna possível perceber não só a evolução de todo o trabalho realizado pelos docentes, mas também o feedback da envolvimento dos alunos, tanto pelos registos fotográficos como nos comentários deixados no blogue da escola.

Se considerarmos o portefólio como “uma coletânea de documentos susceptível de avaliação externa e de autoavaliação reflexiva e autónoma (...) reveladora da demonstração de capacidades e de competências do percurso do seu construtor (Brito e Pinheiro, cit. Pinheiro, 2009, p.231), parece possível inferir que os professores procuraram explorar as potencialidades formativas deste instrumento.

Neste sentido, parece possível concluir que o portefólio pode constituir um instrumento de avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores, mas só assume uma dimensão formativa se os docentes o encararem como um instrumento de desenvolvimento profissional, incluindo nele não apenas as evidências do que fizeram, mas também a análise do porque fizeram, para que fizeram e como poderiam ter feito de outro modo.

CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo.
(Fernandes, 2009, p.22)

Neste último capítulo procuraremos evidenciar os principais aspetos que resultam do estudo empírico realizado, bem como alguns constrangimentos que se nos afiguram constituir algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Estando o nosso objetivo associado ao conhecimento das conceções dos professores sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho (estabelecida pelo Decreto-Lei nº 15/2007; Decreto Regulamentar nº 2/2008; Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de Junho) e sobre as competências dos avaliadores, procurámos auscultar os dois grupos intervenientes diretos na avaliação, os professores avaliadores e os professores avaliados. Foi a partir do conjunto de informação recolhida através das entrevistas e da análise de portefólios, que procurámos dar respostas aos objetivos específicos que nortearam e operacionalizaram a pesquisa realizada.

O primeiro objetivo visava **conhecer as perspetivas de professores avaliadores e avaliados do 2º Ciclo sobre a Avaliação de Desempenho Docente**. Dos dados recolhidos e respetiva análise, pudemos constatar que tanto os professores avaliadores como os professores avaliados discordam do modelo de avaliação, que consideram inexequível, complexo, excessivamente burocrático e pouco credível. Esta falta de credibilidade do modelo reflete-se na descrença dos resultados, assinalada sobretudo pelos avaliadores, enquanto os avaliados se preocupam essencialmente com a diferença de procedimentos avaliativos de Agrupamento para Agrupamento.

De salientar que apenas este último grupo elenca alguns benefícios decorrentes da avaliação de desempenho, considerando que esta cria oportunidades para os docentes mostrarem e divulgarem o seu trabalho pedagógico e assim obterem reconhecimento pelos pares. Os avaliadores, pelo contrário, apenas referem as desvantagens da avaliação (falta de tempo, stress, tensão...) e a falta de preparação geral para lidarem com o processo e assumirem as funções de avaliadores. Neste sentido, parece possível concluir que, embora ambos os grupos de participantes discordem do modelo de avaliação, o grupo dos avaliados está mais disponível para refletir sobre o processo desenvolvido, procurando formas de o melhorar, enquanto o grupo dos avaliadores parece concentrar-se essencialmente nos pontos negativos do modelo e nos constrangimentos que lhes criou.

Com efeito, é deste grupo de inquiridos que saem mais sugestões para melhoria do modelo vigente. Nestas sugestões, toma relevo a ideia de criação de uma equipa externa, com formação e qualidade humana, realçando-se como benefício o desconhecimento entre avaliadores e avaliados. Esta opção é defendida por avaliadores e avaliados, havendo apenas um avaliado que refere a importância da avaliação interna, nomeadamente pelo conhecimento da dinâmica interna da escola.

De realçar que, embora o guião da entrevista incluisse questões diretamente relacionadas com o papel da supervisão na avaliação de desempenho, os docentes se referem muito pouco a este aspeto, concentrando-se antes em questões mais gerais da avaliação de desempenho. Por si só, esta constatação parece indicar que os docentes (avaliadores e avaliados) não atribuem um papel muito relevante à supervisão no processo avaliativo. Na verdade, ambos os grupos de participantes se focam sobretudo nas questões da ADD que os afetam pessoal ou profissionalmente e, subjacente a essas preocupações, parece estar uma visão essencialmente avaliativa e classificativa. As únicas indicações de uma visão mais formativa da ADD surgem no discurso de alguns avaliados, ao referir a necessidade de diálogo e partilha de práticas pedagógicas.

Com o segundo objetivo pretendíamos **conhecer o processo de Avaliação de Desempenho Docente desenvolvido numa escola básica 2,3**. Neste Agrupamento, a avaliação de desempenho baseou-se na recolha de informação através de 3 fontes: aulas observadas, relatório de autoavaliação e portefólio. No entanto, os docentes consideram que o processo e resultados da avaliação realizada são pouco fiáveis, devido a vários fatores: incoerências do processo, relações interpessoais, distorção da realidade (nas aulas assistidas), restrições administrativas (quotas) e ausência de equidade nos procedimentos. A informação recolhida em relação à prática avaliativa desenvolvida no Agrupamento confirma as conclusões que antes enunciámos relativamente ao posicionamento dos avaliadores e dos avaliados face à ADD. Com efeito, os avaliadores mostram-se maioritariamente descontentes com a imposição e obrigação do cargo de avaliador, salientando o desconhecimento sobre os critérios de nomeação para o cargo e a falta ou insuficiência de informação relativa ao processo a desenvolver no âmbito da ADD. É este grupo de entrevistados que mais se pronuncia sobre a criação de um clima de constrangimento no Agrupamento, clima que atribui à forma de seleção dos avaliadores, à falta de competências para observação de práticas pedagógicas e à competitividade gerada entre os docentes.

Os avaliados, por seu lado, confirmam a auto percepção negativa dos avaliadores relativamente ao desempenho do seu papel, salientando que estes não possuem competências supervisivas e pedagógicas, mostram falta de formação e de informação

sobre a ADD e, no geral, não são credíveis. No entanto, este grupo de inquiridos é o único a salientar o papel da colaboração entre docentes durante o processo de avaliação, incluindo não apenas a colaboração entre professores do mesmo departamento e do mesmo grupo disciplinar, mas também a colaboração entre avaliador/avaliado. Pelo contrário, como vimos antes, os avaliadores frisam a competitividade entre docentes, considerando que a avaliação de desempenho criou entre os professores a ausência de partilha e a divisão docente. Este grupo de inquiridos apenas se refere á colaboração entre docentes quando faz sugestões para a melhoria do modelo de ADD.

Neste sentido, tal como já tínhamos inferido acima, a perspetiva dos avaliados sobre o processo de avaliação vivenciado parece ser mais aberta que a dos avaliadores, na medida em que estão disponíveis para perceber alguns aspetos como positivos, enquanto os avaliadores referem sobretudo o clima de constrangimento.

No entanto, é também este grupo de inquiridos que salienta as consequências negativas da avaliação de desempenho, referindo que esta deu origem a prejuízos para os alunos, para os avaliadores e para os próprios avaliados. Com efeito, grande parte dos professores avaliados referiu um desgaste causado pelo excesso de trabalho, pelo processo confuso, falta de informação, e problemas de comunicação entre os órgãos de topo e os intermédios. Estes docentes assinalam ainda a dificuldade que tiveram em realizar o relatório de autoavaliação.

Quanto à elaboração do portefólio, a produção de documentos uniformizados pelo CCAD para todos os docentes parece ter constituído um fator facilitador, pois as atividades e/ou as fichas de trabalho dos professores apresentam-se acompanhadas com análises críticas de como foram programadas e trabalhadas em sala de aula. Assim, parece possível concluir que, através do portefólio, os docentes podem demonstrar atitudes reflexivas na análise do seu desempenho profissional e, para o observador dos portefólios, é possível inferir o empenho dos professores na produção e organização de materiais.

No que concerne às dificuldades encontradas na elaboração do portefólio existiram dificuldades no relacionamento das evidências realizadas durante o período de avaliação) com a estipulação das dimensões do despacho n.º 16034/2010, e o fator tempo é considerado como um constrangimento referido por quase todos os professores entrevistados na realização do portefólio. É de referir ainda que a recolha e organização de evidências são sentidas pelos avaliados como um excesso de trabalho que acarreta uma sobrecarga emocional.

Apesar disso, é o grupo dos avaliados que sugere a manutenção dos portefólios como instrumento de avaliação docente, enquanto os avaliadores sugerem a sua anulação.

Neste sentido, o portefólio constitui um instrumento de avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores, no entanto só assume uma dimensão formativa se os docentes o encararem como um instrumento de desenvolvimento profissional.

O terceiro objetivo visava **identificar os processos supervisivos desenvolvidos durante o processo de Avaliação de Desempenho Docente**. Os processos supervisivos referidos pelos entrevistados incidem apenas sobre as aulas assistidas, indiciando que estes docentes equacionam a supervisão essencialmente no âmbito da observação de aulas, numa perspetiva que, provavelmente, muito ficará a dever às suas experiências como supervisionados na formação inicial.

A observação de aulas cumpriu o ciclo supervisivo básico: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação. No encontro pré-observação, não existiu uma análise e discussão do contexto pedagógico da turma e apenas alguns docentes referem o diálogo prévio sobre o plano da aula a ser observada. A maior parte dos avaliadores realizou uma observação naturalista. No entanto, no registo da observação naturalista tiveram em conta os itens da ficha fornecida pela CCAD, o que lhes permitiu posteriormente preenchê-la. No encontro pós-observação, parece ter existido algum *feedback*, assinalado por avaliadores e avaliados. No entanto, grande parte das referências ao encontro pós-observação incide sobre outras componentes avaliativas e classificativas que não a análise e discussão das aulas observadas. Concluimos que esta falta de discussão seja consequência dos avaliadores não se sentirem confortáveis pelo exercício da sua função quer pela falta de conhecimentos supervisivos quer pela falta de reconhecimento da sua credibilidade e legitimidade.

Segundo a legislação, a observação de aulas constitui um dos momentos de um processo supervisivo-avaliativo que inclui interação e acompanhamento do avaliado, e este objetivo não parece ter sido totalmente atingido neste caso.

Como referimos antes, na perspetiva dos avaliadores, a observação de aulas é um problema na avaliação de desempenho docente, geradora de clima de constrangimentos. Estes constrangimentos decorrem da forma como eles próprios são selecionados para o desempenho do cargo de avaliadores e da falta de competências para a observação das práticas dos professores. Outro constrangimento assinalado reside no facto dos avaliadores conhecerem ou manterem relações diárias com os seus pares, o que interfere com a imparcialidade que, na perspetiva dos professores avaliadores é necessária e difícil de realizar.

Por outro lado, subjacente a estes constrangimentos referidos pelos avaliadores, parece estar uma posição de fundo face à ADD, como temos vindo a salientar. Com efeito, a maior parte dos avaliadores aponta descrença no processo e resultados da avaliação de

desempenho, considerando-a inútil. Neste âmbito, referem especialmente a inutilidade da observação de aulas para os avaliados. Com uma posição de base como esta sobre a ADD, parece difícil desenvolver um processo de supervisão consistente e formativo.

Como também já foi referido, na perspetiva dos avaliados existe uma distorção da realidade na observação de aulas, 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. No entanto, os avaliados não salientam explicitamente a inutilidade das aulas assistidas.

É de referir que os avaliados constataram que as aulas assistidas aumentam o seu empenho, bem como aumentam uma efetiva aprendizagem dos alunos devido à preparação das mesmas aulas, o que parece corresponder à orientação do PISA, referida no capítulo 1. Importa salientar que os relatórios internacionais do PISA, “sendo reconhecidos pela comunidade internacional como um dos instrumentos mais credíveis para a avaliação dos sistemas escolares, há muito identificavam a necessidade de implementar, no nosso sistema educativo, a prática de observação e supervisão das aulas, essencial para a melhoria da qualidade do ensino”(Alves, 2009, p.3565).

Coerentemente com os resultados anteriores, nas sugestões para melhoria do modelo de ADD, são os avaliadores que referem a necessidade de acabar com a observação de aulas, enquanto os avaliados sugerem a sua manutenção, embora acentuem que o processo supervisoivo deverá ser modificado.

O quarto objetivo referia-se à **identificação das competências supervisivas consideradas necessárias aos avaliadores**. Como referimos antes, os avaliados consideram que os seus avaliadores tinham escassa credibilidade para o exercício da função de que foram encarregues e os próprios avaliadores percecionam a sua falta de competências quer no âmbito da avaliação de desempenho, quer especificamente no que se refere à supervisão. Com efeito, os professores designados para a função consideram que possuir mais tempo de serviço não confere conhecimentos técnicos para avaliar os seus pares, e esta ausência de formação justifica a falta de competências para avaliar e supervisionar. A questão da seleção dos avaliadores com base no tempo de serviço é também equacionada pelos avaliados, que consideram que, para avaliadores, foram escolhidos docentes com muito tempo de serviço, mas sem hábitos de diálogo, reflexão e partilha.

De salientar, no entanto, que alguns avaliados sugerem que os avaliadores, para além de não terem competências avaliativas e supervisivas específicas, não tinham também competências pedagógicas, sendo considerados maus professores e pouco inovadores. Estas referências levam a crer que, mesmo sem competências específicas no âmbito da

avaliação docente, os avaliadores seriam bem aceites (ou, pelo menos, melhor aceites) se fossem reconhecidos pelos avaliados como bons professores.

Para além deste reconhecimento profissional como docentes, porém, a necessidade dos avaliadores possuírem uma formação credível e especializada é reconhecível no discurso de ambos os grupos de entrevistados. No entanto, os avaliadores abordam a questão da falta de formação de forma muito genérica, não especificando as suas necessidades formativas.

Os avaliados, pelo contrário, parecem ter uma ideia mais clara das condições requeridas para o desempenho do papel de avaliadores, salientando que estes devem possuir competências científicas e pedagógicas.

Através dos resultados das entrevistas aos avaliados é possível traçar algumas características do perfil ideal do avaliador. Neste perfil, ressaltam as competências relacionais e de interação e o domínio científico, pedagógico e didático, salientando a necessidade de avaliador e avaliado serem do mesmo grupo disciplinar. A capacidade de diálogo, a partilha e reflexão foram as qualidades mais focadas, seguindo-se a imparcialidade.

É também o grupo de avaliados que, nas sugestões para melhoria do modelo de ADD, refere a necessidade de modificar os critérios de seleção dos avaliadores, acabando com a seleção pelo número de anos de serviço. Os avaliadores, pelo seu lado, sugerem a criação de uma carreira específica de avaliador e focam-se na criação de melhores condições na escola para o desempenho das funções.

O último objetivo visava **saber o papel atribuído à Avaliação de Desempenho Docente no desenvolvimento profissional dos professores avaliadores e avaliados**. Ao analisarmos os dados no que se refere ao contributo da avaliação de desempenho docente no desenvolvimento profissional obtivemos duas perspetivas diferentes, de algum modo, contraditórias em relação aos resultados e conclusões anteriormente assinalados.

Com efeito, o grupo dos avaliadores, que em todas as outras dimensões de análise se mostrou mais discordante e renitente à ADD, é aquele que mais vantagens e benefícios parece ter retirado desta experiência. Apesar de terem assinalado a inutilidade das aulas assistidas, estes docentes consideram a experiência de observação de aulas muito enriquecedora, não tanto para o observado, mas sobretudo para o observador. Se tivermos em conta o número de anos de serviço dos avaliadores, referido na caracterização dos participantes e também por ambos o grupo de avaliados, é possível inferir que a observação de aulas de docentes mais novos, eventualmente com novas práticas pedagógicas e didáticas (e, como um dos avaliados refere, com mais habilitações), parece ter aberto novas

perspetivas aos avaliadores. Estes dão também relevo ao papel-chave das evidências, alertando para a necessidade de precaver a qualidade, em detrimento da quantidade.

Por outro lado, avaliadores e avaliados estão de acordo em que a ADD não contribuiu muito para o desenvolvimento profissional dos avaliados, embora assinalem motivos diferentes. Os avaliadores referem que os avaliados rejeitaram as suas recomendações sobre a construção do portefólio e sobre a necessidade de reunir evidências, explicitando um deles que renunciou a fazer qualquer tipo de recomendação. Os avaliados, por sua vez, consideram que não existiram recomendações dos supervisores para a melhoria da prática profissional. Estes resultados parecem indicar um enfoque diferente dos dois grupos: enquanto os avaliadores se concentraram essencialmente na recolha de evidências e construção do portefólio (aspectos em que, eventualmente, os avaliados não precisavam de apoio e por isso rejeitaram as recomendações), os avaliados requeriam ou esperavam recomendações para a prática pedagógica, que não obtiveram (como ficou patente nas descrições do *feedback* nos encontros pós-observação, atrás referidas). Assim, os avaliados consideram que as aulas assistidas não contribuíram para aumentar o seu empenho profissional e que houve falta de diálogo com o avaliador, o que não estimulou o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e não contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Se relacionarmos estes resultados com o facto de os avaliados, como referimos anteriormente, quererem a manutenção das aulas assistidas, parece possível inferir que o problema não reside na observação de aulas propriamente dita, mas na forma como, neste caso específico, ela foi realizada.

Em síntese, os resultados do estudo permitem-nos concluir que os docentes entrevistados consideram que o modelo de avaliação de desempenho é inexequível, pouco rigoroso e incoerente.

Os professores nomeados para a função de avaliador e os professores avaliados consideram que possuir mais tempo de serviço não confere conhecimentos técnicos para avaliar os seus pares. Decorrente deste estudo, também se pode concluir que aos coordenadores de departamento não são reconhecidas competências, pelos próprios e pelos avaliados, para exercerem as funções de avaliador, o que contraria as diretrizes lançadas pelo ministério da educação quanto à forma de seleção, que foi realizada por critérios burocráticos (escalão na carreira, professores coordenadores) e não por critérios de competência profissional ou de habilitação académica para o efeito. Os professores avaliadores admitem a sua falta de competência para a observação das práticas dos seus pares e os professores avaliados salientam a escassa qualidade dos avaliadores quer pela falta de competências supervisivas e pedagógicas quer pela falta de formação.

A vertente formativa da avaliação é bem acolhida pelos avaliados, desde que contribua com recomendações para o desempenho profissional e que venha de profissionais com competências reconhecidas e/ou com formação especializada. Destes resultados, podemos concluir que um dos perigos da ADD se relaciona diretamente com a falta de credibilidade e de preparação dos avaliadores. Este risco advém de questões éticas (formas de relacionamento, imparcialidade), mas são originados também pela falta de competências de ordem técnica (na atividade supervisiva), sobretudo no que se refere a uma atividade de mútua colaboração e ajuda numa atitude de diálogo permanente, principalmente antes e após a observação. Com efeito, parte da discordância manifestada em relação ao processo de avaliação docente deve-se ao facto de esta ser efetuada por pares da própria escola a quem não é reconhecida legitimidade profissional, o que dá origem a constrangimentos interpessoais e à probabilidade de influência das relações pessoais na atribuição da classificação.

Em relação ao modo como foi aplicado o dispositivo de avaliação na escola objeto de estudo, conclui-se que a implementação do mesmo foi realizada com grande falta de informação, por parte do CCAD, coordenadores e avaliadores. Conclui-se assim que o problema de comunicação entre os responsáveis gerou situações pouco claras para todos os intervenientes.

A ausência de equidade nos procedimentos avaliativos é apontada com preocupação pelos participantes tanto a nível de agrupamento como a nível nacional, originando escassa fiabilidade da avaliação e atribuições avaliativas injustas (por todos os aspetos já focados). No caso dos professores contratados este facto influencia em efeitos de contratação e neste sentido foi sugerido o fim da distinção dos diferentes procedimentos avaliativos entre os professores, terminando assim com a distinção da avaliação dos professores contratados.

Por sua vez, os avaliadores referem de forma negativa a postura da classe docente face a processos de avaliação em geral, incluindo a avaliação da qualidade das escolas que é levada a efeito pela Inspeção Geral de Educação, e salientam o inconformismo geral dos professores quanto ao facto de terem que ser avaliados e de terem que avaliar os colegas.

De todos os resultados aqui apresentados, o aspeto mais saliente relaciona-se com a ausência de formação específica do professor avaliador. Esta ausência de formação é agravada pela sua falta de apetência para o exercício do cargo, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela auto percepção de incompetência e ambas se refletem no seu exercício do desempenho como avaliadores e na falta de reconhecimento e credibilidade pelos avaliados. Neste sentido, parece aconselhável que se modifiquem os critérios de seleção dos avaliadores, que não deverão ser baseados no número de anos de serviço, mas na formação, apetência e competência ao nível da supervisão. Se este fator não for acautelado, a ADD continuará a ser vista apenas numa perspetiva de avaliação sumativa e

classificativa, com óbvias repercussões na carreira, e não assumirá nunca a dimensão formativa que a legislação e a teoria lhe conferem.

Em relação à metodologia utilizada, concluímos que as entrevistas permitiram uma efetiva aproximação e compreensão dos pontos de vista dos entrevistados, permitindo confrontar duas perspectivas que nem sempre são semelhantes mas no entanto são complementares, fornecendo uma visão mais aprofundada da problemática em análise. Importa referir que o recurso a outras metodologias de recolha de dados poderia contribuir para um maior aprofundamento da questão (por exemplo, a observação dos encontros pré e pós-observação). Para além das entrevistas, a análise dos portefólios foi para nós uma oportunidade de perceber as suas potencialidades como instrumento avaliativo e formativo do desempenho docente.

Por outro lado, o estudo poderia ter sido enriquecido se tivesse sido possível realizá-lo em duas escolas diferentes, de forma a tentar identificar as diferenças e semelhanças de perspectivas e a influência do contexto nas conceções dos docentes. Relacionada ainda com a composição da amostra, esta não deixa de constituir uma limitação ao estudo, tendo sido inquiridos oito participantes, num universo vasto que compõe um agrupamento.

Para futuros estudos, parece-nos importante aprofundar algumas das questões emergentes dos resultados apresentados, nomeadamente a conciliação entre a forma de seleção dos avaliadores e as competências supervisivas requeridas ou desejáveis para o desenvolvimento da função.

- Alarcão, I. e Roldão, M.C.** (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J.** (s/d). *Portefólio Docente e Qualidade de Ensino*. Recuperado em 2011, Fevereiro 3, http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=10&Itemid=8.
- Alarcão, I. e Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Alves, M.P., Machado, E., Gonçalves, F.** (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, MP., Flores, AM.** (org.) (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alves, MP.** (2009). *Avaliação de desempenho docente (ADD) e efeitos na qualidade do processo de ensino/aprendizagem*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, N. e Costa, E.** (2009). *A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português*. Revista de Ciências da Educação, nº10, pp.53-63. Recuperado em 2010, Fevereiro 19, <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=25&p=53>
- Bardin, L.** (2008). *Análise de conteúdo*. 19ª Ed.. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L.** (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J.** (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, N.** (2009). *Avaliação de Desempenho Docente: a perspectiva dos professores de Educação Física*. Tese de mestrado em desporto das crianças e jovens. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Candeias I., Costa N., Martins I.** (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro.

Casanova, M.P. (2009). *Perfil do Avaliador no contexto da Avaliação do Desempenho Docente*. Recuperado em 2012, Março 1, <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/595/1/Perfil%20do%20Avaliador%20no%20Contexto%20da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>

Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. e Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas de formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa Editores.

Coelho, A. e Oliveira, M. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente - 2ª Edição*. Lisboa: Texto Editores.

Costa, E. Afonso, A. (2009). *A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português*. *Sísifo, revista de Ciências da educação*, nº10.

Costa, E. (2007). *Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º4, pp.49-58. Recuperado em 2010, Março 3, <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&id=111>.

Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (2009). *Relatório sobre Monitorização e o Acompanhamento da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (2010). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Curado, A.P. (2006). *Que fazer com a Avaliação de Professores que temos?* *Psicologia Educação e Cultura*, vol. X, nº 1, pp. 23-34.

Curado, A.P. (2002). *Relatório sobre a monitorização e o acompanhamento da avaliação do desempenho docente na Rede de Escolas Associadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chagas, C. (2010). *A Avaliação de Desempenho dos Professores no quadro da regulação da educação*. Tese de mestrado em Administração Escolar. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cruz, I. (2009). *Observação de aulas: estratégias de desenvolvimento profissional*. *Revista Elo* nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.137-147.

Cruz, I. (2011). *Potenciar as práticas de observação de aulas- Supervisão e Colaboração*. In Alves, M. P., Machado, E.; Gonçalves, F. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Candeias, I, Costa, N. Martins, I. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro e Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

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

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In Ávila de Lima, J.e J. A. Pacheco (org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações de teses*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. (2006). *Avaliação do Desempenho Docente Expectativas dos professores*. Tese de mestrado em Planificação e Administração da Educação. Porto: Universidade do Porto Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.

Ferro, E. (2011). *O desenvolvimento e avaliação de competência(s) no contexto da observação de aulas*. In Alves, M. P., Machado, E.; Gonçalves, F. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. Revista Elo nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.19-23.

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

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores*. Revista Elo, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 287-305.

Formosinho, J. e Machado, J. (2010). *Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores*. In J. Formosinho, J. Machado e J. Formação, *Desempenho e Avaliação dos Professores* . Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação da concepção à realidade*. 3ª Edição. Loures: Lusociência.

Gomes, M. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente Objectivos e Controvérsias*. Tese de mestrado, em Avaliação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Lima, J.A. (2006). *Ética na Investigação*. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp.127-159. Porto: Porto Editora.

Lobão, M. (2009). *A Avaliação Desempenho Docente: Estudo de Processo de implementação com professores do ensino especial*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Área de especialização em Avaliação.

Lopes, J. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organização e Métodos de Investigação.

Lourenço, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores, um contributo para a definição de um plano de formação*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Maio, NL., Silva, HS., Loureiro, A. (2010) - *A supervisão: funções e competências do supervisor*. EduSer: revista de educação, pp. 37-51.

Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores - É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*. Profforma, nº3, pp.1-6.

Messias, J. (2008). *A avaliação do Desempenho de Professores e o papel da Supervisão: Um estudo Exploratório com Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Moreira, M.A. (s/d). *A Avaliação do (Des)desempenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica*. Recuperado em 2011, Janeiro 10, <http://repositorium.dum.uminho.pt/bitstrAm/18822/10366/1/24.M.A.Moreirapdf>

Moreira, M.A. (2010). *A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras*. In Bizarro R. e Moreira, M.A. (org.), *Supervisão Pedagógica e educação em Línguas*. Mangualde: Pedagogo, pp.91-110.

Moreira, MA. (2009). *“A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica”*. In, Vieira, F. et al (Org.), (2009) *Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do encontro do grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia*.

Mota, V. (2009). *O novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente: Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos*. Tese de Mestrado, em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Monteiro, E. (2009). *A avaliação do desempenho docente: o lugar da supervisão*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3576-3589.

Nunes, J. (2000). *O Professor e acção reflexiva portefólios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: CRIAP/ASA

Oliveira, M.L. e Coelho, A.C. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

Parente, R. (2009). *Falar de Supervisão Pedagógica*. Revista Elo, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.125-136.

Pinheiro, E. (2009). *O portefólio de desempenho*. Revista Elo nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.231-236.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais, Trajectos*. Lisboa: Publicações Gradiva.

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro e Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho*. Lisboa: Conselho Científico para a avaliação de professores - Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, in L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva, p.84-116.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sousa, F. Leal, SM. e Cabral, AP..(2011). *Processos Supervisivos e Avaliação de Professores: Tensões e Expectativas em Portugal*. Nuances: Estudos sobre Educação, pp.16-42.

Silva, A. (2011). *Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente*. In Alves, M. P., Machado, E.; Gonçalves, F.((org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Silva, I. (2001). *Avaliação de Desempenho contributo para um estudo de Avaliação de Desempenho de Professores*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas.

Soeiro, DI. (2003). *E-portfolio-aprendizagem e avaliação partilhadas em e-learning*, Tese de mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Suleman, F. (2000). *As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais*, in CARNEIRO, Roberto (coord.). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente*. Tese de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Vala, J. (2001). *A análise de conteúdo*, in Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. Moreira, M. (2011), *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. Para uma Abordagem de Orientação Transformadora, Lisboa, Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto - Perfil de desempenho docente.

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro - Novo estatuto da Carreira Docente.

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

Decreto-Lei 41/2012 de 21 fevereiro - Regulamenta o novo Estatuto da Carreira Docente- 11ª alteração

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro - Regulamenta a nova Avaliação de Desempenho Docente

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho - Estatuto de Carreira Docente

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 16872/2008, de 7 de abril -Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação (alterado pelo Despacho n.º 3006/2009, de 23 de Janeiro de 2009 e Despacho 15772/2009, de 10 de Julho de 2009).

Despacho n.º14420/2010, de 15 de setembro - Modelos de fichas de avaliação global.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro - Estabelece a nível nacional os Padrões de Desempenho Docente.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	- Documentos de Procedimento de Avaliação	- 112
ANEXO II	- Tomada de Posições sobre a Avaliação	- 113
ANEXO III	- Carta ao Diretor de Agrupamento	- 119
ANEXO IV	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliador A	- 120
ANEXO V	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliador B	- 126
ANEXO VI	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliador C	- 130
ANEXO VII	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliador D	- 134
ANEXO VIII	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliado A	- 138
ANEXO IX	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliado B	- 144
ANEXO X	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliado C	- 148
ANEXO XI	- Transcrição da entrevista a Professor Avaliado D	- 152
ANEXO XII	- Questionário de dados socio-demográficos	- 157
ANEXO XIII	- Recorte das UR e criação de indicadores do Avaliador A	- 158
ANEXO XIV	- Recorte das UR e criação de indicadores do Avaliado A	- 167
ANEXO XV	- Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas aos Avaliadores A+B+C+D	- 176
ANEXO XVI	- Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas aos Avaliados A+B+C+D	- 181
ANEXO XVII	- Ficha de Observação de Aulas usada no Agrupamento	- 188
ANEXO XVIII	- Guião de Leitura para a realização do Portefólio	- 192

Documentos de Procedimento de Avaliação

<p>Projeto Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É um documento constituído por um máximo de duas páginas, anualmente em função do serviço distribuído. ▪ Tem como referência as metas e objetivos traçados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada consistindo no enunciado o contributo do professor para a sua concretização. ▪ A apreciação do projeto é realizada pelo avaliador interno com uma comunicação escrita ao avaliado. ▪ Tem carácter opcional, sendo substituídos, para efeitos avaliativos, pelas metas e objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupadas.
<p>Documento de Registo de Participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensão científica e pedagógica. ▪ Participação na escola e relação com a comunidade. ▪ Formação contínua e desenvolvimento profissional.
<p>Relatório de Auto-Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É anual e reporta-se ao trabalho efetuado nesse período. ▪ Deve ter um máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados documentos. ▪ Tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos. ▪ Consiste num documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida incidindo sobre: <ol style="list-style-type: none"> a) A prática letiva; b) As atividades promovidas; c) A análise dos resultados obtidos; d) O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa. ▪ A omissão, por motivos injustificados nos termos do ECD, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.

1

¹ Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 13.º, ponto 1.

Fevereiro 22, 2011

Posições – Escola Secundária xxx

Avaliação, Docentes, Posições, Resistência?

TOMADA DE POSIÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA SECUNDÁRIA xxx

SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE

Exmo. Senhor Director da Escola Secundária xxx

Os docentes, abaixo assinados, da Escola Secundária xxx vêm, através deste documento, fazer uma declaração nos seguintes termos: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (ADD):

a) Não garante a imparcialidade nem a transparência, gerando injustiças, na medida em que:

- permite a subjetividade e a arbitrariedade do processo;

- praticamente no final deste ciclo avaliativo, ainda não estão clarificados todos os aspetos que regem a ADD, nomeadamente a situação das quotas e os universos a que as mesmas se referem: é do conhecimento que não existe legislação que atribua, de um modo diferenciado, quotas para cada uma das categorias de professor, designadamente “Professor do Quadro” e “Professor Contratado”, do mesmo modo, não há quotas diferenciadas para Relatores, Coordenadores e restantes docentes em processo de avaliação;

- o sistema de quotas não assegura uma real e efetiva avaliação do mérito dos professores, obrigando, de forma arbitrária, a descer classificações atribuídas pelos relatores gerando, por vezes, incoerências entre a avaliação qualitativa e a quantitativa;

- os instrumentos de avaliação utilizados pelas escolas são suscetíveis de apresentar substanciais diferenças entre si podendo criar discrepâncias significativas na classificação final a atribuir;

- a avaliação a efetuar pelos relatores, não garante a objetividade do processo devido ao excesso e à complexidade do modelo relativamente aos domínios e indicadores dos descritores para cada uma das dimensões;

- este modelo é dificilmente exequível também pelo trabalho exigido aos relatores que passa pela observação de aulas, apreciação dos relatórios de auto-avaliação e respetivos anexos e evidências, preenchimento das fichas de avaliação global, entrevistas com os avaliados, reunião do júri de avaliação, entre outras tarefas a desenvolver dentro do respetivo horário de trabalho;

- o processo de ADD teve início sem terem sido definidos e divulgados aos avaliados critérios de desempate de acordo com as quotas.

b) Não garantiu à partida a formação especializada dos relatores.

c) Não contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos.

d) Não garante a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes.

e) Os processos previstos induzem práticas que agravam as condições de trabalho na Escola, conferindo mais importância à dimensão administrativa em detrimento da dimensão pedagógica.

f) Ao associar a avaliação do desempenho à progressão na carreira introduz elementos que distorcem a dimensão formativa da avaliação.

Assim, face ao exposto, **declaramos** não estarem reunidas as condições para continuar o processo de avaliação docente na Escola Secundária José Gomes Ferreira.

Os docentes abaixo assinados, informam ainda V. Ex.^a que darão conhecimento do presente documento às seguintes entidades:

- Gabinete da Exma. Sr.^a Ministra da Educação
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores

- Exmo. Sr. Director da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

- **Presidente do Conselho de Escolas**

- Conselho Pedagógico da Escola xxxx

- Director da Escola xxxxxx

- Conselho Geral da Escola xxxx

- FENPROF

- Órgãos de Comunicação Social

Fevereiro 22, 2011

Posições – Escola Secundária xxx

Avaliação, Coerências, Docentes, Posições

[23] Comments

Com cerca de 95% de professores signatários:

MOÇÃO COM VISTA À SUSPENSÃO DA APLICAÇÃO DO NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO

Os professores da **Escola Secundária xxx**, abaixo assinados, pretendem ver esclarecidas questões que, no nosso entender, poderão por em causa a exequibilidade do novo Modelo de Avaliação de Desempenho, regulamentado pelos Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, pelo Despacho nº14420/2010 de 15 de Setembro e pelo Despacho 16034/2010 de 22 de Outubro.

Não pretendem questionar a avaliação de desempenho como instrumento conducente à valorização das suas práticas docentes, com resultados positivos nas aprendizagens dos alunos e promotor do desenvolvimento profissional. Consideram que a Avaliação de Desempenho constitui assunto demasiado sério, que deve resultar de uma ampla e profunda discussão. Advogam um modelo de avaliação que seja consistente, que motive os professores e fomente a qualidade e o prestígio da escola pública.

Consideram, assim, que o actual sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), conforme estabelecido no Estatuto da Carreira Docente, Decreto – Lei nº 75/2010 de 23 de Junho, e regulamentado pelos Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, pelo Despacho nº14420/2010 de 15 de Setembro e pelo Despacho 16034/2010 de 22 de Outubro, **não garante imparcialidade nem transparência no processo avaliativo, permitirá a subjectividade e a arbitrariedade, será gerador de injustiças, conduzirá à degradação do ambiente na escola e, sobretudo, não contribuirá para a melhoria da qualidade do serviço educativo e das reais aprendizagens dos alunos.**

Apresentam, desta forma e como fundamentação para a entrega desta Moção, os seguintes considerandos e dúvidas sobre determinados aspetos legais:

1 – Os critérios que nortearam a designação dos relatores são desprovidos de quaisquer princípios de mérito e competência. O critério de ‘pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, **sempre que possível**’ (3 do art.13º, DR 2/2010) não confere, no nosso entender, legitimidade aos relatores e fica ferido do seu sentido através da circular B10015847T, da DGHRE, que estabelece inúmeras situações de excepção às condições previstas na lei para o exercício das funções de relator que, por um lado, põem em causa o único (e questionável) critério da senioridade defendido no Decreto nº2/2010, possibilitando, assim, que **praticamente qualquer professor, mesmo de grupo disciplinar diferente, possa avaliar as aulas de outro professor.**

Semeia-se, desta forma, terreno para que no quotidiano escolar se desencadeiem situações paradoxais, como por exemplo **os avaliadores possuem formação científico-pedagógica e académica inferior à dos avaliados**. Mais, consideramos que os professores relatores não possuem, na sua esmagadora maioria, formação especializada ou experiência em supervisão que garanta uma avaliação justa, objectiva e rigorosa, facto que se alia ao tempo destinado na carga horária não lectiva, definitivamente insuficiente para a consecução de todos os procedimentos que a avaliação do número de professores por avaliador pressupõe.

O artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente, intitulado “Caracterização e objectivos da avaliação do desempenho” refere, no ponto 3, alíneas a), b) e h), que esta avaliação deverá, respectivamente, “*contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente*”; “*contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente*” e “*promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho*”.

Pois é nossa convicção que, se a circunstância da avaliação ser realizada entre pares, sem qualquer hierarquização bem sucedida, como acima foi referido, já de si ameaça deteriorar a sã colaboração entre docentes e tornar-se factor de degradação do clima de trabalho nas escolas, é patente que **o princípio das quotas** – Despacho conjunto dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, nº 20131/2008 – arrisca apenas perturbar ainda mais esse clima, pondo inteiramente em causa o trabalho colaborativo que por outro lado tanto se apregoa e, em última análise, **os próprios objectivos a que esta avaliação se propõe**.

Mais grave ainda, o Código de Procedimento Administrativo prevê no **Artigo 44º os Casos de Impedimento**, em que “*Nenhum titular de órgão ou agente da Administração Pública pode intervir em procedimento administrativo ou em acto ou contrato de direito público ou privado da Administração Pública(...)*”, designadamente o caso previsto na alínea, c) “*Quando, por si ou como representante de outra pessoa, tenha interesse em questão semelhante à que deva ser decidida (...)*”.

Ora, gostaríamos de entender como será possível que avaliando e avaliador possam “disputar” as mesmas quotas – não há legislação que atribua, de um modo diferenciado, quotas para cada uma das categorias de professor, designadamente “Professor do Quadro” e “Professor Contratado”, e, do mesmo modo, não há quotas diferenciadas para Relatores, Coordenadores e restantes docentes em processo de avaliação, **e perguntar se não estarão os relatores obrigados pela lei a se declararem impedidos de participar no processo avaliativo ao existir o flagrante conflito de interesses acima descrito?**

Discordando, assim, de um modelo **que impõe uma avaliação exclusivamente entre pares**, eventualmente parcial, perigosa e **criadora de um prejudicial ambiente na escola**, gostaríamos de entender como será possível respeitar o **artigo 6.º do Código do Procedimento Administrativo**, quanto aos **Princípios da Justiça e da Imparcialidade**, que diz que “*No exercício da sua atividade, a Administração Pública deve tratar de forma justa e imparcial todos os que com ela entrem em relação.*”, se, no caso desta Escola, **todos os relatores possuem relações de profunda amizade com alguns dos seus avaliados ou**

mesmo com outros avaliados de outros grupos de recrutamento mas que disputam as mesmas quotas/classificações que os seus, o que, por obrigação ao estipulado no artigo 48º do mesmo CPA, **obriga os mesmos relatores a pedirem dispensa de intervir no procedimento,** exactamente por ocorrer circunstância descrita na linha d) do mesmo artigo: *“O titular de órgão ou agente deve pedir dispensa de intervir no procedimento...”* *“... Se houver inimizade grave ou grande intimidade entre o titular do órgão ou agente ou o seu cônjuge e a pessoa com interesse direto no procedimento, ato ou contrato.* Por sua vez, o artigo 51º (CPA) estabelece no nº 2 que a omissão do dever de comunicação (...) **constitui falta grave para efeitos disciplinares.**

Assim sendo, perguntamos se **não estarão os relatores obrigados pela lei a declararem-se impedidos de participar no processo avaliativo ao comprovarem as relações de intimidade acima assumidas?**

2- Consideramos não ser legalmente possível, tal como prevê o artigo 11º, nº 3, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, que diz que *“É garantido ao docente o conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho.”*, que os professores avaliadores e avaliados possam exercer adequadamente as suas funções neste processo, uma vez que **os instrumentos de registo e documentos de apoio da ADD para o ciclo de avaliação 2009/2011,** elaborados à partir dos indicadores e descritores mencionados para cada um dos domínios e dimensões caracterizadoras da atuação profissional do docente, por indicação do Despacho n.º 16034/2010 de, saliente-se, **22 de Outubro de 2010,** apenas tenham ficado aprovados **a sensivelmente 5 meses do fim de um ciclo de dois anos de avaliação.**

Questionamos **como será possível considerar legal** um processo de avaliação que vê publicado apenas no dia **15 de Setembro de 2010 – mais de um ano após o início do ciclo avaliativo –** as próprias **“Regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho”**, através do Anexo II do Despacho nº14420, ou seja: como será possível não observar um total desrespeito pelo acima referenciado artigo 11º, nº 3, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, **se passado mais de um ano após do início do ciclo avaliativo, os professores não possuíam ainda o conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho?**

Esta questão é suportada, ainda, pelo exposto num **parecer do Dr. Garcia Pereira,** que diz que *“... o princípio da imparcialidade, consagrado no nº 2 do art.º 266º da CRP, e também no art.º 6º do Código do Procedimento Administrativo, impõe não apenas uma atuação isenta, objetiva, neutral e independente por parte da Administração para com o cidadão e logo também para com os seus funcionários mas igualmente que em todos os procedimentos relativos à admissão, progressão ou avaliação destes, sempre antes da aferição dos avaliados cada um destes deve conhecer, e conhecer com antecedência, todos e cada um dos parâmetros de avaliação, os exatos critérios de classificação e os diversos itens dessa mesma avaliação, e nomeadamente aqueles que definem ou são suscetíveis de definir a sua posição relativa.”*

Consideramos ainda que a **excessiva complexidade e imprecisão dos indicadores e descritores mencionados para cada um dos domínios e dimensões caracterizadoras da atuação profissional do**

docente e traduzíveis em níveis qualitativos, não permite uma interpretação objetiva nem determinar o grau de consecução dos avaliados.

As tarefas burocráticas exigidas ao professor tendem a ocupar o tempo destinado à preparação das atividades letivas, à construção de materiais didáticos que se querem inovadores, ao acompanhamento de projetos diversos e ao estudo que garantiria a sua formação e atualização.

3 – Como é sabido, após a conclusão do processo de avaliação, apenas ‘são divulgados na escola os resultados globais da avaliação por menção qualitativa, mediante informação não nominativa’ (art.º 33 do DR 2/2010).

O carácter rigorosamente confidencial das classificações finais de cada professor leva-nos a considerar que fica ferido **o princípio da transparência, previsto no art.º 1º da Lei n.º 46/2007, de 24 de Agosto, que diz que “O acesso e a reutilização dos documentos administrativos são assegurados de acordo com os princípios da publicidade, da transparência, da igualdade, da justiça e da imparcialidade.”**

A somar, consideramos que são desrespeitados os mesmos princípios acima referidos à partir do momento em que a apreciação de uma reclamação de um avaliado cabe **unicamente aos mesmos que tomaram a decisão reclamada**, uma vez que a classificação, a reclamação e o recurso são decididos **pelo mesmo círculo de pessoas** (art.º 22º, 23º e 24º do DR 2/2010).

Face ao exposto e reafirmando que a avaliação de desempenho é inquestionavelmente um instrumento conducente à valorização das suas práticas docentes, os professores signatários desta moção apelam à Direcção da Escola:

- Que solicite ao Ministério da Educação **a suspensão imediata de toda e qualquer iniciativa relacionada com a avaliação preconizada por este modelo, enquanto todas as eventuais limitações, arbitrariedades, dúvidas e incoerências aqui expostas não estejam esclarecidas.**

- Que informe o Ministério da Educação da nossa intenção de apresentar uma **queixa ao Provedor de Justiça sobre as eventuais ilegalidades das decisões legisladas e aqui apresentadas.**

Ponte de Lima, 16 de Fevereiro de 2011

Exma. Sra. Presidente do Conselho Executivo/Diretor do
Agrupamento de Escolas de xxxxxxx

Encontro-me a desenvolver a minha dissertação de Mestrado na Área das Ciências da Educação, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Leite, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Para a concretização deste projeto é imprescindível a colaboração de quatro (4) professores avaliadores pertencentes a cada departamento, e quatro (4) professores avaliados pertencentes de igual forma a cada um dos departamentos.

A fim de possibilitar a concretização deste projeto, é necessário a realização de entrevistas, ao analisar o tratamento dos dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento qualquer nome dos professores. Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

(Ana Patrícia)

Lisboa, de Outubro de 2011

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê?

Quer dizer, exequível é, só que é muito complicado, / é muito burocrático, / tira-nos muito tempo às nossas aulas / e sobretudo à família, não é !!? / Porque temos que dispor do nosso tempo em casa, porque aqui na escola não temos condições nem sequer temos esse tempo. Daí temos que levar trabalho para casa, / mas que é muito burocrático / e eu não sei para que é que serve, francamente. /

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador?

Devia ter formação que eu não tive. Por exemplo, desde do primeiro biénio, desde o primeiro ano em que se iniciou a avaliação, não houve formação / e as pessoas quer dizer, não estão... Apesar de ter alguns anos de serviço e ter alguma experiência, eu acho que não tenho competência para avaliar os meus colegas com quem trabalho. Conheço o trabalho deles, mas não é suficiente para os avaliar. /

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso?

Eu achava que sim, se temos que fazer esta avaliação, se temos que avaliar o professor, então sim temos que ter. /

4. No seu caso porque é que é avaliador?

Porque sou do grupo dentro do departamento com mais tempo de serviço e de resto não sei muito mais, não é, não sei porquê, mas acho que era uma condição ser dos mais velhos em termos de grupo. / Penso que é isso, ninguém me explicou o porquê.

5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola, informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo?

Informação, quer dizer não foi clara, / até porque também eles não tem essa informação. Eu acho que mesmo a comissão não tem essa informação, porque as pouquíssimas reuniões que fizemos com a comissão para nos darem essa informação foram muito confusas não é? E isso devido à falta de informação. / Eles informaram muito por alto todos os passos que tínhamos que dar, / mas eu fui das poucas pessoas que busquei muita informação, porque já que me atribuíram este papel tentei enfim, cumpri-lo da melhor maneira e então como não me chegou a informação tentei buscá-la, / mas foi muito difícil mesmo para eles, porque eu acho que mesmo hoje eles não tem essa informação./

6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas?

Acho que sim, acho que sim, sem dúvida. /

7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado?

Não. Não conheci, quer dizer, conheci na hora antes de iniciar a aula, mas foi no próprio dia, apesar de eu tentar reunir sempre com os meus colegas. Eu neste caso tinha nove

avaliados, mas só um foi observado, ao contrário do primeiro biénio, que aí, sim, eu tinha três e foram três colegas que deram aulas observadas. Portanto, no início da aula, eu tive acesso ao plano da aula. /

8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula?

É assim: eu baseei-me um bocadinho na ficha global, na ficha que eu ia preencher durante a observação e então pedia-lhes para terem em conta especialmente aqueles tópicos aqueles itens para não fugirem muito daquilo que é observável não é? Porque no fundo a gente não pode sair dali./

9. Durante a observação, que tipo de registo efetuou?

Faço sempre registo ponto a ponto daquilo que eu vejo em termos gerais, pela parte dos alunos, pela parte do professor, tudo, registo tudo. Claro que depois em termos de construção frásica trabalho isso melhor mas naquela altura... / Depois eu acho que elaborar um relatório mais a gente vê as coisas de outra forma, não é? E se calhar a informação não é tanta, mas para mim é importante. Se eu sinto aquilo naquele momento, mesmo que sejam apenas adjetivos que classificam aquele momento, eu escrevo e não tento alterar isso, porque é isso que me vai levar depois a construir o relatório. / Claro que depois falo com o colega: olha, senti isto e pensei isto, e achei que aqui devia ser assim ou assim. E portanto falo com o colega e depois construo a partir dali, / mas normalmente o registo é aquilo que vai sair no relatório final.

10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor?

Eu faço normalmente um relatório enquanto eu observo, vou escrevendo as minhas indicações e no final dou a ler à colega / e é a partir daquelas indicações que eu depois construo o meu relatório final que vai acompanhar a ficha do CCAD, a comissão de avaliação./

11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado?

Sim, sim, sim discuti com ele. Aliás sempre desde do primeiro e mesmo sem formação, sem indicação para isso, eu fi-lo sempre todos esses itens com os colegas.

12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado?

Eu não sei, porque eu não concordo nesse aspeto. Não concordo com a avaliação precisamente porque nós lidamos diariamente com os colegas,/ e aquela aula é preparada em função da observação e para mim não corresponde muito ao dia a dia/ portanto o professor avaliado tem todo o direito de preparar a aula que entender, e nós só nos podemos remeter aquilo que vamos observar,/ embora seja impossível de não ir já com uma pré concessão daquilo que conhecemos do colega mas isso não facilita nada para o bem e para o mal, não facilita porque se a aula pode correr muito bem ou pode correr muito mal, não é!?!/ E depois quer se dizer nós limitamo-nos aquela observação./

13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliado?

Sim tanto num ciclo como no outro, mas especialmente este. Eu já tinha trabalhado como par pedagógico com a colega, já conhecia o trabalho dela embora eu fiquei positivamente

surpreendida quando li o relatório final da colega./ Porque apesar de sermos colegas/ e isso a avaliação também trouxe consigo foi o esconder o não partilhar os documentos eu acho que isso eu acho que isso é negativo./ Eu acho que esta colega exerceu ao longo dos dois anos um excelente trabalho e uma série de atividades que não foram conhecidas pelo departamento e eu como relatora, como sou relatora tive conhecimento mas por exemplo os outros colegas que são do grupo não tiveram conhecimento das atividades que ela realizou/ e isso a mim incomoda-me um bocadinho porque se são mais valias deviam ser partilhadas pelos outros. E para mim eu acho que uma das coisas benéficas da avaliação que pudessem eventualmente trazer era a partilha e a união mas não funcionou completamente, pelo contrário. As pessoas produzem documentos ferramentas mas escondem para si, e portanto isso aí acaba por ser...eu tive sempre uma boa relação com ela até porque trabalhei com ela e sei do que ela é capaz simplesmente não tinha conhecimento das atividades que realizou./

14.Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e o professor avaliado?

Há com certeza, então eu acho quanto maior relacionamento mantemos durante a vida no dia a dia, acho que isso depois se traduz num fechar numa coisa muito complicada não é!!?!/ Tanto para um como para o outro, porque acho que sentimo-nos na obrigação de facilitar um bocadinho a vida de cada um e isso torna-nos ou inibe-nos não é!!? Eu acho que é um constrangimento há um constrangimento nesse aspeto./

15.Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar?

Eu acabo por sentir porque fico um bocadinho no papel do outro e sei perfeitamente que é um stress muito grande, perante todo o período de avaliação. E depois na entrega final as pessoas quando trabalham e trabalham para aquilo ficam na expectativa de ter avaliação,/ claro que temos as cotas a travar e isso não depende do avaliador, depende de se encaixa ou não nas cotas e isso leva-se ao CCAD. De qualquer das maneiras nesse caso eu sinto que se tem sempre dificuldades, porque cá está, para melhor ou para pior conhecendo o trabalho previamente do colega muitas das vezes sentimos vontade de dar uma excelente nota só que depois sabemos que também à as tais metas atingir propostas pelo CCAD que para obter um excelente tem que ter aquelas condições /e muitas das vezes nós no dia a dia e nesta escola com esta população escolar, sabemos que às vezes ultrapassamos os nossos limites em trabalho em esforço, não é!!? Acabamos por ficar um bocadinho aquém daquilo que nos dão para avaliar o colega porque sabemos que é esforçado, sabemos que faz tudo que dá o seu tempo que dá o seu melhor e muitas das vezes não é depois avaliado em função desse trabalho,/ assim como o contrário sabendo que o colega muitas das vezes não se dá tanto à escola mas porque somos colegas somos pares acabamos por também não o trair e sabendo que uns em relação a outros claro que não temos uma tabela de avaliação, agora não vamos é prejudicar um colega e que sabemos que tem muitos anos de serviço mesmo que não realize as atividades que enfim que nós esperaríamos dele está presente e devido a uma série, enfim a uma serie de constrangimentos no dia a dia nos preocupa e nos aparecem eles acabam por dar o seu melhor e aí não sentimos também essa tal dificuldade em avaliar porque se fosse justamente se essa avaliação fosse tão justa nós deveríamos avaliar então aquilo que realmente conhecemos do colega e não o fazemos,/ o que muitas vezes acho é que o avaliador da própria escola sendo par o par pedagógico desse colega não o deve avaliar./

16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas letivas do professor avaliado?

Talvez, porque as pessoas querem obter uma classificação, mas por vezes não corresponde ao que elas habitualmente fazem./

17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado?

Se calhar eu ter esta tal conversa que é a partilha, levar á partilha, se foi tão bom naquilo que realizou porque não demonstrar e mostrar aos colegas, porque eu acho que para já acabava, por partilhar é uma mais valia, certamente cresceria em termos de presença no grupo eu acho que isso foi aquilo que mais lutei foi para haver uma união e uma maior partilha e isso eu tentei passar para os colegas retirar daí o melhor que eles tem para mostrar aos outros não sei se o consegui, não é!!?/ Mas pelo menos alertei porque neste momento como exerço outra função, se calhar foi também apelando por aí, sou coordenadora de departamento uma vez que as coisas estão a mudar e é preciso mostrar aquilo, e muitas das vezes nem sequer isso mostramos a parte letiva, aquilo que nós somos obrigados a fazer mas depois aquela parte que nós desenvolvemos que não está escrita que não é visível e isso tem que ser mostrado e portanto é por aí que eu faço o apelo agora ultimamente ás colegas precisamente para isso, para mostrar aquilo de bom que se faz nesta escola, pela escola e pela comunidade/ para mim esta experiência foi enriquecedora porque eu aprendi muito com as colegas que fui observar./ apesar de não ser a favor da avaliação deste tipo de avaliação também não era da anterior mas desta não sou com certeza/ pela burocracia que trás consigo/ mas também aprendi muito, acho que foi uma experiência enriquecedora eu ter observado os colegas e ter aprendido./ infelizmente sinto por não serem os outros também que não tiveram acesso a usufruir dessa experiência./

18. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?

Depende, depende passei por essa situação portanto na primeira vez e nesta segunda vez e achei e posso fazer duas separações por exemplo durante a aula observada o chamar atenção para algumas alterações que decorreram menos bem, para que na segunda observação./ quando foi agora no final na construção das evidências e do relatório não foi tão bem aceite/ digamos porque eu sei e compreendo que as pessoas levaram imenso tempo a construir o seu portfólio digamos angariar as suas evidências e os seus documentos/ e quando nós indicamos que ou por excesso ou por falta eles acabam por não aceitar isso muito bem/ eles e acham que isso é uma critica negativa e isso não é,/ é um aspeto que nós sentimos quando nós vamos defender uma nota de um colega quando sabemos que ele fez coisas muito boas e queremos atingir aquela meta mas temos que o provar junto do relatório perante a comissão de que realmente valeu a pena/ e daí que é assim eu não posso apresentar uma coisa com a qual eu acho que não está muito bem ou não está muito bem estruturada para poder enfim, deslumbrar digamos a comissão/ e é nesse aspeto que eu acho que falha um bocadinho/ portanto durante as aulas sim senhor acatam/ mas depois esquecem-se que a parte mais importante da avaliação do ciclo da avaliação é precisamente o final é o agrupar de todas as ferramentas de todos os documentos/ que nós temos que ler com muito cuidado para ver se está nos seus pontos chave e se é aquilo que realmente que deve ou não ser apresentado/ e portanto aí á uma certa distância entre o avaliado e o avaliador e se se faz faz-se com alguma obrigação não é de espontânea e livre vontade/ **os avaliados**

acabam por não compreender essa parte final estão um bocado distantes dessa parte? Exatamente, não é que eu pessoalmente goste dessa forma ou desta que vou dizer: - olha se calhar devia ser assim e não assim! Não é por mero capricho é porque sei que, e porque cá está pela tal pequena experiência que fui adquirindo quando defendi o primeiro biénio, agora tentei sempre elucidar os colegas para essa parte porque é importante se eu vou defender uma avaliação que entra nas cotas, vou ter que defender devidamente e portanto é muito difícil até quando nós temos metas para aquela avaliação e os tais objetivos que cumprimos aqueles objetivos estamos dentro do Excelente não cumprimos estamos dentro do Bom e por aí./ Agora para um professor ser Excelente ele tem que mostrar qualquer coisa de diferente daquilo que é a norma não é!!? Tem que se evidenciar do dia a dia que todas nós estamos habituados a fazer como a maior parte dos professores./ Daí é muito complicado, defender um excelente se não tenho esse tal evidência daquilo que foi além daquilo que o professor seria a sua ferramenta diária,/ e portanto é um bocadinho complicado passar-lhes esta mensagem porque acham que estamos a ser exigentes e somos picuinhas./Eu por acaso tive este exemplo agora, no final, com a colega que observei que não acatou muito bem as tais indicações que dei/ que no fundo eu não conseguiria no final depois de fazer o relatório dei-o a ler ao colega e ela chegou à conclusão que não tinha nada de tão evidente assim para atingir a nota que desejava,/ e portanto apesar de eu desde do início da avaliação do ciclo eu preparei sempre qualquer documentozinho que não tem nada haver com ... não é nada tão formal assim é uma coisa mais informal de minha parte que vou indicando os passo que cada um deve dar porque cá está porque sou curiosa e vou buscando alguma informação ou através de outras escolas ou através de colegas mais experientes e vou buscando essa informação e vou dando algumas dessas indicações aos colegas: - olha dentro de uma evidência para uma avaliação é esta para outra é esta,/ portanto não é a quantidade que eu aprecio muito, aprecio muito mais a qualidade e sei que quando o professor consegue dar essa qualidade não vai seguindo essas tais orientações depois para mim é difícil como avaliadora eu defender aquela nota que ele quer portanto aí é mais complicado./

19. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.

Começar pela formação./ E não haver esta luta desenfreada entre colegas a competitividade é boa mas quando é saudável, porque quando é para esconder aquilo que se faz e tentar mostrar depois através da avaliação que foi melhor do que o outro isso é negativo./ Eu acho que se realmente os resultados que ele adquiriu com as suas turmas e com os seus alunos que optou por uma via que não é normalmente utilizada e ele conseguiu resultados eu acho que isso devia ser partilhado./ Eu acho que avaliação nesse aspeto, quando se começou a falar na avaliação era para era essa a minha expectativa/ porque eu não concordava com a anterior a anterior eu acho que era uma mentira, porque as pessoas escreviam e mostravam o que entendiam e não eram chamados a prestar e a justificar aquilo que apresentavam, e isso eu não concordava e achei que isso era uma injustiça para com aqueles que trabalhavam/ e nesta eu tinha expectativas que fosse melhorada e enganei-me /porque eu acho que foi o esconder de muitas coisas e coisas que realmente eu acho que numa escola e porque eu já estou aqui à muitos anos e é uma mais valia a ter pessoas novas gente nova nas escolas./ Quando chegam aqui os contratados às escolas e vão ficando por aqui e mostrando as suas ferramentas o seu trabalho as suas novidades acho que é uma mais valia uma lufada de ar fresco, mas depois vem tudo isto vai ser travado pela avaliação, porque eles escondem aquilo que de melhor tem e depois não há partilha e como não há partilha as

peças fecham-se e isso/ a formação/ e essa partilha que devia ser mudada e porquê, /porque é travada pelas cotas porque se não fossem as cotas as pessoas seriam mais livres acho que devia ser mais democrático esta avaliação./

20. Preferia uma equipa externa à escola para efetuar a avaliação de docentes?

Eu concordo./ Sabe que precisamente por causa dos tais constrangimentos que é o de nós conhecermos os colegas e quer queiramos ou não, já temos uma pré concessão daquilo que elas são capazes de dar ou de não dar e dos tais constrangimentos que se criam e até muitas das vezes coisas complicadas que se criam./ Eu não senti isso mas sei que existe, que aqui nesta escola ouve uma série de...enfim, de uma série de fatores que contribuíram muitas das vezes para as zangas para os anos./ E uma equipa externa como não conhece, eu inicialmente agora quando no início quando começaram a falar desse assunto que poderia eventualmente ser criada uma bolsa de avaliadores eu fiquei contente/ porque já que eu tenho que ficar nisto já que eu sou obrigada a... porque ninguém me perguntou se eu queria ou não ser avaliadora/ eu achava que devia ser assim porque aí as pessoas para já os avaliados iriam pedir ajuda nesse aspeto a outros colegas eu acho que essa partilha iria ser porque já era outra pessoa que iria avaliar não os conhecia e iria haver mais colaboração e portanto seria uma mais valia, não sei mas digo eu mas quando eu tenho umas expectativas mas nem sempre correspondem aquilo que eu imagino!

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Á custa de muitas coisas consegue-se fazer, porque a temos que fazer de qualquer forma/ mas á muitos aspetos que são um bocado difíceis para podermos avaliar e podermos de responder./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Primeiro tem que ter formação, no meu caso eu não tive formação,/ tem que ser uma pessoa que se dê bem com os colegas, tem que haver um bom relacionamento e é isso o bom relacionamento e haver formação./

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisoivo? ✓

Depende como ele pertence ao grupo e vai avaliar colegas do próprio grupo, normalmente aqui nesta escola nós sabemos o que é que cada um de nós está a fazer pode falhar um ponto ou outro, mas de qualquer forma nós sabemos sempre, se eu pensar no meu caso, eu não tive formação nenhuma,/ quem sou eu para dizer que aquele colega está a fazer mal, está a fazer bem, posso dar o meu parecer posso dizer pelo meu ponto de vista que se calhar fazia assim mas estar a dizer que ele está a fazer bem ou a fazer mal, não posso dizer.

4. No seu caso porque é que é avaliador? ✓

Porque ... havia duas colegas que estão à minha frente em termos de carreira uma delas não podia ser porque era diretora de turma do currículo alternativo/ e entretanto a outra não sei porque que também não podia ser e a professora xxxxxx escolheu-me a mim./

5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola, informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo? ✓

Na medida do possível penso que sim, no entanto houve dúvidas que nós colocamos cujo as respostas a essas dúvidas foram um pouco invasivas não houve diretrizes ali muito precisas/ e eu penso no caso das evidências que foram questionados várias vezes, que tipo de evidências é que se pode colocar aqui e as respostas pelo menos eu falo no caso do meu coordenador de departamento que também pertence à CCAD as respostas eram muito invasivas.

6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas? ✓

Sim, sim, sim este ano eu senti uma grande diferença entre mim e outros professores que já tinham sido avaliadores noutros anos/ eu entrei aqui entre aspas a quase de pára-quadras./ A nível das fichas apesar de serem diferentes as que nós estamos aplicar este ano, aquilo que já se fez no ano passado pelo menos quem foi avaliador e quem fez no outro ano já sabia algumas coisas por onde poderia caminhar houve professores que continuaram a ser avaliadores que tiveram formação,/ e eu penso que a formação é uma mais valia dá-nos pelo menos algum esclarecimento, indica-nos algum caminho eu não tive nada disso, eu era só daquilo que ouvia dizer, às vezes questionava colegas que já

tinham sido avaliadores e que me esclareciam algumas dúvidas, mas é assim mas eu acho que falta sempre qualquer coisa, sempre, sempre, sempre.

7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado? ✓

Conheci o plano de aula/ o discutir não discuti porque na altura pareceu-me bem,/ porque é assim nós recebemos o plano de aula e é aquilo que eu digo, o que é que eu sou mais do que o colega que vou observar (pausa)/ porque aquilo que eles fazem eu também o faço e nós às vezes só verificamos se existe falhas mesmo quando nós estamos no terreno quando estamos no decorrer da aula, portanto não discutimos, vi, entregaram mas não houve discussão.

8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula? ✓

Sim, sim, de qualquer forma os professores já tinham conhecimento das grelhas que são preenchidas.

9. Durante a observação, que tipo de registo efetuou? ✓

Fiz posteriormente, durante a aula registei o que o professor estava a fazer, como é que os alunos reagiam que comentários os alunos faziam, fiz sempre esse registo.

10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor?

Sim, falamos um pouco sobre o que é que se tinha passado, principalmente na primeira porque no caso de um dos colegas houve muitos aspetos que não consegui observar muitos aspetos que existem na grelha de observação que eu não consegui observar. E no final da aula estivemos a falar os dois para que numa próxima aula esses aspetos que eu não consegui observar ele conseguisse trabalhar um bocadinho mais para eu poder depois preencher a grelha de observação mas houve sempre uma reflexão.

11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado?

Sim, sim eu até propôs que primeiro eles fizessem a auto avaliação e depois eu dava o meu parecer e correspondeu o meu parecer correspondeu à auto avaliação por acaso correspondeu.

12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado? ✓

Eu penso que não, porque um bom professor tanto trabalha muito bem com aulas assistidas ou sem aulas assistidas/ o facto de estar lá uma pessoa a observar aquilo que vai fazer e se calhar faz com o que o professor fique muito mais nervoso provavelmente e esteja mais preocupado, muitas vezes na avaliação do professor do que o ensino dos próprios alunos faz com que os professores se preocupem muito é sobre a avaliação:/ - o que é que será que aquela pessoa que está aqui assistir vai pensar de mim! Será que eu estou a fazer bem! E às vezes nós cometemos erros nessas alturas que se calhar se não estivesse lá ninguém não cometia-mos.

13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliado?

Já nos conhecíamos á uns poucos de anos, porque pertencemos ao mesmo grupo e já estamos nesta escola á muitos anos é uma boa relação sempre nos demos bem nunca houve problemas./

14. Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e o professor avaliado?

Há sempre, há sempre, principalmente eu própria senti isso porque é assim eu fui avaliar colegas que já dão aulas à muito mais tempo que eu/ e eu muitas das vezes pensei quem sou eu para estar avaliar este tipo de professores que já dão o dobro do tempo que eu dou!/

15. Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar?

Como eu nunca tive formação, /como é que eu posso dizer que isto está mau ou está bem /se eu não tive formação nenhuma, /é só do meu dia a dia que eu posso falar da minha experiência que eu posso falar./

16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas letivas do professor avaliado?

Não sei, não sei, meto muito na dúvida porque é assim nós não precisamos de aulas assistidas para nos preocuparmos com aquilo que estamos a fazer porque o nosso interesse é que todos os alunos adquiram os conhecimentos e dependentemente de termos aulas assistidas ou não dependentemente de sermos avaliados ou não, penso que nós trabalhamos para que os alunos adquiram os conhecimentos que adquiram competências/ portanto penso que é um bocadinho relativo dizer que é necessário haver avaliação dos professores, é necessário haver aulas observadas para que haja isso, porque até nós a nível de grupo trabalhamos muito em grupos de trabalho e falamos muito: -olha eu faço isto e tu como é que fazes? Portanto discutimos muito as estratégias, ideias sempre em conjunto. /

17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado?

Pausa ...é complicado...é aquilo que eu digo no meu caso as coisas foram complicadas em determinados aspetos, uma delas é que fui avaliar professores que tem muito mais tempo de serviço do que eu, / outra delas é assim não havia grandes novidades porque nós a nível de grupo a matemática e ciências nós temos conhecimento do que é que cada um está a fazer porque trabalhamos muito em grupo, trocamos material, discutimos: - olha eu fiz assim vê lá! Experimenta. Não houve assim, não há grandes novidades.

18. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?

No meu caso não tive problemas nenhuns.

19. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.

Uma das coisas que eu modificava era a obrigatoriedade de apresentar evidências retirava/ porque uma coisa que me apercebi ao longo do ano não quer dizer que tenha sido nas pessoas que fui avaliar mas ao longo do ano apercebi-me muitas vezes que os

professores estavam muito preocupados e tirar fotografias em fazer filmagens por causa da evidências, se calhar para mim as evidências/ retirava a apresentação de evidências /e as aulas observadas também não sei se mantinha.../ Não mantinha porque às vezes é uma questão de sorte nós podemos ter aula observada e a aula correr muito bem, e pode acontecer alguma coisa de repente e a aula correr muito mal mas isso acontece estando lá o avaliador ou não.

20. Preferia uma equipa externa à escola para efetuar a avaliação de docentes?

Eu concordo, /mas também tenho muito medo, porque eu não sei até que ponto essa equipa externa é acessível para receber determinadas informações que nós queiramos dar, dúvidas que nós tenhamos, não sei, não sei,/ eu já estive numa escola e tive uma espécie, tive um inspetor andavam lá a fazer uma avaliação na escola e eu tive um inspetor numa aula e nesse caso eu gostei porque ele houve alguns aspetos que me disse olhe faça assim um dos casos por exemplo no sumário normalmente ponha só correção no trabalho de casa e ele disse: Olhe no sumário entre parêntesis meta o trabalho de casa que você mandou./ E isso foi um ensinamento que eu tenho utilizado desde dessa altura, e isto foi logo desde do início da minha carreira, outra coisa que ele me disse e chamou atenção foi: diga aos alunos para colocarem sempre as mochilas dependuradas nas costas da cadeira/ se for uma equipa externa que me vá indicar determinados pontos aspetos que contribuam para um melhoramento aprendizagem dos alunos sim,/ agora se for uma equipa externa que vá lá que veja e depois não haja comentários e no fim faça uma avaliação eu se eu tiver o azar naquele dia as coisas correram mal porque acontece as coisas correm mal ou porque á alunos mais irritados ou aconteceu este problema ou aquele problema/ se for esse o caso se calhar não sei eu tenho muito receio, tenho muito receio.

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Da forma que está a ser feita neste momento não é exequível,/ pelo menos de forma rigorosa, é exequível é óbvio que se faz, temos feito, agora de uma forma rigorosa/ e tranquila não se faz.

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Competências do professor avaliador (pausa) deixe-me pensar um bocadinho porque..., é difícil responder a essa pergunta... é óbvio que tem que ter algum ... como é que ei-de explicar ... eu avalio normalmente as pessoas do meu grupo, as pessoas devem ter com certeza tanta competência quanto eu, apesar de eu ter mais tempo de serviço, não é, o que não significa o tempo de serviço não significa obrigatoriamente mais ciência, mais sabedoria, pode implicar uma maior experiência mas não implica maior ciência penso eu, portanto, eu acho que deve ter pelo menos deve ter uma mente aberta se calhar a novas a novas experiências a novas realidades, saber compreender porquê o colega dá a aula daquela forma se é eficaz./

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso? ✓

Sim exactamente, exactamente deve tentar realmente perceber porque é que uma aula é dada de uma determinada forma, se a pessoa for conservadora acho que não tem uma visão, não consegue ter uma visão aberta sobre o está a ver se calhar acha que aquilo é demasiado ousado ou acha que aquilo não deve ser feito assim, não sei se respondi!//

4. No seu caso porque é que é avaliador? ✓

(Risos) Eu sou avaliadora porque sou a mais antiga do meu grupo é quase um cargo obrigatório é quase não, é mesmo um cargo obrigatório./ Por minha vontade não era avaliadora, pronto é inerente, de facto eu sou a subcoordenadora de grupo, já fui coordenadora, à dois anos sou subcoordenadora, e como sou a mais antiga do grupo sou a avaliadora, não só sou eu à outros avaliadores no grupo eu sou de Língua Portuguesa há os de Francês, mas é por essa razão.

5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola, informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo? ✓

Não, tenho que confessar que não e vou-lhe responder,/ sem ser a auto informação que nós lemos não é, nós temos que ler a legislação,/ quando as dúvidas surgiram tive que ser eu a pedir para marcar reuniões para esclarecimento de dúvidas fui eu que pedi porque tinha as dúvidas, mas pelos vistos havia muito mais gente a ter essas dúvidas e nunca pediram esclarecimento de facto houve duas reunião de esclarecimento e foram quase as duas pedidas por mim./

6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas? ✓

Se calhar, se calhar sim, quando começou a avaliação tive uma mini formação se podemos chamar assim, não sei se aprendi alguma coisa confesso, acho que não aprendi nada naquela mini formação até porque avaliar é sempre muito subjectivo e aquilo que nos ensinaram não sei se é aplicável, se nós conseguimos interiorizar aquilo que nos pediram na mini formação./ Da forma como esta avaliação está a ser feita sem dúvida que a pessoa tem que ser formada,/ tem que ter menos horas, tem que acompanhar desta forma, /eu espero que isto acabe num instantinho já rapidamente, espero bem que este ministro o faça isso rapidamente,/ não pode ter muitas aulas/ tem que acompanhar os seus avaliados não só nas aulas mas num trabalho/ e é impossível fazer era isso que eles propunham que se fizesse este ano e é impossível foi impossível, eu tinha doze pessoas para avaliar, portanto era impossível eu acompanhar doze pessoas apesar de ter seis horas de redução /para isso tinha as minhas aulas tinha o meu horário e é impossível acompanhar desta forma os avaliados, não é! Mesmo que eu quisesse assistir./

7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado? ✓

Não, não, eles são entregues com alguma antecedência,/ mas não são discutidos./

8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula?

Não, não eles eram livres, estavam a dar no percurso normal dos conteúdos a única coisa que tinham de fazer era informar através do plano que aquele conteúdo estava integrado num determinado contexto numa macro sequência própria, mas eram livres./

9. Durante a observação, que tipo de registo efectuou? ✓

Sim efectuava mas era meu não era nenhum documento especial. Tinha um caderno onde registava tudo aquilo que via e ouvia o comportamento das crianças e como as coisas estavam a ser transmitidas./

10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor? ✓

Havia uma pequena conversa correu bem, acho que correu muito bem, mas de resto normalmente nunca havia pontos negativos sinceramente os pontos negativos que podia a ver naquele caso seria um comportamento da turma que impedia o professor se calhar de avançar um bocadinho mais ou algum clima perturbador, mas de resto nunca houve pontos negativos./

11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado? ✓

Não,/ o que eu pedi foi também para me facilitar a mim o meu trabalho foi que, eles se auto avaliassem /ou seja a ficha de observação da aula eu distribuí a todos os avaliados

para que eles fizessem uma autoavaliação daquilo que eles fizeram durante a sua aula, foi a única coisa./

12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado? ✓

Duas aulas não (risos) duas aulas não, mas também digo isto, as pessoas nesta altura muitas delas que estão a ser avaliadas já têm muitos anos de ensino, não é!!?/ Também isto não é propriamente um estágio as pessoas não tem que ter aulas observadas todas ao longo do ano portanto eu não sei que resposta lhe ei-de dar, porque de facto /se duas aulas não são suficientes /também não sei se são importantes./

13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliado? ✓

Eu acho que apesar das pessoas se conhecerem sempre, e eu falo por mim e pela minha experiência, o meu grupo é constituído por pessoas que já estão na escola à muito tempo à excepção de um ou outro colega que é mais recente está na escola à pouco tempo de uma forma geral são pessoas que estão aqui á muito tempo que eu já conheço. Mas eu acho que mesmo assim à sempre um constrangimento./

14. Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e o professor avaliado? ✓

Apesar de saberem que os ponho à vontade que ponho-me ali no meu cantinho sem quase dar nas vistas para as pessoas estarem mais à vontade e tranquilas a dar a sua aula normal como se eu não estivesse ali, à sempre um constrangimento/ à sempre uma preocupação, porque estão a ser observadas porque estão a ser avaliadas portanto tem que haver sempre um constrangimento./

15. Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar? ✓

São imensas, são imensas, e nessas duas aulas podem ajudar um bocadinho a ter uma ideia como é o professor no seu dia a dia na aula /mas eu também acho que o professor prepara aquela aula de uma forma que se calhar não prepara quando não está a ser observado./

16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas lectivas do professor avaliado? ✓

Não, não (risos). Acho que não. É obvio que assim seja, sempre que a aula está a ser observada tem que estar bem preparada tem que estar bem planificada e acho que nessas duas aulas as coisas correm bem,/ não acredito que no resto das aulas as pessoas, não digo que não estejam que não planifiquem ou que não a planeiem de uma forma muito mais, mas que não seja e não é dessa forma. Eu não faria!/

17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado? ✓

Olhe eu considero que nestes anos em que fui avaliadora, eu gostei muito de observar as aulas porque de facto aprendi alguma coisa com os meus colegas,/ porque eu gosto de ver coisas diferentes, experiências diferentes das minhas e as pessoas esforçam-se para fazer coisas inovadores não é!!? Coisas diferentes /e houve coisas que eu aprendi e gostei muito de ver e observar e nesse aspeto foi muito importante para mim, foi uma aprendizagem de facto./

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Não./ Para já eu queria dizer uma coisa em relação á avaliação docente: eu defendi a avaliação docente há quatro anos, neste momento com o número de evidências que pedem por cada domínio, o tipo de relatório que pedem torna-se tão complicada/ e tão burocrática mesmo, /que acaba por não ser exequível /nem positiva para a nossa profissão. Não sinto que, ao ter entregado o meu relatório de avaliação e depois de ter sido relatora de seis colegas, tenha ganho alguma coisa. Nem eu ganhei, não vejo que tenha aprendido grande coisa, nem vejo que eles tenham ganho grande coisa, porque foi tipo cumprir o calendário: - Porque agora tens que pôr, duas evidências pelo domínio x, duas evidências pelo domínio y e tomou aquilo muito mecânico, muito... mostrar serviço./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Eu penso que a grande competência necessária para o professor avaliador era do professor ser da carreira diferente, eu defendo o professor titular. Acho que devíamos ter duas carreiras no ensino básico e secundário/ e o professor titular tinha que ter uma formação depois em avaliação, aí sim podíamos fazer uma avaliação de professores,/ neste momento uma avaliação sem divisão na carreira, entre pares só divide as pessoas e acho que não vale a pena.

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisionivo? ✓

Não, acho que é perfeitamente possível ser... é o que eu digo se houver na carreira diferenciada nos professores não é preciso supervisionamento./

4. No seu caso porque é que é avaliador? ✓

Sou avaliadora porque fui nomeada pela directora porque... não sei porque é que ela me nomeou, /digamos que sou das mais antigas do grupo, devo ser eu, ... sou de xxxxx do 3º ciclo, estou quase no topo da carreira e fui nomeada.

5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola, informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo? ✓

Isto é desagradável de minha parte dizer, mas eu tenho que ser sincera, a comissão de coordenação do CCAD só complicou. /Todas as informações que foram dadas, o tipo de grelha que foi arranjado, são tudo quase mais complicadas do que o ministério. Acho que o problema não é só da nossa escola foi em todas as escolas que isto aconteceu. Os professores perante uma grelha simples querem a complicar querem por mais coisas e mais coisas, e mais coisas, e a CCAD só complicou/ nem deu informações, devia dar mais informações de modo a que todos os relatores tivessem o mesmo tipo de comportamento, /ou seja, eu posso dar-lhe um exemplo, eu quando foi avaliação dos contratados, eu segui a lei que exigiam do relatório de auto avaliação enquanto os outros relatores além do relatório de auto avaliação exigiram uma grelha que contextualizasse as evidências dentro do projecto educativo e do plano anual de atividades/ e a CCAD nunca mandou alguma coisa cá para fora dizer: -Não todos devem fazer assim. /Porque isso fez com que os meus avaliados tivessem menos complicações os que os avaliados

de alguns colegas e isso é mau /a CCAD tem mesmo que estar muito em cima e estar sempre.../ eu nunca fiz nenhuma reunião, sinceramente, com a CCAD./

6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas? √

Já falei há um bocado, não vale a pena.../

7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado? √

Sim, /não discuti,/ foi-me dado a conhecer o plano de aula,/ mas não discuti porque acho que não tenho que discutir é a opção do professor,/ depois discuti no final do que é que tinha achado bem o que tinha achado mal./

8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula? √

Não./

9. Durante a observação, que tipo de registo efetuou? √

No plano de aula fui tomando notas a lápis sobre dúvidas que me suscitaram na altura/ e fui esclarecer com a professora, participação dos alunos se tiveram participação positiva para não me esquecer porque é importante numa aula existir participação positiva, fui registando./

10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor? √

Eu este ano só tive uma, portanto no outro biénio tive quase todos e fizemos todos até tivemos aqui na biblioteca a refletir ... depois quando era para falar de um a um iam saindo e eu ficava com cada um para falar/ porque eu acho que é uma coisa que também é pena que acontece na avaliação é que a lei diz que eu não posso reclamar a minha nota tendo em conta a nota do colega no entanto muitos avaliadores, muito relatores comparam o trabalho deste com o trabalho daquele, não é bom!/ Porque isso cria a tal divisão entre as pessoas ficam furiosas porque são humanas, não é!!? Porque aquele é muito bom, porque é que é excelente, não tem nada haver com isso./

11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado? √

Eu gostava que tivesse existido mas eu vou ser sincera não existiu,/ mostrei rapidamente a folha também nesta fase do campeonato estamos todos um bocadinho nas "tintas" já, penso eu!! Pelo menos dentro do meu grupo, portanto mostrei e disseram: OK, dá cá eu assino, também como não tinham aulas assistidas a maioria deles só tiveram ... a maioria só teve bom, não podia ter muito bom nem excelente a pessoa que teve aulas assistidas também achou que pronto, tinha tido muito bom nas aulas assistidas e mesmo o resto também concordava que estava entre o 7 e o 8 e portanto não dava média de nove./

12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado? √

Se a aula assistida é importante para o avaliado, eu acho que é/ porque eu tenho xx anos e trinta de profissão nunca tive uma aula assistida e tenho pena,/ por acaso na escola com esta dinâmica do TA, há muita gente que assiste às minhas aulas, mas eu gostava

que alguém que percebesse mais do que eu viesse ver o que pode melhorar o que é que não pode portanto eu acho que é bom./

13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador? ✓

Relação interpessoal não há. Há uma boa relação entre colegas conhecemo-nos há seis anos, temos um bom convívio.

14. Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e professor avaliado? ✓

Não, agora não existe, existiu há dois anos porque como sabe foi muito polémico apoiar as medidas da Maria Lurdes Rodrigues sobre a avaliação e como eu apoiava acabei sempre por...Vá esta agora vai me tramar ... não é bem assim, mas pronto!/

15. Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar? ✓

A grande dificuldade que eu neste processo senti ao avaliar é porque eu já não estava acreditar nesta avaliação, e é muito difícil fazer uma coisa quando a gente já não acredita./

16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas letivas do professor avaliado? ✓

Não, neste momento não contribui nada porque faz-se as coisas porque tem que ser/ e não é aquela reflexão que devia ser a avaliação e que devia contribuir para a melhoria da prática./

17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado? ✓

Não lhe consigo dizer aspetos importantes porque não houve,/ quer dizer o avaliador aqui não é propriamente um orientador de estágio não é!?! /Embora muitos colegas pensem que são orientadores de estágios mas nós não somos, nós somos professores do quadro, profissionalizados... mas eles não estão a fazer estágio,/ mas também como não acreditava no processo, /nunca tive uma intervenção mas também acho que não devia ter. /Houve muitos colegas que disseram debes fazer o relatório assim, assim, e assim, eu acho que eu não tenho dizer, porque somos todos professores e cada um de nós sabe como é que vai fazer o relatório, não posso dizer: olha esse relatório não está bem apresentado, não!!/

18. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional? ✓

Não, porque também não acreditam no processo./

19. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.

Olhe, eu neste momento estou muito céptica em relação avaliação dos professores, porque, tendo acabado com a carreira dividida em que haviam superiores que avaliavam outros, pronto, como há no ensino superior como há nas secretarias das escolas, nos serviços administrativos, /agora é muito difícil porque a avaliação entre pares não vai dar, os professores vão voltar a não acreditar,/ a avaliação externa vai custar tanto dinheiro e também duvido que as pessoas aceitem./ Ainda há um bocado estava a ouvir uma conversa na sala dos professores e que eu achei uma injustiça em que diziam: - eu não quero ir ao painel da IGE sobre a avaliação externa da escola e a colega dizia que não queria ir porque achava que não sabiam mais que nós, mas porque não haverão de saber mais? /Os inspetores até são ex-professores estão na IGE aprendem outras coisas, eu sinto-me premiada,/ mas não sinto que a classe docente se sinta premiada se vierem pessoas de fora, /agora refilam porque são colegas porque não querem ser avaliados por colegas e se vier alguém de fora dizem: Este tipo não sabe tanto como eu portanto não me tem que avaliar! /Se reagem assim face a uma avaliação externa da escola, que é uma coisa positiva, virem avaliar a escola eles em princípio avaliam mais, comparam, e sabem! Não são propriamente médicos, engenheiros, ou qualquer coisa que vem aí, são pessoas da educação da inspeção geral da educação do ministério que vem avaliar./

20. Preferia uma equipa externa à escola para efetuar a avaliação de docentes? ✓

Eu acho que poderia funcionar, penso é que a classe docente não aceita./

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Eu acho que não é, não é / porque é muito burocrático, muito, muito burocrático mesmo, muita papelada para a gente preencher, para fazer, /o tempo que a gente perde a planificar a preparar papéis e mais papéis e mais evidências e mais isto e mais aquilo/ perdemos tempo em termos de aulas para preparam efetivamente as aulas para os alunos/ e quem fica a perder no meio de isto tudo não é, o professor em si não perde tempo mas quem fica a perder no meio disto tudo são os alunos neste processo avaliativo os alunos perdem imenso,/ a pessoa fica extremamente cansada é papel para aqui é papel para ali é floriado para aqui floriado para ali e não dá, não dá./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Para além de ser professor tem que ser da área, eu acho que sim é importante serem da área disciplinar. Nós estamos a falar cientificamente em vários termos científicos se ele não for alguém dentro da área científica, também não percebe o que estamos a explicar e se está dentro da área científica, também sabe se nós cientificamente estamos a ser corretos ou não com os alunos. Portanto em termos científicos /não só em termos pedagógicos, também a pedagogia mas também em termos científicos deve estar dentro dessa área /não deve ser um professor da escola./

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso? ✓

Exterior sim, /ser avaliados por professores da própria escola cria várias situações de constrangimento entre avaliados avaliadores e entre os avaliados também,/ portanto eu acho que deve ser um serviço externo, deve ser externo à escola,/ que nem conhece o professor e nem que nunca o viu./ Não considero que devam de ser marcadas devem vir de surpresa o professor /se é professor tem as coisas planificadas e preparadas, está preparado para qualquer situação para quem o vem avaliar.

4. O seu relator ou avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano? ✓

Isso sim, /além dela ser a minha avaliadora ser minha colega, sempre trabalhamos em parceria em conjunto são colegas com quem eu trabalho em parceria, já dentro do próprio grupo portanto há uma dinâmica muito grande entre alguns colegas do meu grupo disciplinar e que já trabalham /sim conversamos imenso sobre isso./

5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente? ✓

Executivo não, o executivo não teve nenhuma reunião connosco/ quem teve foi sim em departamento em que uma das vezes veio a presidente do agrupamento portanto ela foi a uma das nossas reuniões a explicar algumas questões que, nós colocávamos ao nosso coordenador de departamento e ele diz que não conseguia explicar que não sabia o que nos havia de dizer e uma das vezes veio a diretora da escola falar connosco./

6. Que tipo de interação manteve com o seu avaliador, mais propriamente ligado à observação de aulas. ✓

Não, não foi preciso não foi necessário, já são coisas que eu tenho muito bem preparadas. Foram as duas aulas que foram observadas foram aulas do 8º ano porque este ano estou a dar também 3º ciclo, a minha colega é só do 2º ciclo a única coisa que nós muitas vezes conversámos não é, mas como é que hei-de fazer isto e isso sim, á diálogo entre nós: - olha acho que até é melhor fazeres assim, se fizesses assim se abordasses desta maneira ... acho que realmente deve ser melhor vemos os nossos pontos de vista de como, não dos conteúdos mas sim de como ás vezes abordar determinado tipo de conceitos e de atividade./

7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram? ✓

Informal sim, falávamos sobre a observação, como ela queria ou devia de elaborar o plano de aula, se havia algum documento próprio, cada um faz o seu plano de aula á sua maneira portanto se havia algum documento próprio para elaborar aquele plano de aula se aquilo é o suficiente para avaliação em termos de aula eu expliquei-lhe o que ia fazer e basicamente foi isto.

8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação? ✓

Foi a aula toda, a aula era de 45 minutos e ela ficou os 45 minutos porque era mesmo a planificação a aula./

9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho? ✓

Sim conversámos sobre como é que correu, o que ela achou e não achou o que eu achei e não achei o que correu bem e o que correu mal. Numa das aulas eu própria disse isso que no relatório achei que devia ter pegado uma parte de outra maneira/ **E esse relatório é o da auto-avaliação no final?** Sim, sim é esse o relatório.

10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho? ✓

Ainda não sei a minha avaliação **E a sua relatora não lhe disse quanto iria ter, não houve esse diálogo?** Houve esse diálogo só que a avaliação que a minha relatora faz não é ainda a avaliação definitiva porque vai ser dada á comissão **E a proposta que avaliadora fez?** /A proposta sim sei, tenho conhecimento. /

11. É importante para si o facto da aula ser assistida? ✓

Não acho que isso traga, da maneira como está, não considero que seja benéfico./ Porque eu posso fazer o que eu quiser ter uma aula assistida eu posso inventar fazer algo que eu não costumo fazer. No meu percurso o que não é a realidade por acaso o que eu fiz é o que costumo a fazer com os meus alunos, não tenho problemas nenhuns porque eram coisas que eu já tinha preparadas já não é a primeira vez que estou a dar. O primeiro ano fiz reformulação, portanto não é nada de novo para mim mas sei que há situações em que as aulas são previamente adaptadas á situação portanto não é a realidade diária./

12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador? ✓

Já nos conhecemos á imenso tempo, desde que eu cá estou são sete anos, ela já cá estava e foi uma pessoa com quem sempre interagi bastante bem porque sempre trabalhamos a tal dinâmica de grupo sempre houve um grupinho de professores que trabalhamos em conjunto dentro do meu grupo disciplinar atividades que a gente faz fichas, preparar uma aula, uma dúvida que a gente tenha da matéria, olha como é que ei-de abordar isto, olha tenho uma situação complicada nesta turma, este aluno é assim, olha não estou a ter níveis positivos suficientes o que é que achas, portanto á uma dinâmica nós temos eu tenho, / e é uma das coisas que me faz ficar na escola e gostar de cá estar, não é, é precisamente por haver um pequeno grupo com quem eu me identifico e com quem nós trabalhamos em conjunto que me sinto apoiada sempre que tenho algum problema alguma dúvida alguma coisa de maneira de dar a volta como modificar a estrutura, olha eu tinha isto assim mas não está resultar, é melhor fazer desta maneira,/ e isso tem sido sempre desde que cá estou com essa colega por acaso calhou bem a relatora ser uma pessoa com quem me já dou me dava muito bem e trabalhava muito bem e pronto a relação é muito boa.

13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor avaliado? ✓

Há, em certas situações, não na minha situação mas no geral há constrangimentos, na parte de muitos tem porque é pela própria maneira das pessoas, o não terem tanta vontade com a colega que vai observar as aulas deles portanto isso nota-se em alguns casos./

14.Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado? ✓

Foi mesmo na elaboração do relatório final em pôr no papel tudo aquilo que a gente faz porque aquilo é uma amostra./ Porque nós fazemos tanta coisa, mas nem tudo pode lá ir e eu acho que não é por aquilo que a gente escreve no papel porque muitas vezes posso inventar, não é, que vai dar a conhecer aquilo que eu faço ao longo do ano inteiro portanto eu acho, o que mais me custou foi realmente a pôr e a escrever no relatório a reflexão disto... e porquê disto e porquê daquilo...de resto não achei assim nada de anormal./

15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho? ✓

Foi o que eu disse á um bocado conversamos sempre, mostrando o plano de aula, mostrando o quer como é que é que se ia fazer, o que é que eu ia fazer.

16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes? ✓

Os avaliadores sim (pausa), não sei se será uma formação especializada que lhes vai dar mais competências para avaliar ou deixar de avaliar, não acho que seja por aí. Eu acho que deve ser sim da área disciplinar, agora competências, porque também nos professores também não teríamos competências para avaliar os alunos passamos um pouco por aí, não é?!! Portanto não há necessidade de haver um curso específico ou uma formação específica para avaliar os professores, deverá haver é para interpretar a lei que é mais complexa para se saber o que está escrito e cada um faz a sua interpretação/ e aí esta o meu problema eu li a legislação colocava algumas dúvidas á minha relatora o chefe do departamento coordenador do departamento e ele próprio não sabia responder nem dizer

como nem como deveríamos fazer/... **Daí esta pergunta vai um bocadinho ao encontro disso, a essas dúvidas...** /sim então a formação devia ser mais dirigida á legislação ou seja conseguir interpretar e perceber e compreender o que a legislação quer o que é que tiramos dali/ **se os professores tivessem formação logicamente que saberiam isso**, exatamente eu falei com vários colegas de outras escolas, nós conhecemos vários é lógico, e então o que é que as outras escolas vos estou a pedir então o que na tua escola estão a fazer? - Na minha estão me a pedir isto, na minha escola estão a pedir aquilo, e eu: - Então na minha estão a pedir de outra maneira e daquela maneira. Cada um interpreta á maneira deles daí as diferenças das várias escolas dos vários agrupamentos/ portanto eu acabo **e considera injusto essas diferenças de agrupamento para agrupamento?** Eu acho que se a avaliação é para todos os professores devia ser igual para todos /portanto desta maneira não é igual para todos, porquê? Porque cada agrupamento acaba por interpretar,/ cada pessoa responsável que isto é a comissão de coordenação de avaliação que faz a análise destes documentos é segundo a orientação deles é segundo o que eles interpretaram daquela lei, eles interpretaram duma maneira outros interpretam doutra maneira/ e depois é exigido coisas de formas diferentes aos professores portanto e eu não acho que seja justo porque uns podem fazer coisas a mais quando não é necessário perderam imenso tempo e por vezes podem ter uma nota pior do que alguns que fizeram muito menos não foi necessário na escola deles não foi pedido aquilo/ portanto eu acho que devia haver uma formação superior para esta parte:- A avaliação é isto, isto e isto e ponto final./ Devia haver uma clarificação e é para todos igual para todos/ eu acho que isto foi um constrangimentos e dificuldade foi precisamente perceber o que a lei queria porque eu fui mesmo á lei saber o que tinha que fazer./ E então havia pessoas: - ah tens que fazer aquilo...tens que fazer isto...não tens nada, que fazer isso, tens que fazer isto e aquilo, não dá./ Foi uma dificuldade sentida para a elaboração daquele relatório, foi uma dificuldade minha porque eu gosto de me orientar e saber o que é que vou falar e em que pontos é que eu vou falar, o quê? E pegar nesses pontos conseguir repartir esses pontos e depois saber o que eu vou pôr em cada um deles se isto está adequado a este ponto ou se está adequado a outro tive algumas dificuldades aí e aí falei várias vezes com a minha relatora para ver o que ela achava e falei com outros colegas portanto no fundo nós apoiamo-nos muito não só no professor relator mas também noutros colegas que também já tinham elaborado... - Eu acho que devia ser neste ponto! Não eu acho que devia ser neste, e uma pessoa fica a pensar, bom deixa-me pensar aonde é que vou por isto e o meu grande constrangimento foi efetivamente, foi redigir aquele relatório e orientar-me naqueles pontos todos que eu tinha de saber aonde é que eu vou por... mas esta evidência é em que dimensão? / **Vocês tinham que apresentar evidências?** Sim era duas a quatro, portanto mínimo duas no máximo quatro evidências por dimensão. **Fizeram um Portefólio?** Sim entregamos um Portefólio. **Só das aulas assistidas ou do ano inteiro?** Do ano inteiro. É assim, na ficha de auto avaliação, nós tínhamos várias dimensões que tinham que ser abordadas por cada dimensão tínhamos que ter duas evidências ou mais, até quatro, não podíamos por mais que quatro./ Portanto por cada evidência tínhamos que fazer uma grelha a explicar a atividade que foi realizada dentro daquela evidência, quais foram os objetivos o que é que foi feito, quais foram os resultados e onde se encontrava nos nossos objetivos individuais portanto por cada evidência nós tínhamos que fazer isso./ **E depois o relator analisava o Portefólio?** O relator analisa o portefólio e a partir daí vai dar a nossa nota. / Há muitos relatórios dentro desta escola que são completamente diferentes porque cada relator teve uma forma diferente de ver, de compreender e do que queria e pedir determinadas coisas/ claro que nós, alguns entregaram do mesmo género que eu entreguei mas nós como conversamos não só com o relator mas com os colegas dos outros grupos disciplinares - mas como é

que tu fizeste...o que é que puseste aqui, o que é que puseste ali, mas como é que é feita essa grelha./ A minha dificuldade foi realmente nisto tudo na elaboração deste relatório/ que custou várias noites de trabalho/ porque é a tal coisa uma perda de tempo, /estamos a trabalhar para nós, não nos leva a lado nenhum, /não nos enriquece nem nos vai enriquecer como professores /e vai nos tirar tempo para fazer aquilo que nós temos que fazer que é olhar para os alunos e trabalhar para eles, /estamos a trabalhar para um papel para ficar registado e guardado /portanto é isso que eu não concordo neste tipo de avaliação/ acho que acaba por se perder muito tempo a fazer isto,/ porque nós sabemos o que fizemos temos lá as coisas só que agora temos que pôr aquilo tudo de uma forma muito organizada depois de estar a pensar, esta evidência é desta dimensão ou daquela? Mas tanto pode estar nesta como naquela...ah afinal também tem haver com a comunidade, também tem haver com o plano de atividades e com o projeto curricular de turma... portanto surge estas dificuldades. E a minha grande dificuldade foi dentro de tudo que eu tinha feito ver o que é que eu vou pôr aqui, mas será que esta fica bem aqui ... será que esta fica bem ali, havia atividades que eu fiz em conjunto com outra colega de físico - química nós as duas desenvolvemos e eu perguntei-lhe vais por esta evidência ... porque nós temos tanta coisa.../ E seleciona-mos... olha vou por aqui e eu ... mas eu não vou pôr nessa dimensão vou pôr noutra ou seja nós temos atividades iguais o projeto é o mesmo e na avaliação na dimensão é diferente está a perceber!?!/

17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado? ✓

Não, isso eu não sei ainda, eu ainda não tive essa reunião com a minha avaliadora irei ter brevemente. /Porque nós tivemos um prolongamento no nosso prazo aqui na escola, houve escolas que entregaram até 31 de Julho a nossa escola não foi a situação os contratados sim teve um prazo para entregar antes do ano letivo terminar os efetivos entregaram mais tarde/ **já é efetiva?** Sou de agrupamento. Portanto entregamos mais tarde a nossa avaliação portanto esta reunião ainda não foi porque ainda não foram analisados...a entrevista ainda não foi realizada é só até 10 de Outubro foi permitida a entrega dos Portefólios para a avaliação ainda irei ter essa tal reunião com a minha relatora para falar sobre as dimensões.

18. Recebeu de parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas? ✓

Foi a tal discussão que tivemos, como nós conversamos tanto acaba por haver, mesmo não sendo avaliada há sempre, já temos esta dinâmica entre mim ela e mais duas colegas do grupo disciplinar e depois à fora mas pronto, há essa colaboração uma com as outras./

19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula? ✓

(Risos) Acabei de responder...á sempre uma atitude colaborativa./

20. Acha que o facto de a aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor avaliado? ✓

Na minha situação não, não vou dizer que sim porque realmente é uma aula que eu já... houve algumas alterações no power point todos os anos eu dou ciências de 5º e 6º e este ano é o segundo que estou a dar também ciências do nono ano e fiz atividades diferentes que não fiz o ano passado portanto á sempre coisas novas que a gente gosta de fazer ou acrescenta aqui ou que não gostou de determinada coisa resolveu alterar ou por mais isto ou mais aquilo a 1ª aula foi uma apresentação em power point e a segunda também foi com apresentação em power point mas ligeiramente diferente em que houve uma certa dinâmica e que realmente não houve grande alteração a única alteração foi que peguei em algo que tinha acontecido há pouco tempo que eles ouviram nos meios de comunicação estas coisas foram muito ainda por cima foi sobre catástrofes estávamos a falar sobre catástrofes naturais que tinham acontecido várias nomeadamente os sismos em Itália as inundações aqui, com aquela queda ou seja eu perguntei o que eles tinham ouvido de anormal e eles foram falando e então a partir daí fomos avançando na matéria portanto não é algo que eu não costumo fazer é já algo que eu faço por natureza./

21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais?

-

22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional? ✓

Não sei muito bem, sabe não sei os colegas não comentam se aceitaram ou se não aceitaram portanto eu acabo por não saber **e no seu caso?** Sim, sim nunca houve problemas porque já não é a primeira vez que vem assistir às minhas aulas eu fiz profissionalização em serviço e que também faziam recomendações e nunca tive problemas em seguir./

23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores. ✓

Continuo a achar que a equipa tem que ser exterior á escola na minha opinião acho fundamental ser uma equipa exterior á escola/ e que as aulas assistidas havendo, não devem ser marcadas, portanto eu acho que deve vir uma pessoa hoje venho assistir a aulas... estes são os professores avaliados tem que ter aulas assistidas... Muito bem então eu vou observar esta aula deste professor,/ tem é que ser da área/ eles tem de arranjar um grupo de pessoas que tenham formação na educação na parte pedagógica e da parte científica daquilo que eles vão avaliar./

24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes? ✓

Preferia, claramente./

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

É assim, exequível é porque nós acabamos por fazer/ e acabamos por provar que esta atitude tão complexa se consegue fazer,/ agora se me perguntar se de facto se consegue avaliar através deste processo não, não se consegue./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Em primeiro lugar tem que ser muito imparcial completamente imparcial /e numa escola onde se conhecem à muito tempo as pessoas que vão ser avaliadas e que vão avaliar essa imparcialidade é sem dúvida praticamente impossível porque as pessoas são humanas /portanto competência mesmo, mesmo, mesmo era a imparcialidade,/ chegar aqui não conhecer e avaliar tal e qual como é./

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisoivo? ✓

Supervisão anual, conforme o estágio, todos nós para estar aqui já fomos profissionalizados e já tivemos esse processo acho que não à necessidade de tanto em tanto tempo voltar a ter esse processo, /aliás eu acho que nós somos avaliados todos os dias pelos nossos alunos, somos avaliados todos os dias pelos colegas de trabalho que trabalham connosco e sabem se trabalhamos bem ou trabalhamos mal /não precisamos ter aqui alguém para quem nós fazemos as coisas para sermos avaliados isso é só para dizer inglês ver/ porque por exemplo o conselho executivo na direção eu acredito plenamente que na direção exista uma opinião de todos os professores desta escola, uma opinião profissional que saibam exatamente quem trabalha bem e quem trabalha menos porque em todo o lado à bons profissionais e maus profissionais e o ensino não é exceção mas numa direção da escola consegue na minha opinião fazer essa avaliação porque eles lá debatem todos os problemas portanto eles sabem quem é um bom profissional no dia a dia e quem é um menos bom profissional /acho que não é preciso a tal supervisão./

4. O seu relator ou avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano? ✓

Eu não tive aulas assistidas só tive uma vez aulas assistidas, quando tive aulas assistidas porque o relator não foi o mesmo portanto foram pessoas diferentes as que me avaliaram quando tive aulas assistidas sim nós combinámos, encontramos-nos e marcamos o dia melhor para, e sim informou sobre o procedimento./

5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente? ✓

Não, não, foi tudo informado um bocadinho em cima, /aliás se eu soubesse porque eu sei que vou ter bom 7,9 nem mais porque não pedi aulas assistidas nem menos porque eu acho seria muito injusto e já me perdi diga-me a pergunta porque tinha haver ... ah se me tivessem informado que eu tinha que fazer todo o trabalho imenso depois se quiser ver ... porque é um trabalho imenso para nada, para nada porque primeiro,/ eu trabalho com a minha avaliadora e ela sabe exatamente aquilo que eu faço e que não deixo de fazer não é um trabalho de supervisão mas é um trabalho de parceria mas ela tem uma opinião perfeitamente do meu trabalho ou boa ou má mas tem de certeza absoluta porque

trabalhamos juntas, fazemos atividades juntas temos conselhos de turma em comum portanto sabemos o que cada uma faz/ se me tivessem dito que era preciso um portefólio com evidências disto evidências daquilo tal e qual como os professores que tiveram aulas assistidas então eu teria pedido aulas assistidas porque eu poderia ter tido o muito bom, não é!!/ Eu não fui informada nada disso eu não gostei de todo aquele performance da primeira vez que tive aulas assistidas e disse não é assim que se avalia um professor, não é assim que se chega lá portanto/ eu não quero mais aulas assistidas e este ano não pedi logicamente, quando me pediram todo um trabalho imenso como se tivesse tido aulas assistidas .../ a única coisa de diferente que entreguei diferente das minhas colegas que pediram aulas assistidas foi os planos de aula que eu não entreguei porque eu não tive porque o resto está lá tudo, porque eu fiz um portefólio para aí com umas setenta e tal páginas quase oitenta para quê para ter 7,9 e eu nem sei como se consegue dar um 7,9 naquilo, deve ser onde vamos tirar? Onde é que temos que tirar!!! Para dar um 7,9 não é assim que se avalia ninguém/ **(esta situação foi sem aulas assistidas)** porque o portefólio que eu entreguei agora foi muito maior porque me exigiram muito mais coisas do que quando tive aulas assistidas foi menos coisas que me pediram nessa altura do que este ano./ Este ano então, este segundo modelo de avaliação é bem pior eu pensava que era impossível fazer pior mas eles conseguem nos surpreender sempre e é bem pior do que o primeiro./

6. Que tipo de interacção manteve com o seu avaliador, mais propriamente ligado à observação de aulas. ✓

Com a outra avaliadora com a primeira eu estava na escola à menos tempo nunca tivemos turmas em comum a relação era um pouco mais distante embora era muito cordial porque era, era não é uma senhora muito humana muito dada./

7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram? ✓

Sim, sim, pegamos na fichas de auto avaliação e hetero avaliação ela mostrou-me os pontos que ia avaliar ela disse é esta a ficha que vou preencher depois da tua aula assistida, disse-me para eu estar atenta a esses pontos./

8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação? ✓

Sim, sim definiu./

9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho? ✓

Sim falamos sempre um bocadinho depois da aula durante dez minutos um quarto hora sobre o que correu bem e o que correu menos bem porque em todas as aulas à coisas que correm bem à outras que correm menos bem e quem disser o contrário das duas uma ou não é professor ou então está a mentir /porque é impossível nós nunca sabemos como os meninos vão reagir às vezes podemos fazer atividades muito giras e achar que aquilo vai correr muito bem e corre muito mal como já me aconteceu a mim e provavelmente a todos os profissionais e já houve vezes que se calhar esta atividade vai ser chata e depois aquilo se torna muito giro porque os miúdos reagem muito bem e nós nunca sabemos como eles reagem porque os meninos são todos diferentes./

10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho? ✓

Este ano ainda não sei, mas no outro ano conheci antes, ela deu-me conhecimento antes./

11. É importante para si o facto da aula ser assistida? ✓

Pausa ... **Acha que aumentou o seu desempenho?** Não de forma alguma, não faço as aulas para inglês, faço as aulas para os alunos verem, de todo não tem nada a ver.

12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador?

Eu estou na escola, este é o sexto ano portanto com a minha avaliadora agora a relação é muito próxima até porque trabalhamos juntas como eu já acabei de dizer.

13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor avaliado? ✓

Como nós nos conhecemos, constrangimentos assim grandes constrangimentos, não há, mas é sempre ... /eu acho que, eu como estou no papel de avaliado talvez não sinta tanto. É bem pior para quem vai avaliar. Acho eu que se tivesse no papel de avaliador sentir-me-ia muito pior em ir avaliar colegas que conheço./

14. Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado? ✓

Não sinceramente não senti dificuldades achei que aquilo era tempo perdido, era tempo perdido para a pessoa que me estava ali avaliar e para mim /que fiz um plano de aula e não costumo fazer tenho uma planificação que sigo se hoje não terminar não há problema nenhum termino depois porque o que interessa é o ritmo de trabalho dos meninos e ali esse sim pode ser um constrangimento tendo em conta que se avaliar porque nos obrigam a avaliar um determinado plano de aula sabia que tinha de cumprir e acabei de calhar mais importância a um plano de aula do que propriamente ao ritmo dos alunos e não deveria ser assim /e depois vocês dialogaram sobre o plano de aula? Sim, sim.

15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho?

↑

16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes? ✓

Eu acho que sim mesmo para se protegerem a eles próprios /eu se fosse avaliadora recusava-me a sê-lo sem me dizerem exatamente o que se pretende quando se vai avaliar./

17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado?

18. Recebeu de parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas? ✓

Não, não.

19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula? ✓

Nós tínhamos sempre até porque nós somos de mesmo grupo e fazemos atividades também por vezes em comum estou a falar da primeira vez embora não tenhamos um relacionamento muito, muito próximo mas também as nossas conversas iam para muito além da avaliação eram coisas do dia a dia que podíamos ter porque ela podia ter coisas que me interessavam e eu a ela na base da troca não era a pensar na avaliação sempre que falávamos então na avaliação aí sim cingimo-nos só à avaliação./

20. Acha que o facto de a aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor avaliado? ✓

Não de forma alguma não faço as aulas para inglês ver faço as aulas para os meus alunos verem./

21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais?

Não./

22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional? ✓

Depende eu acho que depende porque é assim, e nós sabemos eu pelo menos acho há bons profissionais e há maus profissionais/ há pessoas que assumiram o cargo de avaliadoras e não queriam assumir /porque de facto é uma grande responsabilidade tinham consciência que se calhar não tinham capacidade para fazer aquilo que lhes era exigido/ e que fizeram contrariados e não queriam fazer eu no lugar deles provavelmente também não quereria /mas depois houve algumas pessoas que assumiram isto com muita, com muita personalidade e achavam que se calhar eram melhores do que os avaliados e não é assim porque somos todos colegas, não é!!/

23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores. ✓

Eu não lhe consigo dizer quais os aspetos a ser melhorados ou modificados porque eu acho que esta avaliação não tem ponta que se lhe pegue esta é a minha opinião/ acho que tinha que começar tudo de novo ou seja vamos esquecer este e vamos ver como se pode avaliar de outra maneira porque aqui não se avalia nada, acho eu./

24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes? ✓

Tem vantagens e tem desvantagens se a equipa externa vier cá avaliar a escola e o trabalho dos professores como escola o que cada um de nós contribui para o sucesso desta escola não me parece mal desde que esta equipa externa tenha uma formação e não venha cá a dizer mal de tudo e mais alguma coisa/ mas depois se vamos ver o que fazem se calhar fazem pior do que aquilo que estão a dizer que nós fazemos teria que ser uma equipa externa muito imparcial/ teria que ser uma equipa externa muito humilde porque às vezes o poder sobe á cabeça das pessoas e depois uma coisa que á partida poderia ser bem feita deixa de o ser, sobretudo quando falta a humildade mas não sei, só mesmo vendo poderia ter vantagens e desvantagens/ depende mesmo das pessoas que vinham avaliar porque nós somos humanos e cometemos erros e excessos./

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Com este não /acho que é muito injusta /no meu caso sou professora de xxx e tenho sempre aulas com o meu par pedagógico à uma professora deste grupo que nos avalia, não é que é a relatora e também dá aulas com pares pedagógicos que por sua vez também vai avaliar /então a relatora vai avaliar o seu trabalho também porque dá aulas com esses pares pedagógicos e vai avaliar esses pares que estão a fazer o trabalho que ela própria faz /portanto só aí é injustíssimo nem é preciso ir por... portanto ela vai avaliar pares pedagógicos com os quais dá aulas vai avaliar o seu trabalho com esses pares pedagógicos, não sei se me faço entender.../ depois á outros que não trabalham só por aí acho que não tem pés na cabeça,/ porque nunca deveria ser um professor que conhecesse os seus colegas/ porque os outros ela não conhece e pode ter vantagens ou desvantagens mas nunca é igual nunca partimos todos do mesmo patamar /e a avaliação para ser justa tem que partir todos do mesmo sitio./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Bem pelo menos as competências parecidas com as minhas da minha área/ no meu caso a minha avaliadora não tirou um curso superior porque como já tem muitos anos de serviço as competências eram outras e não tem nada a ver com as minhas /já não falo daqueles casos que o professor de EVT os relatores vão avaliar os professores de música no meu caso é de EVT/ também mas não considero também muito justo um professor que não tem um curso superior ou formação para tal me venha avaliar a mim./

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisoivo? ✓

Sim, sim claro, porque se vai avaliar sobre isso tem que as ter.

4. O seu relator ou avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano? ✓

Houve um diálogo comigo mas não me parece ter sido o suficiente /talvez nem ela tivesse a culpa porque ela não foi informada com a devida antecedência porque isto tudo foi tudo muito embrulhado mas não me parece que seja culpa dela parece que foi de cima não é! /

5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente? ✓

Não, mas eu aqui senti-me muito perdida porque pareceu-me que isto correu mal francamente mal para quem é avaliado /mas não culpo a minha avaliadora porque ela sabia tanto como nós/ sobre o meio do processo e depois era uma coisa e entretanto já era outra era não sei quantas evidências e depois passou pra ... isto foi, eu acho que foi muito embrulhado do principio ao fim./

6. Que tipo de interação manteve com o seu avaliador, mais propriamente ligado à observação de aulas. ✓

Ela deu-me uma ficha que ia ser aquilo que ia avaliar/ o que se combinou foi a data e a hora./

7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram? ✓

Não tivemos nenhum encontro antes da aula assistida, ela mostrou-se disponível mas nunca tivemos nada nesse sentido./

8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação? ✓

Ela disse para termos em atenção a ficha que ia observar mas não houve mais conversa./

9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho? ✓

Sim, sim.

10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho? ✓

Eu ainda não tenho avaliação mas conheço a avaliação que vai ser proposta.

11. É importante para si o facto da aula ser assistida? ✓

Da aula ser assistidas... Eu acho que são aulas muito difíceis porque, não é por darmos a aula porque a carga emocional que á em torno dela é mil vezes maior do que uma aula normal e eu já tive ... já tive este ano e não foi no ano passado foi no outro, há dois anos **pediu sempre aulas assistidas?** Sim o que eu acho que apesar de as aulas parecerem iguais nunca são porque nós estamos muito ... eu pelo menos estou muito aflita quero que aquilo corra tudo bem não é!/? Por outro lado houve coisas que eu aprendi que se calhar não tinha aprendido se as não tivesse eu estou a ser muito sincera, mas eu preferia que ela não existissem **mas o quê por exemplo?** Sei lá à coisas ... não sei é que... **é que é interessante o que está a dizer é um ponto de vista...** É que eu tive tanto cuidado a prepará-las porque elas tinham que estar excecionais para excelente depois podem não ser excelentes podem ser más mas quando se prepara uma coisa prepara-se o melhor que se consegue se não, não se prepara nada e ficasse quieto e depois houve aspetos que eu não desse tanta importância e comecei a dar, mesmo no entusiasmo com que os alunos .../ eu sempre disse que eram aulas assistidas aos meus alunos e que se tinham que portar bem como nas outras aulas mas muito melhor porque eu estou a ser avaliada e quando eles estão a ser avaliados também tem que se portar muito bem também nas outras aulas mas é um período que é muito importante e todos eles foram muito eu achei que eles tiveram muita consideração por isso portanto os alunos corresponderam, excederam às minhas expectativas e ficaram muito curiosos e tiveram comentários interessantes que eu se calhar nas outras aulas não tenho tanto portanto eu acho que eles se empenharam a fundo mas pronto isto também foi um trabalho que fiz com eles que se calhar não é bom não fiz bem mas acho que era honesto de minha parte dizer que eu tenho aulas assistidas e vocês tem que se portar muito bem/ **só por curiosidade nas outras avaliações a nota correspondeu àquilo que pensava que iria ter?** Naquela que já fiz sim correspondeu, mas eu acho que é uma carga emocional tremenda/ aliás eu acho

que esta avaliação eu não tenho mestrado mas penso que isto é equivalente a um mestrado eu tive as minhas férias a fazer o trabalho, este trabalho para entregar agora no nosso caso foi agora em Outubro mas tive a fazer-lo nas férias. **/Porque vocês tiveram que entregar portfólio?** Sim com as evidências haviam duas a quatro e eu entreguei quatro porque eu tinha tantas que acho, porque lá está quando se faz/ e foram as minhas férias todas a fazer/ e depois no final não sei vou ficar chateada (risos) com o resultado.

12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador? √

Já nos conhecemos á muito anos desde que eu vim para cá vá à onze mais ao menos á onze anos, portanto ela já cá estava e eu vim para cá, também já dei aulas com ela, já não dou á muito tempo, mas já dei aulas com ela, não é uma relação próximas mas é uma relação pronto normal./

13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor avaliado? √

Há, há.

14. Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado? √

(Pausa) Para já eu não percebo muito bem as grelhas, as grelhas são muito confusas eu acho no preenchimento da avaliação mesmo daquelas folhinhas que só podiam ser seis da auto avaliação, eu acho muito confuso não acho não claro /e depois antes de fazer a minha estive a ver possíveis avaliações que foram entregues ou não, não sei mas estive a ver e eram tão diversas não eram nada claras e cada pessoas colocava pontos os pontos eram diferentes o que correspondia era tudo diferente e as perguntas eram as mesmas /e não pode ser uma avaliação tem que ser clara e objetiva para nós fazermos o melhor que sabemos uma avaliação não é para eu me baralhar/ portanto eu acho que aquilo não é nada claro e não é nada objetivo. **E a nível comunicacional e relacional com o avaliador sentiu dificuldades?** Eu não senti dificuldades mas também não senti facilidades não sei se me faço entender. /

15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho? √

Depois das aulas sentamo-nos e falamos de como decorreu a aula, antes ela mostrou-se disponível mas nunca houve nada nesse sentido./

16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes? √

Sim, sim, mesmo se eu fosse uma relatora não me sentia nada confortável naquele papel não tendo formação, não é !!

17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado? √

Rapidamente, muito rapidamente.

18. Recebeu de parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas? ✓

Não, nada.

19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula? ✓

Eu penso que este ano não é um exemplo porque ela também não sabia exatamente o que ela podia fazer e como ela não sabia, é difícil quando a pessoa não sabe o seu papel como é que há-de de desempenhar não é!? /É muito difícil não houve essa atitude de colaboração mas mostrou-se, disse que estava disponível para qualquer eventualidade apesar de eu lhe ter colocado algumas perguntas e perceber que as respostas não era o que eu queria pelo menos portanto depois também achei que não valia a pena./

20. Acha que o facto de a aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor avaliado? ✓

Não.

21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais? ✓

Não.

22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional? ✓

No meu caso sim, no meu caso sim desde que haja uma colaboração e respeito entre os dois acho que sim aliás isso é que se pretende./

23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores. ✓

Para já que seja clara que não suscite dúvidas que seja objetiva eu penso que /... O que aconteceu este ano é que eu tive que fazer um resumo destes meus dois anos foi uma coisa muito exaustiva e não me parece que uma avaliação tenha que ser assim porque em nenhum campo profissional o é! Isto não é para massacrar ninguém pra nós ... para mim foi um massacre/ mas lá está ou faço bem ou não faço fazer bem foi nas férias e nas férias são para descansar e eu não tive essa possibilidade e estou muito magoada com este sistema de avaliação e considero-me muito boa professora ainda por cima./

24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes? ✓

Sim claro que sim eu preferia nem é por ... porque eu não tenho nada contra a minha avaliadora mas eu acho que é injusto tanto para eles como para nós /assim não se conhecia ninguém /e era imparcial era isso que se pretende da avaliação. /

1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê? ✓

Sim exequível é que eu já experimentei algumas vezes e é exequível, / tem ao contrário do que algumas pessoas dizem parece-me que tem alguns aspetos positivos, eu no meu caso como contratada normalmente nas escolas ninguém quer saber de mim porque sou contratada portanto ninguém quer saber daquilo que faço nem das minhas opiniões aqui em xx não é isso que se passa por acaso em xx /há uma grande aposta nas pessoas contratadas mas com a avaliação com este tipo de avaliação pessoas como eu contratadas ainda tem... são vistas de outra maneira aqui porque temos a oportunidade de dar a conhecer o nosso trabalho e pronto inevitavelmente começa-se a falar do nosso trabalho da forma como trabalhamos no meu caso trabalho diferente com o modelo pedagógico específico e pronto /se não fosse com este tipo de avaliação com aulas assistidas onde temos de fazer relatórios onde temos de fazer portefólio comprovativos dos alunos das notas que eles tem nos exames nacionais se não fosse isso se calhar ninguém saberia o modo como eu trabalho./

2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador? ✓

Essencialmente uma pessoa aberta à partilha e ao diálogo, chega. Não tem que trabalhar da mesma maneira que eu tem que aceitar tentar perceber trocamos ideias tem que ser uma pessoa aberta /até a nós que somos avaliados por exemplo também podemos assistir às suas aulas /tem que haver sobretudo diálogo e partilha.

3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo superviso? ✓

Sim, sim isso eu acho que ajuda mas acima de tudo, claro é assim é preciso um processo superviso entre avaliadores para não haver discrepâncias de uns avaliarem umas coisas e outros avaliarem outra, /um processo superviso onde apareça também os avaliados porque só em diálogo com os avaliados é que se pode chegar a determinado consenso /não é dizer que vou avaliar não sei o quê porque se calhar o avaliado nem está praí virado ou nem sequer tinha pensado nisso e devia ser até um processo superviso não apenas na escola devia ser mesmo no agrupamento enfim ou na região no conselho, mas sim é fundamental.

4. O seu avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano? ✓

Sim, sim, o meu avaliador sim.

5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente? ✓

Não, não tive necessidade. **Mas a escola fez sessões de esclarecimento para os avaliados?** Acho que não pelo menos não me recordo de terem feito./

6. Que tipo de interação manteve com o seu avaliador, mais propriamente ligado à observação de aulas. ✓

Eu estou nesta escola á cinco anos quando a minha avaliadora entrou pela primeira vez na sala de aula eu já não era nova já estava nesta escola algum tempo á dois três anos, já nos conhecíamos, serviu ainda para nos conhecermos melhor portanto já havia alguma interacção foi bastante pacífico mas a minha avaliadora também é uma pessoa pacífica e tranquila com estas questões. /

7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram? ✓

Sim. **Que aspetos abordaram?** A planificação dei-lhe a conhecer como trabalho com o modelo pedagógico específico. **Qual é?** O movimento da escola moderna dei-lhe a conhecer como é que trabalhava, para ela não aparecer lá de surpresa e achar que a aula era uma bagunça, dei-lhe a conhecer o que ia a fazer como trabalhava, porque que trabalhava assim tivemos uma conversa sobre isso./

8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação? ✓

Não. /Nós temos uma ficha aqui na escola há uma ficha com os vários parâmetros a observar e sei que ela ia tentar observar tudo isso./

9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho? ✓

Sim, não foi imediatamente no final, foi depois dias mais tarde mas houve essa reflexão./

10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho? ✓

Sim, sim, reuni com ela e discutimos, houve parâmetros que até eu pedi que fossem mais baixos do que aquilo que ela estava a propor./

11. É importante para si o facto da aula ser assistida? ✓

Sim, /dá trabalho é sempre uma aula um bocadinho artificial porque os alunos nunca se comportam como se tivessem só connosco, normalmente até se comportam melhor /mas acho que só com uma aula assistida dá para ver o modo como nós trabalhamos./

12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador? ✓

Nós já nos conhecíamos era mos colegas de escola.

13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor avaliado? ✓

Não, não comigo não.

14. Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado? ✓

Sobretudo a preocupação em ter tudo muito, muito organizado em sala de aula não é que não costume ter mas claro que numa aula deste tipo existe ter sempre mais de preparação, foi só isso./

15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho? √

A nível de alguma atividade que realizei mostrava os materiais trocávamos, mostrava os materias depois o avaliador neste caso a avaliadora mostrava também como é que costuma a fazer nas suas aulas **Existia uma colaboração?** Sim, sim./

16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes? √

Não eu acho que não, /era aquilo que eu dizia tem que haver um espírito de abertura e de diálogo/ e a maioria e mesmo aqui na escola que eu tenho conhecimento é que a maioria dos avaliadores não se põe nessa posição de partilha e de diálogo põe-se logo numa posição superior e isso é que estraga tudo/ agora como a minha avaliadora se estiveram numa posição de ... **mas a nível geral acha que os avaliadores deviam ter formação especializada para avaliar, não se focando muito na sua avaliadora,** não, não tem de formação especializada /tem de ser essa formação parte logo de ser professor o problema é que alguns avaliadores nem como professores são bons, /não é uma formação especializada para avaliar é o ser professor e o ser professor é ter uma atitude de reflexão de partilha de diálogo com os colegas quem tem esse tipo de formação também como professor ser avaliador não trás mais nada/ **e não que a formação especializada iria ajudar a incutir esse espírito aos professores avaliadores?** Talvez, talvez pudesse ajudar mas a questão é que alguns professores avaliadores não deveriam ser avaliadores se calhar é mais isso/ e escolherem outras pessoas não por terem determinados anos de serviço ou terem determinada formação mas por aquilo que são enquanto professores,/ não me parece que uma formação vá ajudar muito sinceramente porque estamos a falar de pessoas que tem muitos anos de ensino e tem uma prática muito enraizada /e que não é com uma formação que muda a sua maneira de ser, essa formação especializada/ ... o estado iria gastar mais dinheiro **então na sua opinião como deveriam escolher os avaliadores ou numa escola como poderia escolher os seus avaliadores?** Se calhar pelo que conhece de cada professor pela, pela, pelos materiais que vai produzindo para os colegas em todas as escolas á sempre alguns professores que se destacam por partilhar um bocadinho mais materiais agora ainda por cima há as plataformas o moodle de vez em quando enviam para lá os materias enviam uns textos, olha eu fiz isto nos grupos nos próprios grupos há sempre pessoas que se destacam por ajudar mais os colegas quer dizer /até entre os grupos o próprio grupo podia escolher alguém para avaliar, /não era preciso ser alguém da direção ou o ministério dizer vai avaliar/ a pessoa que tem mais anos de serviço essa pessoa nem sequer tem a mínima noção do que é refletir e o que é partilhar nós vemos muitos professores com muitos anos de serviço que não tem a mínima noção do que é refletir, do que é dialogar, do que é partilhar, quer dizer vivem fechados nas suas casinhas e não falam com ninguém, com ninguém sobre aquilo que se passa nas suas aulas, o professor que não fala com os colegas sobre o que se passa nas suas aulas como é que vai avaliar os outros professores!?!/ Isso não cabe na cabeça de ninguém portanto não devia ser pelo tempo de serviço nem pelo escalão/ devia ser mesmo o grupo a decidir quem podia avaliar por aquilo que vai fazendo no trabalho de grupo e enfim... o dinamismo que vai tendo na escola./

17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado? √

Sim./

18. Recebeu de parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas? √

Por acaso sugestões de melhoramento até nem recebi /porque a avaliadora gostou muito daquilo que viu /e até foi mais ao contrário ela tivemos foi a conversar e eu é que dei sugestões de algumas coisas para ela melhorar as suas aulas, /foi mais o contrário mas foi produtivo na mesma, claro que sim! /

19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula? √

Durante o ano letivo não, teve algumas vezes atitude colaborativa sim, reflexivo/ e sobretudo depois de ter visto as aulas depois até partilhou algumas coisas.

20. Acha que o facto de a aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor avaliado? √

Ai aumenta, aumenta, a preparação sim.

21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais? √

Não, não, /foi mais o contrário tivemos foi a partilhar mais em relação das aulas.

22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional? √

É assim eu aceito, quando há aceito/ e depende de muita coisa, não é!? Depende da relação que se cria entre o avaliador e avaliado/ depende se o avaliador é aquilo que eu já disse várias vezes se tem uma atitude ligeira e não está ali numa posição superior numa... /reflexão, partilha, mostra cá as coisas... eu faço assim... deixa me ver como tu fazes...eu nas minhas aulas faço assim... quando há essa atitude é natural que o avaliado se sinta, pronto predisposto a aceitar as sugestões/ quando à uma posição muito: - Eu é que sei! Eu é que sou a avaliadora, eu é que sei tu fizeste mal e tens que começar a fazer assim, a imposição não me parece que os avaliados aceitem bem, no meu caso não se passou isso, eu sei de situações aqui na escola que os avaliadores se puseram numa posição muito superior aos avaliados e somos todos colegas /e as práticas deles são tradicionais, tradicionalíssimas portanto estar a por em causa práticas até um bocadinho mais inovadoras não me parece muito correto, mas eu não estou a falar de mim./

23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores. √

Deixe-me lá pensar isto merecia pensar um bocadinho mais sobre o assunto, (pausa) as cotas deveria deixar de haver cotas não é, eu por exemplo tenho sempre muito bom e excelente e nunca posso ter, passa da “cepa torta”, e porquê? Por causa das cotas e penso que seria a primeira/ ... **E em relação às evidencias?** As evidencias devem continuar a aparecer, sim. Ah... para os contratados sinceramente se não se candidatam ao muito bom e excelente se não se candidatam a isso, não vejo necessidade de entregar

evidências deve decorrer um processo tal e qual como os outros os outros professores, esta distinção que continua a existir de professores contratados e os outros parece-me ridícula até porque o ministério não abre vagas para os contratados entrarem nos quadros não abrem nem sei á quantos anos nem vai haver nem vai abrir nunca e parece-me ridículo continuarmos a fazer esta distinção porque neste momento quem assegura o trabalho nas escolas/ e isto faço questão de dizer, quem assegura neste momento o trabalho nas escolas e muito das boas práticas que existem nas escolas são os professores contratados /portanto se continuam com esta coisa de exige, exige aos professores contratados como se fossem uns pobres que andam ali que não sabem fazer nada /começa a irritar e depois podemos começar o que os outros fazem que é não fazer nada e depois eu quero ver em que estado fica o ensino,/ portanto duas coisas então uma acabar com as cotas/ e outra esta coisa de aos contratados sempre pedirem mais coisas do que os outros professores como se os outros professores soubessem mais/ **Em relação às aulas assistidas acha que deve continuar?** Sim aqui na escola quer dizer, aulas assistidas é um plano para o avaliador, uma conversa para se saber mais ou menos aquilo que se está ou vai haver é o mínimo, ver e depois fazer um balanço por escrito do que correu bem e do que correu mal parece-me o mínimo também menos do que isso não me parece muito correto./

24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes? ✓

Não, preferia que fosse os colegas apesar de tudo dá para nos conhecermos melhor para o bom e para o mau sentido dá para conhecermos melhor as práticas de uns e dos outros para o bom e mau sentido, /se for uma equipa externa é alguém que não me conhece que não sabe como eu costumo trabalhar não sabe a minha dinâmica aqui na escola não me parece que seja de todo viável/ porque o objetivo eu acho que um dos objetivos bons da avaliação é que ao conhecermos as práticas de uns e dos outros podemos nos ajudar todos um bocadinho mais /quando temos reunião de departamento ou de grupo podemos : - olha estás com dificuldade nisso mas a colega x que já conseguiu lidar com uma situação dessas na turma... Olha conta lá o que é que se passou, e a colega conta; precisas de uma ficha deste tipo, deste tipo e deste? Olha a colega tal sei que costuma a trabalhar com esse tipo de fichas e materias diz lá como que ... é esse acho eu o objetivo quando á uma pessoa no departamento sobretudo se é coordenadora ou subcoordenadora que tem essa visão muito mais ou menos fiável daquilo que se passa consegue começar a interagir pessoas no meu grupo isso começou acontecer./

Este questionário, é **dirigido ao professor avaliador** a fim de caracterizar o seu perfil sócio-demográfico. Garante o anonimato.

I. Dados Pessoais: Idade: _____ anos

Local de residência: _____

Nacionalidade: _____

Estado civil: _____

Agregado familiar (com quem vive): _____

II. Dados Profissionais:

Habilitações académicas: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Instituição onde conclui o curso: _____ Média: _____

Locais onde efetuou estágios curriculares: _____

Formação especializada: _____

Ano em que começou a exercer a profissão: _____

Tipo de instituição: Pública () ou Privada ()

Tempo total de exercício profissional na atual instituição: _____

Tipo de instituição: Pública () ou Privada ()

Situação profissional: Tempo parcial () ou Tempo total ()

Tipo de vínculo: Funcionário público () / Contratado () / Em substituição () / Outra () _____

Cargo: _____

Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do seu avaliado: _____

Recorte das UR e criação de indicadores do Avaliador A - ANEXO XIII

	ENTREVISTA	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	FREQ.
Papel Supervisivo na Avaliação de Desempenho	1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê?	Quer dizer, exequível é, só que é muito complicado (...)	Complexidade do processo	1
		(...) é muito burocrático (...)	Excessiva burocratização do processo	3
		(...) mas que é muito burocrático (...)		
		(...) apesar de não ser a favor da avaliação deste tipo de avaliação também não era da anterior mas desta não sou com certeza/ pela burocracia que trás consigo(...)(pergunta 17)		
		(...) tira-nos muito tempo às nossas aulas (...)	Falta de tempo para preparar aulas	1
		(...) e sobretudo à família, não é !!?	Falta de tempo para a família	1
		Porque temos que dispor do nosso tempo em casa, porque aqui na escola não temos condições nem sequer temos esse tempo. Daí temos que levar trabalho para casa (...)	Necessidade de completar o processo nos tempos livres	1
		(...) e eu não sei para que é que serve, francamente.	Inutilidade do processo	1
	2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador?	Devia ter formação que eu não tive por exemplo, desde do primeiro biénio, desde do primeiro ano em que se iniciou a avaliação não houve formação (...)	Falta de formação como avaliador	1
		(...) e as pessoas quer dizer, não estão... Apesar de ter alguns anos de serviço ter alguma experiência eu acho que não tenho competência para avaliar os meus colegas com quem trabalho, conheço o trabalho deles mas não é suficiente para os avaliar.	Falta de competência específica	1
3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisivo?	Eu achava que sim, se temos que fazer esta avaliação, se temos que avaliar o professor, então sim temos que ter.	Necessidade de supervisão para a ADD	1	
Conhecimento sobre a Avaliação de Desempenho Docente na escola	4. No seu caso porque é que é avaliador?	Porque sou do grupo dentro do departamento sou com mais tempo de serviço e de resto não sei muito mais, não é, não sei porque, mas acho que era uma condição ser dos mais velhos em termos de grupo, (...)	Suposição sobre os critérios de seleção dos avaliadores	1
		Penso que é isso, ninguém me explicou o porquê.	Desconhecimento dos critérios de seleção dos avaliadores	1
	5. A comissão de coordenação de avaliação do desempenho da escola,	Informação, quer dizer não foi clara (...)	Falta de clareza na informação sobre o processo	2
Eles informaram muito por alto todos os passos que tínhamos que dar, (...)				

	informaram de forma adequada os relatores sobre a aplicação do sistema de avaliação de professores ou sobre as etapas do processo?	(...) até porque também eles não tem essa informação eu acho que mesmo a comissão não tem essa informação porque as pouquíssimas reuniões que fizemos com a comissão para dar-nos essa informação foram muito confusas não é? E isso devido à falta de informação.	Falta de informação da CCAD	2
		(...) mas foi muito difícil mesmo para eles, porque eu acho que mesmo hoje eles não tem essa informação.		
		(...) mas eu fui das poucas pessoas que busquei muita informação, porque já que me atribuíram este papel tentei enfim, cumpri-lo da melhor maneira e então como não me chegou a informação tentei buscá-la (...)	Auto- formação	2
		(...) e portanto apesar de eu desde do início da avaliação do ciclo eu preparei sempre qualquer documentozinho que não tem nada haver com ... não é nada tão formal assim é uma coisa mais informal de minha parte que vou indicando os passo que cada um deve dar porque cá está porque sou curiosa e vou buscando alguma informação ou através de outras escolas ou através de colegas mais experientes e vou buscando essa informação e vou dando algumas dessas indicações aos colegas: - olha dentro de uma evidência para uma avaliação é esta para outra é esta, (...) (pergunta 18)		
	6. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar os seus colegas?	Acho que sim, acho que sim, sem dúvida (devia haver formação)	Necessidade de formação para a ADD	1
Processos de Observação de Aula	7. Antes da observação da aula conheceu o plano de aula? E discutiu-o com o avaliado?	Não. Não conheci, quer dizer, conheci na hora antes de iniciar a aula mas foi no próprio dia, apesar de eu tentar reunir sempre com os meus colegas. Eu neste caso tinha nove avaliados mas só um foi observado ao contrário do primeiro biénio que aí sim eu tinha três e foram três colegas que deram aulas observadas portanto no início da aula eu tive acesso ao plano da aula.	Desconhecimento prévio do plano de aula	1
	8. Determinou juntamente com o professor os aspetos a avaliar durante a observação da aula?	É assim eu baseei-me um bocadinho na ficha global, na ficha que eu ia preencher durante a observação e então pedia-lhes para terem em conta especialmente aqueles tópicos aqueles itens para não fugirem muito daquilo que é observável não é? Porque no fundo a gente não pode sair dali.	Focagem na ficha fornecida	1
	9. Durante a observação, que tipo de registo efetuou?	Faço sempre registo ponto a ponto daquilo que eu vejo em termos gerais pela parte dos alunos pela parte do professor tudo registo tudo claro que depois em termos de construção frásica trabalho isso melhor mas naquela altura ...	Registo de observação do tipo naturalista	1
		Depois eu acho que elaborar um relatório mais a gente vê as coisas de outra forma, não é? E se calhar a informação não é tanta para mim é importante. Se eu	Inclusão de inferências no registo de	1

	sinto aquilo naquele momento mesmo que sejam apenas adjetivos que classifica aquele momento eu escrevo e não tento alterar isso porque é isso que me vai levar depois a construir o relatório.	observação	
	Claro que depois falo com o colega olha senti isto e pensei isto, e achei que aqui devia ser assim ou assim. E portanto falo com o colega e depois construo a partir dali (...)	Fornecimento de feedback após a observação	1
	(...) mas normalmente o registo é aquilo que vai sair no relatório final.	Elaboração do relatório a partir do registo de observação	2
	(...) e é a partir daquelas indicações que eu depois construo o meu relatório final que vai acompanhar a ficha do CCAD a comissão de avaliação. (pergunta 10)		
10. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do desempenho do professor?	Eu faço normalmente um relatório enquanto eu observo, vou escrevendo as minhas indicações e no final dou a ler à colega (...)	Fornecimento ao avaliado do registo de avaliação	1
	↑		
11. Existiu um diálogo com o avaliado sobre a classificação, nas várias dimensões em que ele foi avaliado?	Sim sim, sim discuti com ele. Aliás sempre desde do primeiro e mesmo sem formação sem indicação para isso eu fi-lo sempre todos esses itens com os colegas.	Diálogo com o avaliado sobre a classificação	1
12. Acha que o facto da aula ser assistida é importante para o professor avaliado?	Eu não sei, porque eu não concordo nesse aspeto. Não concordo com a avaliação precisamente porque nós lidamos diariamente com os colegas (...)	Avaliação por pares	4
	(...) o que muitas vezes acho é que o avaliador da própria escola sendo par o par pedagógico desse colega não o deve avaliar. (pergunta 15)		
	(...) embora seja impossível de não ir já com uma pré concessão daquilo que conhecemos do colega mas isso não facilita nada para o bem e para o mal, não facilita porque se a aula pode correr muito bem ou pode correr muito mal, não é!!?(...)		
	(...) Sabe que precisamente por causa dos tais constrangimentos que é o de nós conhecermos os colegas e quer queiramos ou não, já temos uma pré concessão daquilo que elas são capazes de dar ou de não dar e dos tais constrangimentos que se criam e até muitas das vezes coisas complicadas que se criam (...) (pergunta 20)↓		
	Há com certeza, então eu acho quanto maior relacionamento mantemos durante a vida no dia a dia,	Inflação das	3

		<p>acho que isso depois se traduz num fechar numa coisa muito complicada não é!!?(...)</p> <p>(...) Tanto para um como para o outro, porque acho que sentimo-nos na obrigação de facilitar um bocadinho a vida de cada um e isso torna-nos ou inibe-nos não é!!? Eu acho que é um constrangimento há um constrangimento nesse aspeto. (pergunta 14)</p> <p>(...) assim como o contrário sabendo que o colega muitas das vezes não se dá tanto à escola mas porque somos colegas somos pares acabamos por também não o trair e sabendo que uns em relação a outros claro que não temos uma tabela de avaliação, agora não vamos é prejudicar um colega e que sabemos que tem muitos anos de serviço mesmo que não realize as atividades que enfim que nós esperaríamos dele está presente e devido a uma série, enfim a uma serie de constrangimentos no dia a dia nos preocupa e nos aparecem eles acabam por dar o seu melhor e aí não sentimos também essa tal dificuldade em avaliar porque se fosse justamente se essa avaliação fosse tão justa nós deveríamos avaliar então aquilo que realmente conhecemos do colega e não o fazemos (...)</p>	avaliações		
		(...) e aquela aula é preparada em função da observação e para mim não corresponde muito ao dia a dia portanto o professor avaliado tem todo o direito de preparar a aula que entender, e nós só nos podemos remeter aquilo que vamos observar(...)	Aula adequada para observação	1	
		(...) E depois quer se dizer nós limitamo-nos aquela observação.	Avaliação desajustada à prática diária	1	
Dificuldades no Processo da Avaliação de Desempenho Docente	13. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador?	<p>Sim tanto num ciclo como no outro, mas especialmente este. Eu já tinha trabalhado como par pedagógico com a colega, já conhecia o trabalho dela embora eu fiquei positivamente surpreendida quando li o relatório final da colega (...)</p> <p>(...) Eu acho que esta colega exerceu ao longo dos dois anos um excelente trabalho e uma série de atividades que não foram conhecidas pelo departamento e eu como relatora, como sou relatora tive conhecimento mas por exemplo os outros colegas que são do grupo não tiveram conhecimento das atividades que ela realizou (...)</p> <p>(...) porque apesar de sermos colegas e isso a avaliação também trouxe consigo foi o esconder o não partilhar os documentos eu acho que isso eu acho que isso é negativo(...)</p> <p>(...) e isso a mim incomoda-me um bocadinho porque se são mais valias deviam ser partilhadas pelos outros. E para mim eu acho que uma das coisas benéficas da avaliação que pudessem eventualmente trazer era a</p>	Surpresa face ao desempenho dos docentes	2	
			Ausência de partilha e união entre docentes	2	

	partilha e a união mas não funcionou completamente, pelo contrário. As pessoas produzem documentos ferramentas mas escondem para si, e portanto isso aí acaba por ser ... eu tive sempre uma boa relação com ela até porque trabalhei com ela e sei do que ela é capaz simplesmente não tinha conhecimento das atividades que realizou.		
14. Na sua opinião acha que há ou existe algum constrangimento entre o avaliador e o professor avaliado?	↑		
15. Quais as dificuldades que sentiu ao avaliar?	Eu acabo por sentir porque fico um bocadinho no papel do outro e sei perfeitamente que é um stress muito grande, perante todo o período de avaliação. E depois na entrega final as pessoas quando trabalham e trabalham para aquilo ficam na expectativa de ter avaliação (...)	Sintomas de stress no período de avaliação	1
	(...) claro que temos as cotas a travar e isso não depende do avaliador, depende de se encaixa ou não nas cotas e isso leva-se ao CCAD. De qualquer das maneiras nesse caso eu sinto que se tem sempre dificuldades, porque cá está, para melhor ou para pior conhecendo o trabalho previamente do colega muitas das vezes sentimos vontade de dar uma excelente nota só que depois sabemos que também à as tais metas atingir propostas pelo CCAD que para obter um excelente tem que ter aquelas condições (...)	Dificuldade pela existência das cotas na ADD	3
	(...) Acabamos por ficar um bocadinho aquém daquilo que nos dão para avaliar o colega porque sabemos que é esforçado, sabemos que faz tudo que dá o seu tempo que dá o seu melhor e muitas das vezes não é depois avaliado em função desse trabalho (...)		
	(...) porque é travada pelas cotas porque se não fossem as cotas as pessoas seriam mais livres acho que devia ser mais democrático esta avaliação. (pergunta 19)		
	(...) e muitas das vezes nós no dia a dia e nesta escola com esta população escolar, sabemos que às vezes ultrapassamos os nossos limites em trabalho em esforço, não é!!?(...)	Características do contexto escolar	1
	↑		

Contributo para o desenvolvimento profissional docente	16. Acha que a avaliação ou as aulas assistidas contribuem para o melhoramento das práticas letivas do professor avaliado?	Talvez, porque as pessoas querem obter uma classificação, mas por vezes não corresponde ao que elas habitualmente fazem.	Expectativas demasiado altas dos avaliados em relação á classificação	1
	17. No seu desempenho como avaliador qual o aspeto considera ter sido mais importante para aprendizagem do professor avaliado?	Se calhar eu ter esta tal conversa que é a partilha, levar á partilha, se foi tão bom naquilo que realizou porque não demonstrar e mostrar aos colegas, porque eu acho que para já acabava, por partilhar é uma mais valia, certamente cresceria em termos de presença no grupo eu acho que isso foi aquilo que mais lutei foi para haver uma união e uma maior partilha e isso eu tentei passar para os colegas retirar daí o melhor que eles tem para mostrar aos outros não sei se o consegui, não é!!? (...)	Necessidade de salvaguardar o espírito de partilha e união	1
		(...) Mas pelo menos alertei porque neste momento como exerço outra função, se calhar foi também apelando por aí, sou coordenadora de departamento uma vez que as coisas estão a mudar e é preciso mostrar aquilo, e muitas das vezes nem sequer isso mostramos a parte letiva, aquilo que nós somos obrigados a fazer mas depois aquela parte que nós desenvolvemos que não está escrita que não é visível e isso tem que ser mostrado e portanto é por aí que eu faço o apelo agora ultimamente ás colegas precisamente para isso, para mostrar aquilo de bom que se faz nesta escola, pela escola e pela comunidade (...)	Necessidade de divulgação do trabalho realizado	1
	(...) para mim esta experiência foi enriquecedora porque eu aprendi muito com as colegas que fui observar, (...)	Experiência enriquecedora para o avaliador através da observação de aulas	2	
	(...) mas também aprendi muito, acho que foi uma experiência enriquecedora eu ter observado os colegas e ter aprendido, (...)			
	↑			
	(...) infelizmente sinto por não serem os outros também que não tiveram acesso a usufruir dessa experiência.	Necessidade de observação inter-pares pelos avaliados	1	

<p>18. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?</p>	<p>Depende, depende passei por essa situação portanto na primeira vez e nesta segunda vez e achei e posso fazer duas separações por exemplo durante a aula observada o chamar atenção para algumas alterações que decorreram menos bem, para que na segunda observação, (...)</p>	<p>Aceitação pelo avaliado das recomendações do avaliador relativamente às aulas observadas</p>	<p>2</p>
	<p>(...) portanto durante as aulas sim senhor acatam (...)</p>		
	<p>(...) quando foi agora no final na construção das evidências e do relatório não foi tão bem aceite (...)</p>	<p>Rejeição pelo avaliado das recomendações do avaliador na construção do Portefólio</p>	<p>3</p>
	<p>(...) e quando nós indicamos que ou por excesso ou por falta eles acabam por não aceitar isso muito bem (...)</p>		
	<p>(...) Eu por acaso tive este exemplo agora, no final, com a colega que observei que não acatou muito bem as tais indicações que dei (...)</p>		
	<p>(...) digamos porque eu sei e compreendo que as pessoas levaram imenso tempo a construir o seu portefólio digamos angariar as suas evidências e os seus documentos (...)</p>	<p>Excesso de tempo necessário à construção do Portefólio</p>	<p>1</p>
	<p>(...) eles e acham que isso é uma critica negativa e isso não é, (...)</p>	<p>Dificuldade de aceitação pelos avaliados da necessidade de reunir evidências</p>	<p>5</p>
	<p>(...) e é nesse aspeto que eu acho que falha um bocadinho(...)</p>		
	<p>(...) mas depois esquecem-se que a parte mais importante da avaliação do ciclo da avaliação é precisamente o final é o agrupar de todas as ferramentas de todos os documentos (...)</p>		
	<p>(...) e portanto aí á uma certa distância entre o avaliado e o avaliador e se se faz faz-se com alguma obrigação não é de espontânea e livre vontade (...)</p>		
<p>(...) e portanto é um bocadinho complicado passar-lhes esta mensagem porque acham que estamos a ser exigentes e somos picuinhas(...)</p>			
<p>(...)é um aspeto que nós sentimos quando nós vamos defender uma nota de um colega quando sabemos que ele fez coisas muito boas e queremos atingir aquela meta mas temos que o provar junto do relatório perante a comissão de que realmente valeu a pena (...)</p>	<p>Necessidade de provas para defender a classificação na CCAD</p>	<p>5</p>	
<p>(...) e daí que é assim eu não posso apresentar uma coisa com a qual eu acho que não está muito bem ou não está muito bem estruturada para poder enfim, deslumbrar digamos a comissão (...)</p>			

		(...) Exatamente, não é que eu pessoalmente goste dessa forma ou desta que vou dizer: - olha se calhar devia ser assim e não assim! Não é por mero capricho é porque sei que, e porque cá está pela tal pequena experiência que fui adquirindo quando defendi o primeiro biénio, agora tentei sempre elucidar os colegas para essa parte porque é importante se eu vou defender uma avaliação que entra nas cotas, vou ter que defender devidamente e portanto é muito difícil até quando nós temos metas para aquela avaliação e os tais objetivos que cumprimos aqueles objetivos estamos dentro do Excelente não cumprimos estamos dentro do Bom e por aí. (...)				
		(...) Daí é muito complicado, defender um excelente se não tenho essa tal evidência daquilo que foi além daquilo que o professor seria a sua ferramenta diária. (...)				
		(...) que no fundo eu não conseguiria no final depois de fazer o relatório dei-o a ler ao colega e ela chegou à conclusão que não tinha nada de tão evidente assim para atingir a nota que desejava (...)				
		(...) portanto não é a quantidade que eu aprecio muito, aprecio muito mais a qualidade e sei que quando o professor consegue dar essa qualidade não vai seguindo essas tais orientações depois para mim é difícil como avaliadora eu defender aquela nota que ele quer portanto aí é mais complicado.			Importância da qualidade das evidências e não da quantidade	1
		(...) que nós temos que ler com muito cuidado para ver se está nos seus pontos chave e se é aquilo que realmente que deve ou não ser apresentado(...)			Papel-chave das evidências na classificação do desempenho	2
		(...) Agora para um professor ser Excelente ele tem que mostrar qualquer coisa de diferente daquilo que é a norma não é!!? Tem que se evidenciar do dia a dia que todas nós estamos habituados a fazer como a maior parte dos professores (...)				
Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente	19. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.	Começar pela formação (...)	Necessidade de formação sobre avaliação de desempenho	2		
		(...) a formação (...)				
		(...) E não haver esta luta desenfreada entre colegas a competitividade é boa mas quando é saudável, porque quando é para esconder aquilo que se faz e tentar mostrar depois através da avaliação que foi melhor do que o outro isso é negativo (...)	Substituição da colaboração pela competitividade	2		
		(...) porque eu acho que foi o esconder de muitas coisas e coisas que realmente eu acho que numa escola e porque eu já estou aqui há muitos anos e é uma mais				

	valia a ter pessoas novas gente nova nas escolas(...)		
	(...) Eu acho que se realmente os resultados que ele adquiriu com as suas turmas e com os seus alunos que optou por uma via que não é normalmente utilizada e ele conseguiu resultados eu acho que isso devia ser partilhado. (...)	Necessidade de partilhar de experiências bem sucedidas	1
	(...) Eu acho que avaliação nesse aspeto, quando se começou a falar na avaliação era para era essa a minha expectativa (...)	Falsa expectativa na ADD atual	2
	(...) e nesta eu tinha expectativas que fosse melhorada e enganei-me(...)		
	(...) porque eu não concordava com a anterior a anterior eu acho que era uma mentira, porque as pessoas escreviam e mostravam o que entendiam e não eram chamados a prestar e a justificar aquilo que apresentavam, e isso eu não concordava e achei que isso era uma injustiça para com aqueles que trabalhavam (...)	Injustiça no processo de ADD anterior	1
	(...) Quando chegam aqui os contratados às escolas e vão ficando por aqui e mostrando as suas ferramentas o seu trabalho as suas novidades acho que é uma mais valia uma lufada de ar fresco, (...)	Necessidade de divulgar as inovações trazidas pelos novos professores	1
	(...) mas depois vem tudo isto vai ser travado pela avaliação, porque eles escondem aquilo que de melhor tem e depois não há partilha e como não há partilha as pessoas fecham-se e isso (...)	ADD como entrave para a partilha e colaboração	2
	(...) e essa partilha que devia ser mudada e porquê(...)		
	↑		
20. Qual a sua opinião de uma equipa externa à escola para efetuar a avaliação de docentes?	Eu concordo (...) (relativamente á equipa externa)	Necessidade de avaliação por equipa externa	1
	↑		
	(...) E uma equipa externa como não conhece, eu inicialmente agora quando no inicio quando começaram a falar desse assunto que poderia eventualmente ser criada uma bolsa de avaliadores eu fiquei contente (...)	Benefícios pelo anonimato dos avaliadores	2
	(...) eu achava que devia ser assim porque aí as pessoas para já os avaliados iriam pedir ajuda nesse aspeto a outros colegas eu acho que essa partilha iria ser porque já era outra pessoa que iria avaliar não os conhecia e iria haver mais colaboração e portanto seria uma mais valia, não sei mas digo eu mas quando eu tenho umas expectativas mas nem sempre correspondem aquilo que eu imagino!		
	(...) porque já que eu tenho que ficar nisto já que eu sou obrigada a... porque ninguém me perguntou se eu queria ou não ser avaliadora	Descontentamento pela obrigação em ser avaliadora	1

Recorte das UR e criação de indicadores do Avaliado A- ANEXO XIV

	ENTREVISTA	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	FREQ.
Papel Supervisivo na Avaliação de Desempenho	1. Acha que a avaliação docente é uma atividade exequível? Porquê?	Eu acho que não é, não é (...)	Inexequibilidade do modelo	2
		(...) portanto é isso que eu não concordo neste tipo de avaliação(...)(pergunta 16)		
		(...) porque é muito burocrático, muito, muito burocrático mesmo, muita papelada para a gente preencher, para fazer, (...)	Excessiva burocratização do processo	1
		(...) o tempo que a gente perde a planificar a preparar papéis e mais papéis e mais evidências e mais isto e mais aquilo(...)	Perda de tempo a preparar a ADD	3
		(...) acho que acaba por se perder muito tempo a fazer isto, (...)		
		(...) porque é a tal coisa uma perda de tempo, (...) (pergunta 16)		
		(...) perdemos tempo em termos de aulas para preparam efetivamente as aulas para os alunos(...)	Falta de tempo para os alunos	2
		(...) e vai nos tirar tempo para fazer aquilo que nós temos que fazer que é olhar para os alunos e trabalhar para eles, (...)		
		(...) e quem fica a perder no meio de isto tudo não é o professor em si não perde tempo, mas quem fica a perder no meio disto tudo são os alunos neste processo avaliativo os alunos perdem imenso, (...)	Prejudicial para os alunos	1
		(...) a pessoa fica extremamente cansada é papel para aqui é papel para ali é floriado para aqui floriado para ali e não dá, não dá.	Extremamente cansativa a ADD	2
	(...) que custou várias noites de trabalho(...) (pergunta 16)			
	2. Que competências considera necessárias para um professor ser avaliador?	Para além de ser professor tem que ser da área, eu acho que sim é importante serem da área disciplinar. Nós estamos a falar cientificamente em vários termos científicos se ele não for alguém dentro da área científica, também não percebe o que estamos a explicar e se está dentro da área científica, também sabe se nós cientificamente estamos a ser corretos ou não com os alunos. Portanto em termos científicos (...)	Avaliador da mesma área disciplinar	2
		(...) tem é que ser da área(...) (pergunta 23)		
		(...) não só em termos pedagógicos, também a pedagogia mas também em termos científicos deve estar dentro dessa área (...)	Reconhecimento de competências pedagógicas e científicas	2
na parte pedagógica e da parte científica daquilo que eles vão avaliar. (pergunta 23)				

		(...) eles tem de arranjar um grupo de pessoas que tenham formação na educação (...)	Necessidade de formação especializada	1
		(...) não deve ser um professor da escola.	Necessidade de avaliador externo à escola	5
		Exterior sim, (...)		
		(...) portanto eu acho que deve ser um serviço externo, (...)		
		Preferia, claramente.		
		Continuo a achar que a equipa tem que ser exterior á escola na minha opinião acho fundamental ser uma equipa exterior á escola (...) pergunta 24		
3. Na sua opinião acha que para avaliar um professor é necessário um processo supervisivo?		↓		
		(...) deve ser externo à escola, que nem conhece o professor e nem que nunca o viu.(...)	Necessidade de anonimato dos avaliadores externos	1
Conhecimento sobre a Avaliação de Desempenho Docente na escola	4. O seu relator ou avaliador informou-o sobre o procedimento que iria ter consigo ao longo do ano	Isso sim, sim conversamos imenso sobre isso.	Informação prévia do avaliador sobre o procedimento	1
		(...) além dela ser a minha avaliadora ser minha colega, sempre trabalhamos em parceria em conjunto são colegas com quem eu trabalho em parceria, já dentro do próprio grupo portanto há uma dinâmica muito grande entre alguns colegas do meu grupo disciplinar e que já trabalham(...)	Existência de dinâmica do grupo disciplinar	1
	5. Teve reuniões de esclarecimento com os órgãos do conselho executivo sobre a avaliação de desempenho docente?	Executivo não, o executivo não teve nenhuma reunião connosco (...)	Inexistência de reuniões sobre esclarecimento da ADD	1
		(...) quem teve foi sim em departamento em que uma das vezes veio a presidente do agrupamento portanto ela foi a uma das nossas reuniões a explicar algumas questões que, nós colocávamos ao nosso coordenador de departamento e ele diz que não conseguia explicar que não sabia o que nos havia de dizer e uma das vezes veio a diretora da escola falar connosco.	Falta de informação da CCAD	1
6. Que tipo de interação manteve com o seu avaliador, mais propriamente	Não, não foi preciso não foi necessário, já são coisas que eu tenho muito bem preparadas. Foram as duas aulas que foram observadas foram aulas do 8º ano porque este ano estou a dar também 3º ciclo, a minha colega é só do 2º ciclo (...)	Necessidade de duas aulas de observação	1	

	ligado à observação de aulas.	(...) a única coisa que nós muitas vezes conversámos é mas como é que hei-de fazer isto e isso sim, á diálogo entre nós: - olha acho que até é melhor fazeres assim, se fizesses assim se abordasses desta maneira ... acho que realmente deve ser melhor vemos os nossos pontos de vista de como, não dos conteúdos mas sim de como ás vezes abordar determinado tipo de conceitos e de atividade.	Existência de diálogo sobre as atividades	1
Observação de Aula	7. Antes da aula assistida teve um encontro com o seu relator? Que aspetos abordaram?	<p>Informal sim, falávamos sobre a observação, como ela queria ou devia de elaborar o plano de aula, se havia algum documento próprio, cada um faz o seu plano de aula á sua maneira, portanto se havia algum documento próprio para elaborar aquele plano de aula se aquilo é o suficiente para avaliação em termos de aula eu expliquei-lhe o que ia fazer e basicamente foi isto.</p> <p>Foi o que eu disse á um bocado conversamos sempre, mostrando o plano de aula, mostrando o quer, como é que é que se ia fazer, o que é que eu ia fazer. (pergunta 15)</p>	Diálogo prévio do plano de aula	2
	8. O relator definiu consigo enfoques e estratégias de observação?	Foi a aula toda, a aula era de 45 minutos e ela ficou os 45 minutos porque era mesmo a planificação a aula.	45 minutos de aula observada	1
	9. No final de cada observação existiu uma reflexão do que se sucedeu durante a aula identificando pontos positivos e menos positivos do seu desempenho?	Sim conversámos sobre como é que correu, o que ela achou e não achou o que eu achei e não achei o que correu bem e o que correu mal. Numa das aulas eu própria disse isso que no relatório achei que devia ter pegado uma parte de outra maneira .	Forneciment o de feedback após a observação	1
	10. Conheceu a sua suposta avaliação antes de ser lançada a nota quantitativa relativamente ao seu desempenho?	A proposta sim sei, tenho conhecimento.	Conhecimen to da proposta da avaliação	1
	11. É importante para si o fato da aula ser assistida?	↑		
		(...) Porque eu posso fazer o que eu quiser ter uma aula assistida eu posso inventar fazer algo que eu não costumo fazer. No meu percurso o que não é a realidade por acaso o que eu fiz é o que costumo a fazer com os meus alunos, não tenho problemas nenhuns porque eram coisas que eu já tinha preparadas já não é a primeira vez que estou a dar. O primeiro ano fiz reformulação, portanto não é nada de novo para mim mas sei que há situações em que as aulas são previamente adaptadas á	Aula de observação não corresponde à prática diária	1

		situação portanto não é a realidade diária.		
Práticas Supervisivas dos Avaliadores	12. Que relação interpessoal existe entre si e o seu avaliador?	Já nos conhecemos á imenso tempo, desde que eu cá estou são sete anos, ela já cá estava e foi uma pessoa com quem sempre interagi bastante bem porque sempre trabalhamos a tal dinâmica de grupo sempre houve um grupinho de professores que trabalhamos em conjunto dentro do meu grupo disciplinar atividades que a gente faz fichas, preparar uma aula, uma dúvida que a gente tenha da matéria, olha como é que ei-de abordar isto, olha tenho uma situação complicada nesta turma, este aluno é assim, olha não estou a ter níveis positivos suficientes o que é que achas, portanto á uma dinâmica nós temos eu tenho, (...)	Benefícios no conhecimento interpessoal da avaliadora	3
		(...) e isso tem sido sempre desde que cá estou com essa colega por acaso calhou bem a relatora ser uma pessoa com quem me já dou me dava muito bem e trabalhava muito bem e pronto a relação é muito boa.		
		Foi a tal discussão que tivemos, como nós conversamos tanto acaba por haver, mesmo não sendo avaliada há sempre, já temos esta dinâmica entre mim ela e mais duas colegas do grupo disciplinar e depois à fora mas pronto, há essa colaboração uma com as outras. (pergunta 18)		
		(...) e é uma as coisas que me faz ficar na escola e gostar de cá estar, não é, é precisamente por haver um pequeno grupo com quem eu me identifico e com quem nós trabalhamos em conjunto que me sinto apoiada sempre que tenho algum problema alguma dúvida alguma coisa de maneira de dar a volta como modificar a estrutura, olha eu tinha isto assim mas não está resultar, é melhor fazer desta maneira	Trabalho colaborativo favorável para o ambiente de trabalho	3
(...) claro que nós, alguns entregaram do mesmo género que eu entreguei mas nós como conversamos não só com o relator mas com os colegas dos outros grupos disciplinares - mas como é que tu fizeste...o que é que puseste aqui, o que é que puseste ali, mas como é que é feita essa grelha.(pergunta 16)				
(...) á sempre uma atitude colaborativa. (pergunta 19)				
	13. Na sua opinião acha que há constrangimentos entre o avaliador e o professor	Há, em certas situações, não na minha situação mas no geral há constrangimentos, na parte de muitos tem porque é pela própria maneira das pessoas, o não terem tanta vontade com a colega que vai observar as aulas deles portanto isso nota-se em alguns casos.	Constrangimentos pela convivência entre pares	2

avaliado?	(...) ser avaliados por professores da própria escola cria várias situações de constrangimento entre avaliados avaliadores e entre os avaliados também, (...) (pergunta 3)		
14. Quais as dificuldades que sentiu ao ser avaliado?	<p>Foi mesmo na elaboração do relatório final em pôr no papel tudo aquilo que a gente faz porque aquilo é uma amostra.(...)</p> <p>(...) o que mais me custou foi realmente a pôr e a escrever no relatório a reflexão disto... e porquê disto e porquê daquilo...de resto não achei assim nada de anormal.</p> <p>(...) Foi uma dificuldade sentida para a elaboração daquele relatório, foi uma dificuldade minha porque eu gosto de me orientar e saber o que é que vou falar e em que pontos é que eu vou falar, o quê? E pegar nesses pontos conseguir repartir esses pontos e depois saber o que eu vou pôr em cada um deles se isto está adequado a este ponto ou se está adequado a outro tive algumas dificuldades aí e aí falei várias vezes com a minha relatora para ver o que ela achava e falei com outros colegas portanto no fundo nós apoiamo-nos muito não só no professor relator mas também noutros colegas que também já tinham elaborado... - Eu acho que devia ser neste ponto! Não eu acho que devia ser neste, e uma pessoa fica a pensar, bom deixa-me pensar aonde é que vou por isto e o meu grande constrangimento foi efetivamente, foi redigir aquele relatório e orientar-me naqueles pontos todos que eu tinha de saber aonde é que eu vou por... mas esta evidência é em que dimensão? (...) (pergunta 16)</p> <p>(...)A minha dificuldade foi realmente nisto tudo na elaboração deste relatório(...)(pergunta 16)</p> <p>(...)porque nós sabemos o que fizemos temos lá as coisas só que agora temos que pôr aquilo tudo de uma forma muito organizada depois de estar a pensar, esta evidência é desta dimensão ou daquela? Mas tanto pode estar nesta como naquela...ah afinal também tem haver com a comunidade, também tem haver com o plano de atividades e com o projeto curricular de turma... portanto surge estas dificuldades. E a minha grande dificuldade foi dentro de tudo que eu tinha feito ver o que é que eu vou pôr aqui, mas será que esta fica bem aqui ... será que esta fica bem ali, havia atividades que eu fiz em conjunto com outra colega de físico - química nós as duas desenvolvemos e eu perguntei-lhe vais por esta evidência ... porque nós temos tanta coisa....(...)</p>	Dificuldade na elaboração do relatório de auto - avaliação	6

	(pergunta 16)		
	(...) E seleciona-mos... olha vou por aqui e eu ... mas eu não vou pôr nessa dimensão vou pôr noutra ou seja nós temos atividades iguais o projeto é o mesmo e na avaliação na dimensão é diferente está a perceber!?! (pergunta 16)		
	Porque nós fazemos tanta coisa, mas nem tudo pode lá ir e eu acho que não é por aquilo que a gente escreve no papel porque muitas vezes posso inventar, não é?! Que vai dar a conhecer aquilo que eu faço ao longo do ano inteiro portanto eu acho, (...)	Impossibilidade de reunir todas as atividades realizadas (no relatório)	1
15. Que tipo de diálogo existiu com o professor avaliador sobre a observação de aulas e a avaliação do desempenho?	↑		
16. Na sua opinião acha que os professores avaliadores devem possuir formação especializada para avaliar docentes?	<p>Os avaliadores sim (pausa), não sei se será uma formação especializada que lhes vai dar mais competências para avaliar ou deixar de avaliar, não acho que seja por aí. Eu acho que deve ser sim da área disciplinar, agora competências, porque também nos professores também não teríamos competências para avaliar os alunos passamos um pouco por aí, não é?! Portanto não há necessidade de haver um curso específico ou uma formação específica para avaliar os professores, deverá haver é para interpretar a lei que é mais complexa para se saber o que está escrito e cada um faz a sua interpretação (...)</p> <p>(...) sim então a formação devia ser mais dirigida á legislação ou seja conseguir interpretar e perceber e compreender o que a legislação quer o que é que tiramos dali (...)</p> <p>(...) cada pessoa responsável que isto é a comissão de coordenação de avaliação que faz a análise destes documentos é segundo a orientação deles é segundo o que eles interpretaram daquela lei, eles interpretaram duma maneira outros interpretam doutra maneira (...)</p> <p>(...) portanto eu acho que devia haver uma formação superior para esta parte: - A avaliação é isto, isto e isto e ponto final (...)</p> <p>(...) E então havia pessoas: - ah tens que fazer aquilo...tens que fazer isto...não tens nada, que fazer isso, tens que fazer isto e aquilo, não dá.(...)</p>	Necessidade formação para interpretar a legislação de forma a uniformizar procedimentos	5

		(...) e aí esta o meu problema eu li a legislação colocava algumas dúvidas á minha relatora o chefe do departamento coordenador do departamento e ele próprio não sabia responder nem dizer como nem como deveríamos fazer(...)	Falta de informação dos relatores sobre o processo	1
		(...) exatamente eu falei com vários colegas de outras escolas, nós conhecemos vários é lógico, e então o que é que as outras escolas vos estou a pedir então o que na tua escola estão a fazer? - Na minha estão me a pedir isto, na minha escola estão a pedir aquilo, e eu: - Então na minha estão a pedir de outra maneira e daquela maneira. Cada um interpreta á maneira deles daí as diferenças das várias escolas dos vários agrupamentos (...)	Diversidade de procedimentos na ADD nos vários agrupamentos	2
		(...) portanto desta maneira não é igual para todos, porquê? Porque cada agrupamento acaba por interpretar, (...)		
		(...) Eu acho que se a avaliação é para todos os professores devia ser igual para todos (...)	Necessidade de igualdade de procedimentos	3
		(...) Devia haver uma clarificação e é para todos igual para todos (...)		
		(...) Há muitos relatórios dentro desta escola que são completamente diferentes porque cada relator teve uma forma diferente de ver, de compreender e do que queria e pedir determinadas coisas (...)		
		(...) e depois é exigido coisas de formas diferentes aos professores portanto e eu não acho que seja justo (...)	Discrepâncias de exigências na ADD de diferentes escolas	1
		(...) porque uns podem fazer coisas a mais quando não é necessário perderam imenso tempo e por vezes podem ter uma nota pior do que alguns que fizeram muito menos não foi necessário na escola deles não foi pedido aquilo(...)	Desempenhos desfasados da nota atribuída	1
		(...) eu acho que isto foi um constrangimentos e dificuldade foi precisamente perceber o que a lei queria porque eu fui mesmo á lei saber o que tinha que fazer.(...)	Falta de clarificação de procedimentos face á legislação	1
		(...) O relator analisa o portefólio e a partir daí vai dar a nossa nota.	Análise do Portfólio para ADD	1
		↓		
		(...) estamos a trabalhar para nós, não nos leva a	Inutilidade	3

		lado nenhum, não nos enriquece nem nos vai enriquecer como professores (...)	da avaliação	
		(...) estamos a trabalhar para um papel para ficar registado e guardado (...)		
		Não acho que isso traga, da maneira como está, não considero que seja benéfico. (...) (pergunta11)		
	17. Houve um diálogo entre si e o seu avaliador quanto à atribuição dos níveis atribuídos ou ao padrão do seu desempenho nas várias dimensões em que foi avaliado?	Não, isso eu não sei ainda, eu ainda não tive essa reunião com a minha avaliadora irei ter brevemente. Porque nós tivemos um prolongamento no nosso prazo aqui na escola, houve escolas que entregaram até 31 de Julho a nossa escola não foi a situação. Portanto entregamos mais tarde a nossa avaliação portanto esta reunião ainda não foi porque ainda não foram analisados...a entrevista ainda não foi realizada é só até 10 de Outubro foi permitida a entrega dos Portefólios para a avaliação ainda irei ter essa tal reunião com a minha relatora para falar sobre as dimensões.	Realização de entrevista com relator	1
		(...) os contratados sim teve um prazo para entregar antes do ano letivo terminar os efetivos entregaram mais tarde. (...)	Contratados entregam dados de avaliação mais cedo	1
Contributo para o Desenv. Profissional	18. Recebeu de parte do seu relator sugestões de forma a contribuir para o melhoramento das práticas letivas?	↑		
	19. O relator durante o ano letivo teve uma atitude colaborativa, interessada e reflexiva ou cingiu-se só à observação de aula?	↑		
	20. Acha que o facto de a aula ser assistida aumenta o empenho da prática do professor	Na minha situação não, não vou dizer que sim porque realmente é uma aula que eu já... houve algumas alterações no power point todos os anos eu dou ciências de 5º e 6º e este ano é o segundo que estou a dar também ciências do nono ano e fiz atividades diferentes que não fiz o ano passado portanto á sempre coisas novas que a gente gosta de fazer ou acrescenta aqui ou que não gostou de	Inutilidade das aulas assistidas	1

	avaliado?	determinada coisa resolveu alterar ou por mais isto ou mais aquilo a 1ª aula foi uma apresentação em power point e a segunda também foi com apresentação em power point mas ligeiramente diferente em que houve uma certa dinâmica e que realmente não houve grande alteração a única alteração foi que peguei em algo que tinha acontecido há pouco tempo que eles ouviram nos meios de comunicação estas coisas foram muito ainda por cima foi sobre catástrofes estávamos a falar sobre catástrofes naturais que tinham acontecido várias nomeadamente os sismos em Itália as inundações aqui, com aquela queda ou seja eu perguntei o que eles tinham ouvido de anormal e eles foram falando e então a partir daí fomos avançando na matéria portanto não é algo que eu não costumo fazer é já algo que eu faço por natureza.		
	21. Foi-lhe dado recomendações para a sua prática profissional? Se sim quais?	↑		
	22. Acha que os avaliados aceitam facilmente as recomendações dos avaliadores para eventuais aspetos ligados ao seu desempenho profissional?	Não sei muito bem, sabe não sei os colegas não comentam se aceitaram ou se não aceitaram portanto eu acabo por não saber e no seu caso? Sim, sim nunca houve problemas porque já não é a primeira vez que vem assistir às minhas aulas eu fiz profissionalização em serviço e que também faziam recomendações e nunca tive problemas em seguir.	Aceitação de possíveis recomendações para o desempenho profissional	1
Aspetos a melhorar	23. Na sua opinião quais são os aspetos que deverão ser melhorados ou modificados na avaliação de professores.	↓		
		(...) e que as aulas assistidas havendo, não devem ser marcadas, portanto eu acho que deve vir uma pessoa hoje venho assistir a aulas... estes são os professores avaliados tem que ter aulas assistidas... Muito bem então eu vou observar esta aula deste professor, (...)	Aulas assistidas não devem ser marcadas	2
		(...) Não considero que devam de ser marcadas devem vir de surpresa o professor se é professor tem as coisas planificadas e preparadas, está preparado para qualquer situação para quem o vem avaliar.(pergunta 3)		
	↑			
	24. Preferia uma equipa externa à escola para avaliar docentes?	↑		

Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas aos Avaliadores A+B+C+D- ANEXO XV

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR/I	UR/SC		
Opinião sobre a avaliação de desempenho de docentes	Posicionamento face à ADD	Discordância do modelo de avaliação	Inexequibilidade do modelo	1 C 2 D	17		
			Pouco rigor no processo	1 C			
			Negligência do ensino dos alunos sob a preocupação da ADD	1 B			
			Complexidade do processo	1 A 1 B 1 C 1 D			
			Dificuldade na elaboração do relatório com evidências	1 D			
			Excessiva burocratização	2 A 1 C 1 D			
			Descrença no processo	2 D 1 C			
		Descrença nos resultados	Inutilidade da avaliação	Inutilidade da avaliação		1 A 3 D	11
				Negatividade da ADD para a profissão		1 D	
				Expectativas demasiado altas dos avaliados em relação à classificação		1 A	
				Inutilidade de aulas assistidas		1 B 4 C	
		Postura da classe docente face ADD	Desinteresse da classe docente sobre as ações da IGE	Desinteresse da classe docente sobre as ações da IGE		2 D	3
				Inconformismo da classe docente ao ser avaliado		1 D	
		Excesso de trabalho	Falta de tempo para preparar aulas	Falta de tempo para preparar aulas		1 A	6
	Falta de tempo para a família			1 A			
	Necessidade de completar o processo nos tempos livres			1 A			
	Sintomas de stress no período de avaliação			1 A 1 B			
	Pouca tranquilidade no processo			1 C			
	Questionamento da avaliação por pares	Ausência de competências	Falta de formação como avaliador	Falta de formação como avaliador	1 A 3 B 1 C 1 D	9	
				Falta de competência específica	1 A 2 B		
Carências formativas		Auto-formação	Auto-formação	2 A 1 C	12		
			Necessidade de um processo supervisorio	1 A 1 C			

			Necessidade de formação para a ADD	1 A 2 B 2 C 1 D	
			Formação insuficiente oferecida pelo ministério	1 C	
Práticas de avaliação de desempenho desenvolvidas na escola	Imposição de funções de avaliadores	Ausência de participação nas decisões	Desconhecimento dos critérios de seleção dos avaliadores	1 A 2 B 1 D	10
			Suposição sobre os critérios de seleção dos avaliadores	1 A 1 B 1 D	
			Obrigatoriedade do cargo, pelo escalão	1 C	
			Descontentamento pela obrigação em ser avaliadora	1 A 1 C	
	Ausência de informação	Ausência de informação	Falta de clareza na informação sobre o processo do CCAD	2 A 1 B 1 C	12
			Falta de informação da CCAD	2 A 1 B 2 C 2 C	
			Inexistência de reuniões com CCAD	1 C	
Processos supervisivos desenvolvidos na observação de aulas	Encontro pré-observação	Ausência de preparação da observação	Desconhecimento prévio do plano de aula	1 A	14
			Focagem na ficha fornecida	1 A 1 B	
		Conhecimento do plano de aula	Conhecimento prévio do plano de aula	1 B 2 C 1 D	
		Ausência de discussão do plano de aula	Falta de discussão do plano de aula	2 B 2 C 2 D	
			Indeterminação prévia dos aspetos avaliar	1 D	
	Observação	Tipo de registo da observação	Registo de observação do tipo naturalista	1 A 1 B 1 C 2 D	6
			Inclusão de inferências no registo de observação	1 A	
	Encontro pós-observação	Análise da situação	Fornecimento de feedback após a observação	1 A 1 B 1 C 2 D	14
			Elaboração do relatório a partir do registo de observação	2 A	
		Formas de negociação	Diálogo com o avaliado sobre a classificação	1 A 1 B 1 D	
Fornecimento ao avaliado do registo de avaliação			1 A		
Focagem na ficha fornecida para a			1 C		

			realização da auto-avaliação			
		Ausência de negociação	Ausência de diálogo com o avaliado sobre a classificação	1 C 1 D		
Dificuldades no processo da Avaliação do Desempenho Docente	Frac fiabilidade da avaliação	Devido às relações interpessoais	Avaliação por pares	4 A	15	
			Inflação das avaliações	3 A		
		Devido à distorção da realidade	Aula adequada para observação	1 A 2 C		
			Avaliação desajustada à prática diária	1 A 1 B		
			Insuficiência do número de aulas observadas	3 C		
		Devido às restrições existentes	Existência das cotas na ADD	3 A		4
			Características do contexto escolar	1 A		
		Devido à ausência de equidade nos procedimentos	Procedimentos diferentes de ação dos avaliadores	1 D		3
			Desigualdade de circunstância dos avaliados	1 D		
	Injustiça no processo de ADD anterior		1 A			
	Criação de clima de constrangimento entre docentes	Devido à forma de seleção dos avaliadores	Constrangimento em avaliar docentes com mais anos de serviço	2 B	9	
			Constrangimento em avaliar docentes com o mesmo tempo de serviço	1 C		
			Constrangimento em avaliar docentes com outras experiências de ensino	1 C		
			Constrangimentos devido à convivência de pares	2 C 2 D		
			Constrangimentos no acompanhamento continuado ao avaliado	1 C		
Devido à falta de competências para observação das práticas dos professores		Sustentação na experiência devido à falta de formação	1 B	6		
		Descrédibilidade da função do avaliador	1 B 1 D			
		Igualdade de funções entre avaliador e avaliados	1 B 2 D			
Devido à competitividade gerada entre docentes		Substituição da colaboração pela competitividade	2 A	10		
		Comparação de desempenhos prejudicial aos docentes	1 D			

			Divisão entre docentes	1 D	
			Surpresa no desempenho dos docentes	2 A	
			Ausência de partilha e união entre docentes	2 A	
			ADD como entrave para a partilha e colaboração	2 A	
Contributo para o desenvolvimento profissional docente	Benefícios para o desenvolvimento profissional	Enriquecimento para o avaliador	Experiência enriquecedora para o avaliador através da observação de aulas	2 A 1 C	10
			Aprendizagem de práticas para o avaliador	2 C	
			Boa relação de intervenientes pela convivência	1 B 1D	
			Necessidade de observação inter-pares pelos avaliados	1 A	
			Aceitação pelo avaliado das recomendações do avaliador relativamente às aulas observadas	2 A	
	Qualidade das evidências/ Portfólio	Papel-chave das evidências na classificação do desempenho	2 A	3	
			Importância da qualidade das evidências e não da quantidade		1 A
	Frac contribuição para o desenvolvimento profissional	Devido à falta de credibilidade dos avaliadores	Rejeição pelo avaliado das recomendações do avaliador na construção do Portfólio	3 A	9
			Renúncia de recomendações para o desempenho profissional	1 C	
			Dificuldade de aceitação pelos avaliados da necessidade de reunir evidências	5 A	
Devido à negligência do avaliador no final do processo		Falta de diálogo no final do processo	1 D	5	
		Ausência de recomendações para o desempenho profissional	2 D 1 B 1 C		
Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente	Diferenciação professor avaliado/ professor avaliador	Existência de formação	Necessidade de formação especializada	2 A	3
			Professores avaliadores nunca tiveram aulas assistidas	1 D	
	Carreira diferenciada	Necessidade de divisão da carreira docente	3 C	4	

			Existência de carreira diferenciada	1 C	
Manutenção de hábitos de partilha e união docente	Partilha de atividades bem sucedidas		Necessidade de partilha de experiências bem sucedidas	1 A	2
			Necessidade de divulgar as inovações trazidas pelos novos professores	1 A	
	Importância da partilha das atividades		Necessidade de salvaguardar o espírito de partilha e união	1 A	4
			Necessidade de divulgação do trabalho realizado	1 A	
			Importância do trabalho colaborativo	1 B	
			Importância do diálogo entre o grupo disciplinar	1 B	
	Eliminação de aspetos específicos	Anulação das aulas assistidas		Inutilidade de observação de aulas para melhoramento de práticas	1 B
			Anulação das aulas assistidas	1 B	
Anulação da necessidade de evidências			Anulação das evidências	1 B	
			Excesso de tempo necessário à construção do Portefólio	1 A	
Condições para exequibilidade da ADD	Condições necessárias para o acompanhamento da prática do avaliado		Menos horas de trabalho para o avaliador	2 C	5
			Trabalho de acompanhamento contínuo aos avaliados	1 C 1 D	
			Maior intervenção da CCAD	1 C	
	Criação de equipa externa		Necessidade de avaliação por equipa externa	1 A 1 B 1 C 1 D	13
			Benefícios pelo anonimato dos avaliadores	2 A 1 C	
			Inexistência de equipa externa por questões económicas	1 D	
			Receio da equipa externa	2 B 2 C	
			Bom relacionamento para ser avaliador	1B	
	Intervenções da inspeção	Benefícios para as práticas dos professores		Benefícios para os professores face às recomendações da inspeção	1B 2D
			Benefícios para os professores face às recomendações das aulas observadas	2 D	

Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas aos Avaliados A+B+C+D - ANEXO XVI

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR/ I	UR/SC
Opinião sobre a avaliação de desempenho de docentes	Posicionamento face à ADD	Discordância do modelo de avaliação	Inexequibilidade do modelo	2 A 1 C	11
			Falta de rigor e coerência na avaliação	2 B 2 C	
			Excessiva burocratização do processo	1 A	
			Complexidade do processo	1 B	
			Falta de clareza sobre os procedimentos	1 C	
			Processo exaustivo para o avaliado	1 C	
			Falta de uniformização nas diferentes escolas	Diversidade de procedimentos na ADD nos vários agrupamentos	
	Discrepâncias de exigências na ADD em agrupamentos diferentes	1 A			
	Benefícios da existência de avaliação		Exequibilidade do processo	1 B 1 D	6
			Oportunidade de divulgação do trabalho realizado ao avaliador	1D	
			Oportunidade de reconhecimento do trabalho dos docentes	1 D	
			Benefícios da ADD para conhecimento das atividades dos docentes	1 D	
			Ausência de constrangimento ao ser avaliada	1 D	
	Condições necessárias aos avaliadores	Competências pedagógicas científicas	Avaliador da mesma área disciplinar	2 A 1 C	8
			Reconhecimento de competências pedagógicas e científicas	2 A	
Necessidade de um processo superviso			1 C 2 D		
Princípios de justiça e comunicação			Imparcialidade do avaliador	3 B	9
			Partilha, diálogo e reflexão	6 D	
Práticas de avaliação de desempenho desenvolvidas na escola	Práticas de colaboração na escola	Colaboração avaliador/avaliado	Existência de dinâmica com o avaliador	1 D	17
			Benefícios no conhecimento interpessoal da	3 A	

			avaliadora		
			Conhecimento interpessoal da avaliadora beneficia colaboração no trabalho	4 B 1 D	
		Colaboração entre docentes	Trabalho colaborativo favorável para o ambiente de trabalho	3 A	
			Existência de dinâmica do grupo disciplinar	1 A 1 B	
			Reunião de departamento oportunidade para a partilha	1 D	
			Existência de diálogo sobre as atividades	1 A 1 D	
	Incoerências no processo	Ausência de informação da ADD	Inexistência de reuniões sobre esclarecimento da ADD	1 A 1 B 1 C 1 D	4
			Falta de informação da CCAD	1 A 2 B 1 C	4
		Existência de situações pouco claras	Avaliadores que avaliam seus pares não trabalham para os alunos	1 C	7
			Avaliação do seu próprio trabalho (Avaliador de EVT)	1 C	
			Situações provocadoras de injustiça	2 C	
			Desempenhos desfasados da nota atribuída	1 A	
			Existência de avaliação de professores pela direcção da escola	2 B	
Processos desenvolvidos na observação de aulas	Encontro pré-observação	Conhecimento do plano de aula	Informação prévia do avaliador sobre os procedimentos	1 A 1 B 1 D	12
			Focagem na ficha fornecida	1 B 1 C 1 D	
			Diálogo prévio sobre o plano de aula	2 A 1 D	
			Negociação do calendário para observação da aula	1 C	

			45 minutos de aula observada	1 A			
			Necessidade de observação de duas aulas	1 A			
		Ausência de discussão do plano de aula	Diálogo insuficiente com avaliador	1 C	3		
			Inexistência de diálogo prévio sobre a aula a observar	2 C			
	Encontro pós-observação	Análise da situação	Fornecimento de feedback após a observação	1 A 1 B 2 C	7		
				Diálogo breve sobre a observação da aula		2 C 1 D	
			Entrevista para negociação	Realização de entrevista com relator	1 A	6	
				Análise do Portfólio para ADD	1 A		
		Conhecimento da proposta da avaliação		1 A 1 B 1 C 1 D			
Dificuldades no processo da Avaliação do Desempenho Docente	Escassa qualidade dos professores avaliadores	Falta de competência supervisiva dos avaliadores	Professores com mais anos de serviço sem hábitos de partilha, reflexão e diálogo	1 D	3		
				Avaliadores sem hábitos de diálogo e partilha		1 D	
				Existência de avaliadores com posturas pouco corretas		1 B	
				Falta de competência pedagógica dos avaliadores	Práticas dos avaliadores pouco inovadoras	1 D	4
					Alguns avaliadores conotados como maus professores	1 D	
					Avaliadores com muito tempo de serviço sem competências pedagógicas para avaliar colegas com habilitações superiores	2 C	
				Falta de formação dos avaliadores	Necessidade formação para interpretar a legislação (de forma a uniformizar procedimentos)	5 A	7

			Falta de informação dos relatores sobre o processo	1 A	
			Falta de clarificação de procedimentos face á legislação	1 A	
		Falta de credibilidade dos avaliadores	Igualdade de funções entre avaliadores e avaliados	1 C	6
			Recomendações da avaliada para avaliadora	3 D	
			Atitude de avaliadores desfavorável para ADD	1 D	
			Desconhecimento do papel/função da sua função de avaliador	1 C	
Consequências negativas da ADD	Prejuízo para os alunos	Prejudicial para os alunos		1 A	3
		Falta de tempo para os alunos		2 A	
	Prejuízo para os professores avaliadores	Relatores não queriam a função de avaliadores		1 B	4
		Avaliadores assumiram o cargo contrariados		1 B	
		Função de avaliador é um cargo de grande responsabilidade		1 B	
		Avaliadores com consciência, da pouca capacidade do cargo		1B	
	Excesso de trabalho	Sobrecarga de trabalho		4 C	6
		Extremamente cansativa ADD		2 A	
	Prejuízo para os avaliados	Preocupação na preparação da aula assistida		1 D	15
		Expectativa na avaliação final		1 C	
		Alterações emocionais pelo facto da aula ser assistida		2 C	
		Perda de tempo a preparar a ADD		3 A 2 B	
		Inutilidade da avaliação		3 A	
		Desistência em ser avaliado		3 B	

		Distorção da realidade	Aula de observação não corresponde à prática diária	2 A 1 B 1 D	6
			Manipulação dos alunos para as aulas assistidas	1 C	
			Imprevisibilidade da aula pelo contexto educativo	1 B	
		Criação de problemas de convivência	Constrangimentos pela convivência entre pares	2 A	6
			Constrangimento para quem avalia	1 B	
			Constrangimento no conhecimento interpessoal da relatora	1 C	
			Impossibilidade da imparcialidade pela convivência	1 B	
			Pouca facilidade no relacionamento com o avaliador	1C	
		Dificuldades no relatório de auto-avaliação	Dificuldades na elaboração do relatório final de auto-avaliação	6 A 1 C	8
			Impossibilidade de reunir todas as atividades realizadas no relatório	1 A	
Contributo para o desenvolvimento profissional docente	Ausência de contributos	Ineficácia do processo para melhoria da prática	Inexistência de recomendações para a prática profissional	2 B 2 C 2 D	11
			Inutilidade das aulas assistidas	1 A 2 B 1 C	
			Pouca colaboração do avaliador	1 C	
	Eventuais contributos	Possibilidade de maior empenhamento	Maior empenho resultante de ser observado em sala de aula	2 D	5
			Aceitação de possíveis recomendações para o desempenho profissional	1 A 1 C 1 D	
Modificações a realizar na Avaliação de Desempenho Docente	Diferenciação professor avaliado/ professor avaliador	Existência de formação	Necessidade de formação especializada	2B 1C 1A	6
			Irrelevância da formação especializada (não muda o “ser professor”)	2 D	
		Novos critérios de seleção dos avaliadores	Fim da seleção pelo nº de anos de serviço	3 D	7

			Seleção dos avaliadores pelo grupo disciplinar	3 D	
			Seleção de avaliadores pela qualidade da prática profissional	1 D	
Aspetos a manter	Continuação das aulas assistidas	Nº de aulas assistidas suficientes	1 D	2	
		Continuação das aulas assistidas	1 D		
	Manutenção do Portfólio	Utilidade dos relatórios e portefólio para comprovar o trabalho	2D	3	
		Continuação da necessidade de apresentar evidências	1 D		
	Manutenção da avaliação interna	Preferência por avaliadores pertencentes á escola	1 D	2	
		Importância do conhecimento sobre a dinâmica dos docentes	1 D		
	Eliminação de aspetos específicos	Alterações de carácter geral	Necessidade de um novo modelo de avaliação	1 B	8
			Anulação das cotas	2 D	
Fim da distinção da avaliação os professores contratados			4 D 1A		
Condições para a exequibilidade da ADD	Alterações no processo	Necessidade de uniformização de procedimentos nos diferentes agrupamentos	2 A 2 B 1 C	6	
		Necessidade de um processo claro e objetivo	1 C		
	Modificações ao nível das atitudes	Necessidade de colaboração e recomendações do avaliador	1 C	3	
		Necessidade de maior informação sobre a ADD	1 B		
		Necessidade de imparcialidade	1 C		
	Modificações na observação de aulas	Possibilidade de assistir às aulas do avaliador	1 D	6	
		Desnecessidade de um processo superviso	3 B		

			Aulas assistidas sem marcação prévia	2 A	
		Criação de equipas externas	Necessidade de avaliador externo à escola	3 A 1 C	10
			Preferência por equipa externa	2 A 1 C	
			Equipa externa com formação e qualidade humana.	1 B	
			Necessidade de anonimato dos avaliadores	1 A 1 C	

Ficha de Observação de Aulas usada no Agrupamento - ANEXO XVII

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS XXXX
Ficha de Observação de Aulas
Docentes do Pré Escolar 1º, 2º e 3º Ciclos

Quadro A: Identificação do Avaliado

Escola: _____ _____ Nome: _____ _____ Situação Profissional: Docente de carreira <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/>

Quadro B: Identificação do Relator

Nome: _____ _____ Condição do avaliador: Relator <input type="checkbox"/> Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>
--

Dimensão: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1: Preparação e organização das atividades letivas				
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar. Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis. Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares. Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação. 			
Fonte de Dados: PCT Planificação das sequências didáticas Plano das aulas observadas	1ª Observação Data: _____ Turma: _____	2ª Observação Data: _____ Turma: _____	3ª Observação Data: _____ Turma: _____	
O docente revela lacunas graves no conhecimento científico e falta de rigor na planificação.	INS	INS	INS	
O docente evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, nem realiza processos de articulação curricular e com os pares.	R	R	R	
O docente evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular. Planifica de forma adequada, integrando propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens. Participa em processos de articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e de planificação conjunta com os pares.	B	B	B	

<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Dá relevância à articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e à planificação conjunta com os pares.</p>				MB	MB	MB
<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Promove consistentemente articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com os pares.</p>				E	E	E
2. Realização das atividades lectivas						
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis. • Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos. • Comunicação com rigor e sentido do interlocutor. 					
	<p>Fonte de Dados: PCT Aulas observadas Materiais produzidos pelo professor e/ou pelos alunos</p>			1ª Observação Data: ___/___/___ Turma:	2ª Observação Data: ___/___/___ Turma:	3ª Observação Data: ___/___/___ Turma:
Manifesta falhas a nível científico-pedagógico, patentes na aplicação de estratégias de ensino e na comunicação com os alunos.			INS	INS	INS	
Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e revela dificuldade ao nível da comunicação.			R	R	R	
Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e comunica com rigor.			B	B	B	
Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia.			MB	MB	MB	
Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia.			E	E	E	
3: Relação pedagógica com os alunos						
Indicador	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos. 					
	<p>Fonte de Dados: Aulas observadas</p>			1ª Observação Data:	2ª Observação Data:	3ª Observação Data:

	___/___/___	___/___/___	___/___/___
	Turma:	Turma:	Turma:
Revela claras dificuldades na criação de ambiente de aprendizagem apropriados.	INS	INS	INS
O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interação.	R	R	R
Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação.	B	B	B
Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação entre os alunos.	MB	MB	MB
Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo, a interação entre os alunos e a negociação.	E	E	E
4: Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos			
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados. • Promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos. • Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade. • Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados. • Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada. 		
Fonte de Dados: PCT Aulas observadas Registos estruturados de avaliação Portefólio dos alunos PIT Instrumentos de avaliação e respetivo tratamento relativo à sequência didática	1ª Observação Data: ___/___/___ Turma:	2ª Observação Data: ___/___/___ Turma:	3ª Observação Data: ___/___/___ Turma:
Utiliza processos elementares de avaliação das aprendizagens dos alunos, não os informa sobre os seus progressos. Não usa processos de monitorização do seu desempenho.	INS	INS	INS
Utiliza processos pouco diversificados de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos. Não usa processos de monitorização do seu desempenho e revela alguma dificuldade em reorientar as estratégias de ensino.	R	R	R
Implementa estratégias de avaliação adequadas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos. Utiliza ocasionalmente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.	B	B	B

<p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.</p>	MB	MB	MB
<p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitoriza o desenvolvimento das aprendizagens, reflete sobre os resultados dos alunos e informa-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza sistematicamente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as suas estratégias de ensino em conformidade.</p> <p>Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha.</p>	E	E	E

Departamento Curricular: _____

O Relator _____, em ____/____/____;

Tomei conhecimento:

O Avaliado _____, em ____/____/____;

1ª Observação de aula

Observações

Departamento Curricular: _____

O Relator _____, em ____/____/____;

Tomei conhecimento:

O Avaliado _____, em ____/____/____;

2ª Observação de aula

Observações:

Departamento Curricular: _____ **O Relator**
 _____, em ____/____/____; **Tomei conhecimento:** O Avaliado
 _____, em ____/____/____

Identificação do projeto	
Destinatários	
Processo de desenvolvimento	
Enquadramento no Plano Educativo e Plano anual de Atividades	
Metodologias/ Estratégias	
Apreciação dos resultados	
Excertos de comentários deixados pelos alunos sobre o projeto no Blogue da escola	
Registo fotográfico sobre o projeto	

Quadro 21 – Grelha de acompanhamento de atividades

Por dias	Motivações dos alunos	Trabalhos de pesquisa