



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

**“PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO SOBRE A SUPERVISÃO
NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E OS SEUS EFEITOS NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”**

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

Maria da Conceição da Costa Machado

2012



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

**“PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO SOBRE A SUPERVISÃO
NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E OS SEUS EFEITOS NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”**

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

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

Maria da Conceição da Costa Machado

2012

DEDICATÓRIA

A TODOS OS ALGUÉNS ESPECIAIS

A NYUREC DUBOL XANTAR

Inspiração

Recomeça...

Se puderes

Sem angústia

E sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,

Vai colhendo ilusões sucessivas no pomar.

Sempre a sonhar e vendo

O logro da aventura

És homem, não te esqueças!

Só é tua a loucura

Onde, com lucidez, te reconheças...

Miguel Torga, *Recomeçar*

AGRADECIMENTOS

A decisão de tirar este mestrado implicou uma escolha de vida cujos caminhos de outras pessoas a mim ligadas se entrelaçaram numa comunhão de forças, motivações, coragem e sobretudo muita compreensão e respeito pelo meu desejo!

A constante vontade de saber e a minha natural perseverança proporcionaram em cada momento um desafio a ultrapassar e uma satisfação a cada nova etapa conseguida!

Assim, considere cada leitura ou cada escrita como pequenas conquistas que somadas se tornaram num sonho tornado real! Nunca esmoreci apesar de ter consciência que se não tivesse tido o apoio constante, o estímulo e a motivação dos que me acompanharam neste percurso, provavelmente nunca teria tido a mesma força e a mesma alegria na execução desta tese!

Por isso gravo nesta página a minha infinita gratidão,

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora, pela sua disponibilidade e ajuda incondicional que cientificamente me conduziu com orientações pertinentes e meritórias, ensinando-me a “caminhar, sem nunca me deixar tropeçar”.

Aos professores do curso de mestrado por terem tido a pertinência e sensibilidade de incluir conceitos práticos, estimulantes e enriquecedores para a nossa formação.

À diretora do agrupamento onde se desenvolveu o estudo pela autorização, apoio e compreensão durante todo este tempo.

A todos os professores que participaram no estudo pela sua disponibilidade e amabilidade com que se prontificaram.

A todos aqueles que AMO e que da minha vida fazem parte, me ajoelho e agradeço porque foram e são a minha razão de viver!

RESUMO

Tendo como tema fulcral a avaliação de desempenho, a problemática que originou o nosso estudo prende-se com o processo e os efeitos da avaliação de desempenho na prática profissional e o papel da supervisão nesse processo. Neste contexto, o estudo por nós realizado, teve como objetivo geral “conhecer a conceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo de supervisão interpares na avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional”.

O estudo apoiou-se num referencial teórico desenvolvido em 3 partes: Desenvolvimento Profissional, Avaliação Docente e relação entre Supervisão e Avaliação de Desempenho.

Relativamente à metodologia, optou-se por se realizar um estudo qualitativo, com características exploratórias e descritivas. Para a recolha de dados, seleccionámos um agrupamento de escolas de uma zona limítrofe de Lisboa, considerado território educativo de intervenção prioritária (TEIP). Os participantes foram professores do 1º ciclo divididos em dois grupos distintos: um grupo de três avaliadores, sendo um deles coordenador de departamento, e o outro grupo de quatro professores avaliados, apresentando estes diferentes regimes de contratação.

Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, a partir de dois guiões com os mesmos temas e com um conjunto de questões semelhantes, formuladas a partir dos mesmos objetivos.

Dos resultados obtidos, podemos salientar que os professores consideram a avaliação como uma necessidade para melhoria de práticas, verificando-se aumento da partilha entre docentes e tendo sido realçado o papel supervisivo do avaliador. Apontam também algumas preocupações e dificuldades durante o processo, sugerindo formação para os futuros avaliadores e apresentam algumas considerações e sugestões tanto para a construção de futuros modelos avaliativos, como para a recolha de informações para a avaliação de desempenho.

Palavras – chave: Avaliação, supervisão, desenvolvimento profissional, colaboração.

ABSTRACT

Having as main subject performance evaluation, our study was produced taking in consideration the problematic of the process and effects of performance evaluation in professional practice and the role of supervision in the referred process. In this context, the development of this study had as main goal “to know the perception of professors of 1st cycle about the process and effects of peer supervision in performance evaluation regarding professional development.

The study is supported in a theoretical referential developed in three parts: Professional Development, Professor Evaluation and Supervision/ Evaluation.

Regarding the methodology used, it was chosen a qualitative approach, with exploratory and descriptive characteristics. To collect the necessary data, it was selected a group of schools in the surroundings of Lisbon, considered as educational territory of priority intervention (ETPI) (also known as TEIP). The participants were 1st cycle professors divided into two different groups: one group of three evaluators, one of them is the department coordinator, and the other group of four evaluated professors with different contracting schemes.

It were executed seven semi structured interviews, guided by a script having the same topics and a group of similar questions formulated from the same objectives.

From the results obtained, it is pointed out the fact that professors consider evaluation as a need for improving their practices, it is verified an increase of sharing between professors and it is enhanced the supervisory role of the evaluator. It is also referred some concerns regarding difficulties throughout the process, being suggested training for future evaluators and also some considerations and suggestions either for the construction of future models and for collecting information for performance evaluation.

Key words: Evaluation, supervision, professional development, collaboration.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE ABREVIATURAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 5 -
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO DOCENTE	- 5 -
2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	- 13 -
2.1. <i>Perspetivas sobre o ato de avaliar.....</i>	- 13 -
2.2. <i>Âmbito e finalidades da avaliação de desempenho docente</i>	- 14 -
2.3. <i>Modelos e processos de avaliação de desempenho docente</i>	- 16 -
2.4. <i>Orientações e práticas internacionais.....</i>	- 20 -
2.5. <i>A avaliação de desempenho docente em Portugal.....</i>	- 27 -
2.6. <i>Resultados dos estudos sobre a avaliação docente em Portugal</i>	- 29 -
3. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	- 31 -
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	- 36 -
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO	- 36 -
2. NATUREZA E OBJETIVOS DO ESTUDO	- 37 -
3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES	- 39 -
3.1. <i>Caraterização do Agrupamento de escolas.....</i>	- 39 -
3.2. <i>Caraterização dos Participantes.....</i>	- 41 -
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	- 43 -
4.1. <i>Processos e instrumentos de recolha de dados: entrevistas.....</i>	- 43 -
4.2. <i>Processo de tratamento de dados: Análise de conteúdo</i>	- 46 -
5. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO	- 49 -
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	- 51 -
1. CONCEÇÃO DE AVALIADORES E AVALIADOS SOBRE A ADD	- 52 -
2. PERCEÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	- 62 -
3. EFEITOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	- 81 -
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	- 91 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 101 -
DOCUMENTOS CONSULTADOS	- 108 -
ANEXOS	- 109 -

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	- 1 -
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 5 -
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO DOCENTE	- 5 -
2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	- 13 -
2.1. <i>Perspetivas sobre o ato de avaliar</i>	- 13 -
2.2. <i>Âmbito e finalidades da avaliação de desempenho docente</i>	- 14 -
2.3. <i>Modelos e processos de avaliação de desempenho docente</i>	- 16 -
2.4. <i>Orientações e práticas internacionais</i>	- 20 -
2.5. <i>A avaliação de desempenho docente em Portugal</i>	- 27 -
2.6. <i>Resultados dos estudos sobre a avaliação docente em Portugal</i>	- 29 -
3. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	- 31 -
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	- 36 -
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO	- 36 -
2. NATUREZA E OBJETIVOS DO ESTUDO	- 37 -
3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES	- 39 -
3.1. <i>Caraterização do Agrupamento de escolas</i>	- 39 -
3.2. <i>Caraterização dos Participantes</i>	- 41 -
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	- 43 -
4.1. <i>Processos e instrumentos de recolha de dados: entrevistas</i>	- 43 -
4.2. <i>Processo de tratamento de dados: Análise de conteúdo</i>	- 46 -
5. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO	- 49 -
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	- 51 -
1. CONCEÇÃO DE AVALIADORES E AVALIADOS SOBRE A ADD	- 52 -
2. PERCEÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	- 62 -
3. EFEITOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	- 81 -
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS	- 91 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 101 -
DOCUMENTOS CONSULTADOS	- 108 -
ANEXOS	- 109 -

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
A.D.D.	Avaliação Desempenho Docente
B.E.C.RE.	Bibliotecas escolares – centro de recursos
C.C.A.D.	Comissão Coordenação de Avaliação de Desempenho
C.E.B.	Ciclo do Ensino Básico
C.P.C.J.	Comissão de Proteção a Crianças e Jovens
D.P.C.	Desenvolvimento profissional contínuo
E.P.A.1	Entrevista professor avaliador 1
E.P.A.2	Entrevista professor avaliador 2
E.P.C.1	Entrevista professor contratado 1
E.P.C.2	Entrevista professor contratado 2
E.P.C.D.	Entrevista professor coordenador de departamento
E.P.Q.1	Entrevista professor do quadro 1
E.P.Q.2	Entrevista professor do quadro 2
E.S.E.LX	Escola Superior de Educação de Lisboa
EB2/3	Escola Básica 2º e 3º ciclo
G.A.F.	Gabinete de Apoio à Família
G.N.R.	Guarda Nacional Republicana
I.G.E.	Inspeção Geral de Educação
I.N.T.A.S.C.	Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium
M.E.M.	Movimento da Escola Moderna
O.C.D.E	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P.A.L.O.P.	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
P.C.T.	Projeto Curricular de Turma
P.N.E.P.	Programa Nacional do Ensino do Português
PA.A	Plano Anual de Atividades
T.E.I.P.	Território Educacional de Intervenção Prioritária
U.R.	Unidade de registo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I Docentes do Ensino Básico e Secundário.....	- 40 -
Quadro II Caracterização socioprofissional dos professores avaliados	- 42 -
Quadro III Caracterização socioprofissional dos professores avaliadores	- 43 -
Quadro IV Apresentação dos blocos e objetivos dos guiões de entrevista.....	- 45 -
Quadro V Dados sobre as entrevistas realizadas	- 46 -
Quadro VI Organização de Temas, Categorias	- 51 -
Quadro VII Conceção de avaliadores e avaliados sobre a ADD	- 52 -
Quadro VIII Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho	- 62 -
Quadro IX Elementos da Avaliação docente.....	- 63 -
Quadro X Processo supervisão.....	- 65 -
Quadro XI Constrangimentos	- 67 -
Quadro XII Aspectos facilitadores	- 73 -
Quadro XIII Sugestões de melhoria do processo avaliativo.....	- 77 -
Quadro XIV Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores.....	- 81 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I Pedido de autorização à diretora do Agrupamento de Escolas para a realização de entrevistas e consulta de documentação.....	- 110 -
Anexo II Fichas de dados sócio demográficos dos participantes.....	- 111 -
Anexo III Guião da entrevista professor avaliador	- 112 -
Anexo IV Guião da entrevista professor avaliado	- 115 -
Anexo V Transcrição entrevista avaliador	- 118 -
Anexo VI Transcrição entrevista avaliado	- 148 -
Anexo VII Análise de conteúdo entrevista avaliador.....	187
Anexo VIII Análise de conteúdo entrevista avaliado.....	217
Anexo IIX Protocolos de investigação dos participantes	254
Anexo X Grelha global dos avaliados e avaliadores (com todos os temas) com frequências absolutas.....	255

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Relação dos três “Cs” para uma avaliação de qualidade (in: Stronge e Tucker, 2003)... -
17 -

INTRODUÇÃO

O segredo de progredir é começar. O segredo de começar é dividir as tarefas árduas e complicadas em tarefas pequenas e fáceis de executar, e depois começar pela primeira.

(Mark Twain)

A revisão do estatuto da carreira docente em 2006, trouxe consigo alterações ao regime de avaliação de desempenho docente, tendo nestes últimos anos sido objeto de reformulações.

A avaliação de desempenho docente tem sido um assunto de fortes polémicas e de difícil implementação, sendo considerada um dos principais fatores responsáveis pelo mal-estar docente nas escolas (Flores, 2009). Em Portugal, passámos de um processo avaliativo com base num relatório de autoavaliação para um sistema que envolve a avaliação por pares (embora com diferente estatuto na escola) a partir do relatório elaborado pelos professores com as respetivas evidências e, eventualmente, da observação de aulas. Os constantes decretos que regulamentaram ultimamente a avaliação dos professores, tendo em vista a simplificação do modelo avaliativo anterior, parecem não ter resolvido todos os problemas levantados pelas novas orientações.

Com efeito, mesmo com os ajustes realizados ao modelo inicial, continua a identificar-se a tensão entre a vertente formativa e sumativa e a contestação à avaliação por pares (Flores 2009). Este fogo cruzado entre a retórica de qualidade versus quantidade onde as quotas têm o seu papel balizador tem apontado a avaliação com a função de controlo e reforçado alguma insatisfação e desmotivação docente (Aguiar e Alves, in Alves e Flores, 2010).

Com efeito, o novo modelo de avaliação desenhado em 2008 e continuado nas simplificações subsequentes até à data do nosso estudo (Decreto Regulamentar nº2 de 23 de Junho de 2010), explicita propósitos formativos com recurso a práticas supervisivas, referindo que o avaliador deve acompanhar e apoiar o seu avaliado e, simultâneo, aponta para finalidades de avaliação quantitativa para efeitos de progressão na carreira, que são difíceis de conjugar com os anteriores. Na verdade, estas duas vertentes (formativa e sumativa) parecem ser contraditórias e dificilmente conciliáveis, na medida em que se preconiza no mesmo papel do avaliador funções formativas/supervisivas e simultaneamente funções sumativas/classificativas.

Com efeito, o papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente surge realçado no modelo, quando efetivamente parece ter tido uma posição pouco valorizada na maior parte dos dispositivos criados nas escolas. Na verdade, quer a observação de aulas, quer o *feedback* previsto poderiam ter dado origem a práticas de auto supervisão e supervisão interpares, contudo veio a revelar-se, em muitos casos, um mero processo de avaliação e classificação, para além de, como refere Couto (2010) ter contribuído para a degradação do clima de escola e causado mal-estar entre os docentes.

Contudo e apesar da conturbação causada pelo modelo, alguns estudos realizados referem a necessidade da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional docente identificando as suas vantagens nomeadamente a melhoria da prática profissional (Lourenço, 2008; Gomes, 2010).

O presente estudo teve como ponto de partida a constatação e a vivência destes problemas no quotidiano das escolas, os quais deram origem à questão inicial: “quais as perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional?”. Assim, o objetivo geral foi definido da seguinte forma: ”conhecer a conceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo de supervisão interpares na avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional”.

O estudo teve como motivação razões profissionais e pessoais. Pelo lado profissional, tendo em conta as profundas alterações e toda a celeuma levantada pela avaliação de desempenho docente, interessou-nos estudar as conceções, o processo e os efeitos da avaliação de desempenho num contexto particular, com características de colegialidade bem definidas e com tradições de partilha. Portanto, tentar entender o que se passava num contexto profissional particular constituiu um dos fortes motivos pelo qual apostamos neste tema.

Pelo lado pessoal, sempre nos interessou perceber as razões pelas quais os docentes se mostram sempre tão renitentes em serem avaliados e sobretudo os motivos pelos quais resistem à visibilização das práticas de sala de aula. Estando desde há alguns anos a esta parte ligada à avaliação docente com funções de avaliadora, e tendo simultaneamente funções supervisivas, pelos cargos de coordenadora de departamento, a vontade de aprofundar quer o tema da avaliação docente e o tema da supervisão reteve a nossa atenção, levando-nos a questionar a forma como se pode inserir um processo de supervisão no âmbito da avaliação de desempenho, tentando com todo este estudo

aprofundar a nossa formação contínua e contribuir para o nosso próprio desenvolvimento profissional.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos: enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e discussão de resultados e considerações gerais, que estão conectados entre si numa lógica de apresentação, se contextualizam e complementam.

O enquadramento teórico é formado por três partes. Na primeira parte, começamos por desenvolver o tema de desenvolvimento profissional e colaboração docente, definindo o que se entende por “ser professor” e suas funções, procurando relacionar o desenvolvimento profissional com culturas colaborativas. Na segunda parte, centramo-nos sobre as várias perspetivas sobre o ato de avaliar; âmbito e finalidades da avaliação de desempenho docente; modelos e processos de avaliação de desempenho, orientações e práticas internacionais chegando por fim à avaliação de professores em Portugal. Na terceira parte, referimos o tema da supervisão e avaliação docente relacionando a essência da supervisão com o processo de avaliação docente, procurando discutir e interligar as funções sumativas e formativas da avaliação docente a processos de supervisão.

Relativamente ao enquadramento metodológico, explicitamos a problemática e as questões orientadoras, a natureza e os objetivos do estudo, a caracterização do contexto em que se realizou o presente estudo e a caracterização dos participantes, após definição dos critérios de seleção da amostra. Quanto aos procedimentos metodológicos, referimos os processos e instrumentos de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas). Referimos depois o processo de tratamento de dados, explicitando o *modus operandi* da análise de conteúdo, finalizando com as questões éticas que regeram a investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados das entrevistas realizadas. Em primeiro lugar expomos um quadro geral ilustrativo das categorias e subcategorias que emergiram em cada tema e seguidamente abordamos mais detalhadamente cada um dos temas, confrontando as respostas dos participantes avaliadores com as dos avaliados. No final de cada tema apresentamos uma síntese dos principais aspetos.

Na quarta e última parte deste estudo, apresentamos as considerações finais, explicitando as principais conclusões do estudo por relação com os objetivos específicos. Damos a conhecer as principais limitações deste trabalho e apresentamos ainda algumas sugestões que poderão configurar futuras investigações.

A dissertação inclui também alguns anexos que serão referenciados ao longo do texto nomeadamente os guiões de entrevista ao avaliador e avaliado; a transcrição de duas das entrevistas realizadas (uma referente ao docente avaliador e outra do docente avaliado); o exemplo da forma como recortámos o discurso dos inquiridos em unidades de registo e criámos indicadores nas entrevistas de um avaliador e de um avaliado; a grelha completa da análise de conteúdo das entrevistas a avaliadores e avaliados, com apresentação de frequências absolutas; um exemplo da ficha através da qual recolhemos os dados sociodemográficos dos entrevistados; a reprodução da autorização do diretor do agrupamento de escolas para a realização do estudo e um exemplo da ficha utilizada para o protocolo de participação na investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento Profissional e Colaboração Docente

Definir o que se entende por “Ser professor” é tentar perceber o que distingue a docência de outras profissões. O que a caracteriza?

Segundo Roldão (2007), à noção de “ser professor” associa-se geralmente o conceito de “ensinar”. Neste conceito, a autora distingue duas leituras: a primeira equaciona o ato de ensinar como “professar um saber” que é específico, que o professor domina e torna público; a segunda leitura articula o ato de ensinar com “fazer aprender”, de forma a que um outro aprenda ou seja conduzido a apreender o saber que o professor disponibiliza. Portanto, o professor será aquele que faz aprender ao outro um saber que lhe é necessário em termos pessoais e sociais. É nesta mediação entre o saber “conteúdinal” docente e o saber necessário para fazer com que o aluno aprenda, que reside o ato de ensinar.

Relativamente ao saber específico e distintivo do professor, Roldão (2007) propõe um conjunto de caracterizadores que distinguem esses saberes próprios de outros saberes e que apelida de “geradores de especificidade”. Em primeiro lugar refere a natureza compósita do conhecimento docente que implica a integração e transformação de conhecimentos de natureza diversa. Em segundo lugar, refere a capacidade analítica que requiere o domínio alargado de um saber técnico, de um saber improvisar e de um saber criativo. Contudo, só a capacidade de análise baseada em conhecimentos teórico-práticos conduz a um conhecimento profissional sustentado. Fator distintivo de conhecimento profissional referido é também a meta-análise, que se relaciona com a capacidade de se distanciar e de conseguir ter uma atitude auto crítica fundamentada nos vários conhecimentos formais ligados ao saber docente nomeadamente o saber pedagógico-didático e o conteúdinal. Por fim, a autora aponta a comunicabilidade e circulação como um fatores de igual modo distintivos e salienta a importância destes para o conhecimento profissional pleno, na medida em que a passagem de saberes articulados e sistemáticos contribui para a discussão na comunidade de pares. Neste sentido, a autora conclui que o professor profissional “ (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (p.101).

Em síntese, Roldão (2007) defende que a função docente se caracteriza por uma atividade transitiva (entre professor-aluno) que decorre da competência de fazer com

que os outros aprendam, afirmando que o conhecimento específico do professor é um conhecimento requerido para ensinar, específico, complexo e compósito. À complexidade e especificidade, acrescenta a componente analítica/reflexiva, caracterizadoras da função docente. Neste sentido, caracteriza o professor como prático reflexivo, considerando que a reflexividade implica construção de conhecimento sustentado, com base em dispositivos de análise/investigação que originem produção de conhecimento.

Para o exercício da função docente não basta, pois, o conhecimento adquirido no período pré-profissional. Ao concluir a sua formação inicial, o docente está a montante de ser considerado um profissional, pois como refere Silva (2003, p.106) “*ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos*”. O conhecimento profissional docente desenvolve-se também durante o exercício da profissão, exigindo o envolvimento em processos de desenvolvimento profissional.

Marcelo-Garcia (1999) define desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém deve aprender algo num determinado contexto.

Segundo Day (2001), “*o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.*” (p.15). Neste sentido, é possível afirmar que “*(...) cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional...*” Gonçalves (2009, p.25).

Se a formação contínua constitui uma componente imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores, existem no entanto outros fatores contributivos e que podem ser decisivos na identificação de necessidades ou na resolução de problemas. O desenvolvimento profissional contínuo engloba diferentes componentes, envolvendo os professores, para que “*(...) estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino*” e também “*(...) participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem*” (Day (2001. pp.16-17). O mesmo autor indica ainda que fatores como o tempo, capacidades e oportunidades dos professores para aprenderem com outros dentro e fora do seu local de trabalho, constituem fatores importantes para o desenvolvimento profissional contínuo.

No desenvolvimento profissional docente inclui-se ainda a construção da identidade profissional, que não pode ser vista como prévia ao exercício das funções, uma vez que se constrói no interior da profissão (Nóvoa, 2007).

Como afirma Marcelo-García (2009), a identidade profissional é uma construção do eu profissional do docente e um processo evolutivo. Neste sentido, “*qualquer discussão sobre desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia...*” no exercício da sua função (Marcelo-García, 2009, p.12), implicando um longo processo, durante o qual os professores passam por diferentes etapas de aprendizagem.

Para além da construção de uma identidade profissional, o desenvolvimento profissional relaciona-se com as transformações que resultam de mudanças que ocorrem de forma progressiva e articulada na prática docente e que acompanham o professor ao longo de toda a sua carreira (Morais e Medeiros, 2007).

Formosinho (2009) define desenvolvimento profissional como um processo contínuo centrado no professor ou num grupo de professores que interagem em momentos formais ou informais, com a intenção de promover mudanças educativas em prol dos alunos, famílias e comunidades e que pressupõe a melhoria das suas práticas docentes. Acrescenta ainda que, no conceito de desenvolvimento profissional, está implícito o benefício dos alunos, uma vez que as novas aprendizagens do professor terão impacto nas aprendizagens dos alunos.

Porém, o desenvolvimento profissional implica ainda “*(...) a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham*” (Flores, 2009, p.122). Esta necessidade de apoio e acompanhamento docente depende da fase da carreira em que o professor se encontra, assim como do contexto onde está inserido.

O contexto profissional toma, assim, uma importância fulcral no processo de desenvolvimento docente, uma vez que implica uma atitude permanente de pesquisa e questionamento, afetando não só o professor como pessoa, mas também todos aqueles que têm responsabilidades na escola e que estiverem implicados na sua melhoria (Marcelo-García, 1999). Com efeito, este desenvolvimento não acontece no “vazio”, antes exige um comprometimento da parte dos professores para que as escolas se tornem mais participativas e por conseguinte contribuir também para o seu

desenvolvimento organizacional. Neste sentido, o autor afirma que a escola é a “unidade básica” para melhorar e mudar o ensino.

Na mesma linha de pensamento, Moraes e Medeiros (2007) afirmam que:

“(...) a emergência das mudanças só poderá acontecer pela criação de um contexto ou de um clima em que as mudanças sejam menos difíceis, isto é, a escola deverá ser conceptualizada enquanto comunidade em contínuo processo de aprendizagem. (p.67)

Estes autores mencionam também que é na escola que as aprendizagens profissionais são mais significativas porque as pessoas aprendem e partilham aquilo que aprendem e participam ou se interessam por aquilo que os outros aprendem. Assim, a escola caracteriza-se como comunidade aprendente, proporcionando oportunidades de desenvolvimento aos docentes que nela exercem.

O desenvolvimento profissional é, pois, um processo individual e coletivo e que se operacionaliza na escola, uma vez que é aí que as competências profissionais se desenvolvem através de uma panóplia de vivências formais e informais (Marcelo-García, 2009).

Gonçalves (2009) corrobora esta ideia ao afirmar que o desenvolvimento profissional deve estar compatibilizado com o desenvolvimento organizacional, contudo acrescenta que constituindo o professor e pessoa uma só unidade intrínseca, tem subjacente a sua forma de ser e de estar pessoal e profissional e as suas vivências, competências, conhecimentos e valores marcam a sua posição nas relações que estabelece com alunos, com colegas e comunidade.

Também Stronge (2010) equaciona o desenvolvimento profissional dos docentes numa perspetiva ampla, referindo que:

“(...) o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que por sua vez, contribui, individual e coletivamente, para a melhoria de toda a escola” (p.27).

Em síntese, é possível concluir que o desenvolvimento profissional engloba não apenas os processos formais de formação contínua, mas também todas as aprendizagens realizadas pelo professor, como pessoa e como profissional, as quais ocorrem sobretudo no contexto no qual o professor exerce a ação de ensinar, pelo que afetam e são afetadas pela organização-escola.

Essas aprendizagens, porém, desenvolvem-se de modo diferente ao longo da vida profissional e pessoal do docente.

Huberman (1992) estrutura o ciclo da vida profissional apontando diferentes fases ou etapas da carreira docente: entrada, estabilização/consolidação; diversificação, “ativismo”, questionamento; serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e por fim desinvestimento, sendo que cada etapa prepara o professor para a etapa seguinte pessoal. O autor refere contudo que o desenvolvimento de uma carreira não é linear, porque teremos que ter em conta os avanços, retrocessos, descontinuidades), mas antes um processo que tem a ver com a forma como cada docente a vivencia de acordo com a pessoa que é.

Em Portugal, Gonçalves (2009) propõe também um modelo de desenvolvimento da carreira semelhante ao de Huberman e que se caracteriza pelas seguintes etapas ou traços dominantes: início; estabilidade; divergência (empenhamento/descrença-rotina); serenidade; renovação de interesse/desencanto. No entanto, alerta que “*o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico (...)*” (p.26), pois existem condicionantes que podem alterar essas mesmas etapas, afirmando que os percursos profissionais são “*(...) pessoalmente vivenciados e socialmente construídos*”.

Ambos os autores referem que o desenvolvimento profissional não é estanque e que está ligado a fatores pessoais e sociais, nomeadamente a forma como os docentes se posicionam e perspetivam a carreira docente.

Conhecer a etapa de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra, ajuda a determinar as modalidades de desenvolvimento profissional, uma vez que um professor em início de carreira não tem as mesmas necessidades e preferências formativas que um professor no meio ou no final da mesma. Marcelo-García (1999) refere a existência de diferentes modalidades de desenvolvimento profissional frisando que devem ser concretizadas propostas de maneira a dar “*(...) uma configuração conceptual e pragmática ao desenvolvimento profissional de professores*” (p.146). Este autor apresenta cinco modelos de desenvolvimento profissional: autoformação; reflexão, apoio profissional e supervisão; desenvolvimento curricular; formação centrada na escola; cursos de formação e por fim investigação, afirmando que os mesmos representam formas de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal do docente.

Flores, Simão, Rajala e Tornberg (2009), num estudo realizado com professores e cujo objetivo consistiu em analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, salientam que os docentes consideram elementos fulcrais (externos) para a promoção do seu desenvolvimento profissional: a cultura de escola, uma forte liderança organizacional aliada a uma tomada de decisão partilhada, colaboração entre docentes e a visão partilhada sobre o sentido da sua ação, incluindo também as oportunidades de aprendizagem no seu local de trabalho e o grau de autonomia que detêm. Apontam também fatores internos de promoção, os quais estão relacionados com as suas necessidades /interesses pessoais, as relações interpessoais e subida da carreira.

No processo de desenvolvimento profissional estão implícitas as relações entre docentes que se estabelecem de acordo com as afinidades pessoais e que se entrecruzam com as características de cada professor, estabelecendo assim a forma como cada docente se envolve (ou não) em processos colaborativos e na influência que os mesmos exercem no seu percurso profissional (Valadão, 2010).

O mesmo autor salienta que, das interações dos docentes, podem emergir desafios contributivos para a mudança de práticas docentes mediante o questionamento da ação docente e de valores, construindo e reforçando desta forma referências pessoais e profissionais.

Neste sentido, as relações interpares e a cultura de escola ganham relevo no desenvolvimento profissional docente. Como refere Hargreaves (1998), para compreender o desempenho e o desenvolvimento docente é necessário compreender as culturas de trabalho docente e o funcionamento organizacional da comunidade de ensino. Dependendo da forma dos professores se relacionam com os seus colegas atendendo aos padrões estabelecidos, assim se poderão verificar mudanças nas suas crenças, valores e atitudes. Este autor distingue quatro formas gerais de cultura docente que têm implicações diferentes a nível profissional e pessoal. São elas:

1. O individualismo, que se caracteriza pelo trabalho desenvolvido pelo docente de forma individualista, isolada, na sua sala de aula. Segundo o autor, podem existir algumas explicações para este tipo de cultura e que têm a ver com insegurança, desconfiança ou uma necessidade de defesa perante incertezas ou fracassos da profissão. Afirma ainda que o individualismo é *“um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente*

negativos” (1998, p.193), porque por vezes o docente pode necessitar de trabalhar sozinho para desenvolver padrões de exigência pessoais ou preferir trabalhar a sós para minorar constrangimentos e barreiras existentes, ou ainda por eleger esta forma de trabalho como forma preferida.

2. A colaboração, que é equacionada como a estratégia principal de desenvolvimento profissional de professores, na perspetiva de que estes aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo competências pessoais e profissionais, para além de induzirem a processos de reflexão conjunta e pessoal. Hargreaves fala de colaboração e colegialidade como sendo promotoras de desenvolvimento e crescimento profissional e de desenvolvimento das escolas a partir de dentro e como tal indutoras de implementação de mudanças introduzidas externamente, constituindo por isso “pontes vitais” entre ambos: professores e escolas. O sucesso dos dois polos de desenvolvimento depende por isso da construção de relações colegiais positivas. Refere que as culturas colaborativas tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e difundidas no tempo e no espaço. Afirma contudo que existem formas diferentes de colaboração e de colegialidade e que as mesmas servem propósitos diferentes, bem como são diferentes as suas consequências.
3. A colegialidade artificial, na qual as relações profissionais de colaboração tendem a ser opostas às descritas anteriormente. Reguladas administrativamente, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço, são também compulsivas e previsíveis, pelo que o autor afirma que na realidade não são práticas verdadeiramente colaborativas e que têm influência negativa no seio das mesmas. Hargreaves refere mesmo que “(...) a *colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração*” (1998, p.220) e menciona duas consequências principais: a inflexibilidade e a ineficiência. A pressão para que os professores trabalhem em conjunto para cumprir obrigações burocráticas pode levar, segundo o autor, a “*esmagar o profissionalismo dos professores*”.
4. A balcanização caracteriza-se pela criação de situações nas quais os professores trabalham em subgrupos mais pequenos dentro da mesma escola, frisando como exemplo o trabalho realizado pelos departamentos disciplinares, quando estes se

fecham sobre si mesmos, criando fronteiras evidentes e fortes em relação aos outros departamentos. Esta hegemonia grupal restringe a aprendizagem organizacional e as mudanças educativas no seio da escola.

Refletindo sobre as diferentes culturas, o autor aponta a necessidade de criar estruturas que tornem possíveis as interações e favoreçam a aprendizagem profissional.

Uma das estruturas referidas por Formosinho e Machado (2009) para promover estas interações implica a criação de equipas educativas na organização da escola, as quais surgem como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional, favorecendo o trabalho colaborativo e contribuindo para a transformação da cultura de escola.

Estas equipas permitem um processo de aprendizagem continuada e potenciam as chamadas “comunidades de prática” cujo conceito “(...) *se centra no que as pessoas fazem conjuntamente e nos recursos culturais que assim produzem*” (p.114). É no seio das equipas, concebidas como comunidade de prática que se valorizam os saberes, se partilham formas de pensar e de agir, refletindo e reconstruindo significados e construção de novos saberes, contribuindo para o desenvolvimento holístico da escola, fazendo da mesma uma organização aprendente, “(...) *inscrevendo no seu desenvolvimento o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do serviço público prestado*” (Formosinho e Machado, 2009, p.119).

Analisando o desenvolvimento profissional na perspetiva do professor e da escola e encarando esse processo como simultaneamente individual e coletivo, parece possível estabelecer uma relação entre este desenvolvimento e a avaliação de desempenho deste grupo profissional. Com efeito,

“O desenvolvimento profissional acontece quando as informações obtidas da avaliação dos professores os levam à necessidade de refletir na prática de acordo com as informações obtidas e assim a avaliação serve como catapulta para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.” (Afonso, 2009, p.8).

Se inserida num processo de desenvolvimento profissional, a avaliação de desempenho pode contribuir para reforçar a reflexão sobre as práticas, servindo de alavanca para que o docente as melhore e conseqüentemente se desenvolva profissionalmente, podendo assim contribuir também para o desenvolvimento organizacional da escola, como veremos no capítulo seguinte.

2. Avaliação de desempenho docente

2.1. Perspetivas sobre o ato de avaliar

A avaliação de professores é um tema que suscita atenção redobrada, quer porque é multifacetada nas suas inúmeras formas de debate, quer porque numa situação normal retém os olhares dos seus intervenientes mais diretos: avaliadores e avaliados. Por que razão a avaliação é geradora de tanta controvérsia? Porque queremos avaliar professores? O que avaliamos? Como avaliamos?

A diversidade dos conceitos sobre avaliação na literatura indica-nos que a mesma não é entendida de forma consensual. Para Hadji (1994), a avaliação entrecruza-se com vários domínios, originando desta forma um leque diversificado de concepções, uma vez que a sua essência é plural e multidimensional.

Um olhar histórico sobre os conceitos e práticas de avaliação em educação mostra-nos uma primeira etapa marcada pela noção de avaliação como medida (a “idade da eficiência e dos testes”, como lhe chamaram Madaus, Stufflebeam e Scriven, 1986 ou “a geração da avaliação como medida”, como foi designada por Guba e Lincoln, 1989, cit. in Leite, 2007) e uma segunda etapa que se caracteriza pela perspetiva de avaliação como juízo de valor (a “idade da expansão”, segundo Madaus, Stufflebeam e Scriven, 1986 ou a “geração da avaliação como juízo de valor”, de acordo com Guba e Lincoln, 1989, cit. in Leite, 2007).

Em 1994, Hadji definia avaliação como,

“(...) o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc....) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (p. 31).

Estes dados dizem respeito ao real a observar comparando-os com os dados ideais relacionados com expectativas ou intenções. É pois nesta confrontação que reside o ato de avaliar. Neste sentido, Hadji indica a necessidade de definição de um referente (conjunto de critérios que permitirão a leitura do objeto a avaliar) com o qual se compara o referido.

Por sua vez, Zabalza (1998, p.220) afirma que:

“Quando avaliamos, fazemos quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação) quer uma valoração. Uma e outra dimensões cumprem funções diferentes no processo total de avaliação”.

Também Correia (2009, p. 209) menciona que “(...) o acto de avaliar se centra numa reflexão em torno do confronto entre o real e o desejado, ou seja, entre o referido e o referente, resultando na produção de um juízo de valor que levará à tomada de decisões.” No mesmo sentido, Alves, e Machado (2011, p.68) afirmam que “(...) avaliar é descrever a realidade - objeto de estudo, seguindo-se a formulação de juízos de valor”.

Já Afonso afirma que (2009, p.8) “Avaliar é uma construção de sentidos que fornece um significado”. A ideia de construção do sentido da própria avaliação tem evoluído no sentido de uma co-construção entre avaliadores e avaliados, dando origem a outras perspectivas e abordagens mais recentes, nas quais a tendência marcante parece ser a inserção de formas de colaboração, participação e negociação nos processos de avaliação (Fetterman e Wandersman, 2005, cit in Leite, 2007).

Como afirma Figari (2007, p.31), “Avaliar é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns e no respeito pela autonomia de cada aprendente ou de cada profissional”. Assim, a avaliação participativa implica a construção de um quadro de referências partilhado entre participantes e avaliadores, o qual permite uma leitura do real, a formulação de juízos de valor e a eventual tomada de decisões (Fetterman e Wandersman, 2005, cit in Leite, 2007).

2.2. Âmbito e finalidades da avaliação de desempenho docente

Ora importa aqui clarificar então: o que é e para que serve a avaliação de professores? Para medir a eficácia das suas práticas? Para comparar o real com o ideal formulado? E até que ponto participam os professores na definição dos referentes de avaliação?

Campos (2007, p.52) menciona que “A avaliação de desempenho não pode deixar de estar centrada no desempenho, ou seja na qualidade das práticas docentes”.

No entender de Barreira e Rebelo (2008, p.9) a questão “o que vamos avaliar?” é uma questão difícil e que está aliada “(...) com o facto de se terem construído instrumentos orientadores da avaliação, sem primeiro se ter desenvolvido o próprio referencial avaliativo...”.

No mesmo sentido, Rodrigues e Peralta (2008, p.4) referem a complexidade do processo de avaliação do desempenho dos professores, sobretudo “(...) quando tentamos explicitar os traços, as características, os indicadores que consideramos na identificação, na observação e na apreciação do referido desempenho”.

Contudo, Pedreira (2007, p.78) acrescenta que *“A avaliação é, também, uma condição para investirmos de autonomia as instituições, os indivíduos e os agentes”*. Como afirma Sanches (2008, p.298) *“(...) o processo de avaliação de desempenho vai constituir uma fonte, simultaneamente preciosa e abundante, de informação para a auto-avaliação da escola”*. Portanto, garantir uma articulação adequada entre a componente avaliativa da escola e avaliativa docente, indicia desde logo uma maior possibilidade de melhoria da escola e do ensino.

Também Fernandes (2009, pp.20-21) menciona que *“A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades, para que as possamos transformar e melhorar”*, no sentido de ser uma oportunidade das escolas e professores refletirem, repensarem e melhorarem as suas práticas.

Nesse sentido, Correia (2009, p. 207) afirma que:

“(...) o processo de avaliação de desempenho, ao desenvolver-se de uma forma articulada com o processo de auto avaliação de escola, proporcionará uma orientação/regulação do desenvolvimento profissional do docente contextualizado com as exigências da realidade da escola e conseqüentemente, levará à sua melhoria”.

Relativamente às funções da avaliação, Barreira e Rebelo (2008, p.4) questionam se *“(...) a avaliação vai ser utilizada para promover o desenvolvimento profissional ou para responsabilizar os professores pelo sucesso dos alunos, numa lógica de prestação de contas?”* Porque, como nos indicam Machado e Formosinho (2009, p.287), o modo como que os docentes percecionam a coabitação de ambas *“(...) condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado na escola”*.

Já na opinião de Martins, *et al* (2010, p.27), a conceção do processo de avaliação *“(...) visa criar desafios, para aumentar a exigência, para que dessa forma contribua para a melhoria da qualidade das aprendizagens e conseqüentemente para a melhoria da escola”*.

Alves e Flores (2010, p.9) apontam a ideia de que a avaliação docente *“(...) deverá ser entendida como um meio que contribuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja para uma autocrítica do trabalho do professor....”*.

Apesar da necessidade de ligação estreita entre avaliação de escola e avaliação docente, na realidade e de acordo com estudos efetuados, as práticas individualistas persistem

nos docentes, nomeadamente na resistência à abertura da sala de aula, e poderão dificultar a criação de dispositivos de auto avaliação escolar. Como afirma Correia, (2011, p.129) *“a avaliação de desempenho, na sua vertente pedagógica, pode ser a chave que abrirá a porta da sala de aula para a recolha de informação útil ao desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação de escola”*. O mesmo autor considera ainda que existe um fosso relativo à construção de um sentido coletivo da escola, precisamente pela dificuldade em articular avaliação de desempenho e avaliação de escola.

Moreira (2009, p.256) afirma também que:

*“(...) a avaliação dos professores deve estar tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar. Deve ser encarada numa perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento ou, se quisermos, numa perspetiva de **utopia transformadora**”*.

Por sua vez, Martins, Candeias e Costa (2010, p.15) salientam que *“a avaliação não pode restringir-se a um facto pontual ou a um ato singular, mas sim a um conjunto de fases que se condicionam e inter-relacionam mutuamente”*.

2.3. Modelos e processos de avaliação de desempenho docente

Uma questão não menos importante prende-se com a forma como avaliamos ou queremos avaliar. Hadji (1994, p.183) menciona a abertura a práticas simples mas que sejam eficazes e a abertura a novas perspetivas que possibilitem outra visão da atividade de avaliação, nomeadamente:

- “- diferente de uma simples medição, mesmo no caso da avaliação estimativa;*
- diferente de um simples júízo, mesmo para a avaliação apreciativa;*
- diferente de um simples discurso, mesmo para a avaliação interpretativa.”*

Como indicam Rodrigues e Peralta (2008, p.4), para avaliar o desempenho docente é necessário ter em conta múltiplas facetas do professor como pessoa e como profissional, refletindo sobre...

“(...) como é que consideramos que ele aprende a ser e a fazer o que entendemos ser a sua função, como é que ele se desenvolve ao longo da sua vida profissional e, naturalmente, como é que consideramos que sabemos que a função foi cumprida, e de que forma podemos diferenciar esse cumprimento”.

Stronge (2010, p.31) afirma que, para a avaliação dos docentes, é necessário criar um clima construtivo com base em três elementos essenciais: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração, que de uma forma sinérgica, contribuem para que a avaliação de professores se torne válida e de qualidade, apoiando um diálogo significativo. Então, independentemente do modelo utilizado, para uma “avaliação de qualidade” ser votada ao sucesso, importa fomentar um processo de reflexão conjunta e partilha, assim como um diálogo entre os principais intervenientes: direção da escola, avaliador e avaliado, como o esquema da figura 1 ilustra.



Figura 1 Relação dos três “Cs” para uma avaliação de qualidade (in: Stronge e Tucker, 2003)

Este autor enfatiza o papel da comunicação na avaliação nas vertentes pública e privada, frisando a envolvimento dos docentes na conceção e a comunicação bilateral como forma de esclarecimento e resolução de problemas. A organização fomentará, por sua vez, comprometimento entre a liderança e os professores, essencial para que o processo avaliativo seja validado e desempenhe um papel no desenvolvimento profissional. Este comprometimento passa pela disponibilização de tempo e recursos logísticos e humanos (especialistas) para apoiar a melhoria de todos os docentes. Segundo indica o estudo da OCDE (2009, p.7),

“(...) líderes escolares competentes podem contribuir para promover um sentimento de pertença e de missão junto dos professores, alterando a forma como abordam o seu trabalho, proporcionar-lhe autonomia profissional e ajudá-los a alcançar uma maior satisfação profissional....”.

Ao falar de colaboração, Stronge (2010) também refere a necessidade de confiança entre todos os intervenientes, sendo um fator de inclusão e um meio para que o processo seja apropriado por todos.

Flores (2009) salienta ainda que é fundamental considerar quer o contexto onde se realiza a avaliação, quer a explicitação dos propósitos e intenções que subsistem ao ato de avaliar, e sobretudo *“(...) enfatizar uma perspectiva de implicação e uma lógica de co-construção do sentido da avaliação”*. (p.245).

Várias são as opiniões de autores sobre a melhor forma de avaliar professores. Hammond (2010, p.203) refere que *“(...) as políticas, para serem bem sucedidas, procurarão desenvolver sistemas que, por um lado, avaliem a eficácia docente de forma válida e que, por outro, ajudem a desenvolver professores mais eficazes...”*.

O estudo da OCDE que referimos anteriormente (2009, p.10) expressa sugestões de melhoria, afirmando que *“(...) é essencial encontrar formas de fazer com que os professores se identifiquem com os objetivos e os valores dos processos e práticas de avaliação”*.

Vieira e Moreira (2011) reforçam esta ideia ao afirmar que *“(...) todos se considerem agentes de mudança sistémica e líderes transformadores num sentido global, vendo-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema”* (p.23). Importa referir que mesmo advindo de forma endógena, a avaliação poderá ser encarada como uma oportunidade de mudança.

Por outro lado, na avaliação de desempenho docente é essencial dar atenção ao papel, à preparação e ao reconhecimento profissional dos avaliadores, sobretudo quando estes são pares. Rodrigues e Peralta (2008, p.17) afirmam que *“(...) se bem que educar e avaliar sejam processos inerentes ao viver social humano, não se nasce professor, muito menos avaliador”*. De novo, as conclusões da OCDE (2009) apontam a indispensabilidade da formação para os avaliadores referindo que *“o sucesso do sistema de avaliação de professores dependerá, em larga escala, de uma formação aprofundada dos avaliadores”* (p.8).

A avaliação poderá basear-se nestes preceitos para ser consensualmente aceite, implementada e desenvolvida para os fins a que se destina. Contudo, como refere Pedreira (2007, p.79),

“(...) temos que ser capazes de criar um sistema que crie um equilíbrio entre a negociação e a responsabilidade e entre as garantias e a eficácia, porque se desenvolvermos regras a mais, poderemos ter muitas garantias, mas poderemos ter, também um sistema burocrático, autofágico, que nada produzirá, a não ser mais trabalho para as escolas e para os professores”.

Importa ainda neste contexto fazer umas breves considerações acerca dos vários modelos de avaliação docente que diferem tanto nos objetivos que pretendem alcançar, como nos pressupostos que os determinam.

Day (2001, p.151) afirma que a avaliação centrada no processo e no produto inclui um esquema contínuo de desenvolvimento profissional. A elaboração e implementação dos modelos variam em função da formulação das finalidades avaliativas.

Figari (2007) analisa as abordagens da avaliação de docentes à luz dos três paradigmas gerais de avaliação:

- Abordagem externa/objetivista
- Abordagem interna/subjetivista
- Abordagem negociada/interativa.

Se pretendermos a comparação de desempenho entre docentes, para os classificar segundo a ordem obtida nos vários níveis de desempenho, com base num sistema de quotas, segundo um referencial de carácter institucional, estamos perante uma abordagem externa/objetivista.

Na abordagem interna/subjetivista, o que está em jogo é o próprio docente. Assim, o docente deve ser o responsável máximo, autoavaliando-se e a avaliação servirá para *“(...) acompanhá-lo e fornecer-lhe os meios e instrumentos necessários (como, por exemplo, o chamado balanço de competências)”*, ajudando-o a reforçar os seus conhecimentos e competências. (Figari, 2007, p.24). O referencial é portanto constituído pelo ou pelos atores envolvidos no processo.

Por fim, na terceira abordagem (negociada/interativa), *“A ideia-base é de que a avaliação é um processo social que pressupõe uma transação (ou seja uma troca de prestações) entre os atores nele intervenientes: o avaliador que detém uma parte da verdade, e o avaliado, que detém a outra parte.”* (p.25) Este modelo pressupõe a confrontação entre as opiniões dos intervenientes entre as quais a do avaliador, a do avaliado e a que resultará da comparação e consenso entre ambos.

Por sua vez, Graça *et al* (2011) aponta também três modelos de avaliação de professores:

- Modelo *accountability* (responsabilização);
- Modelo do desenvolvimento profissional;
- Modelo misto.

Assim, Graça *et al* (2001) designa por modelo *accountability* (responsabilização) aquele que apresenta essencialmente características sumativas e visa medir desempenhos do professor para o posicionar segundo a pontuação atingida numa escala avaliativa.

Ao segundo modelo, Graça *et al* (2011, p.24) atribui a designação de modelo do desenvolvimento profissional, uma vez que tem como enfoque o desenvolvimento profissional, sendo os resultados apresentados de forma descritiva. Como existem momentos de interação e *feedback*, são valorizados os momentos de reflexão e aprendizagem quer para o avaliado, quer para o avaliador que, neste caso, para além de observador e examinador, assume o papel de colaborador, de parceiro, num contexto onde é valorizado o trabalho colaborativo.

Ao terceiro modelo, Graça *et al* (2011) chama modelo misto, já que este apresenta, em simultâneo, traços comuns ao modelo *accountability* e do modelo de desenvolvimento profissional, visando a sua complementaridade. Este modelo pretende, por um lado, assegurar as necessidades de desenvolvimento profissional e, por outro lado, privilegiar a qualidade de desempenho do professor.

Em síntese, os modelos de avaliação docente podem ter um teor formativo, sumativo ou ambos, coexistindo atualmente diferentes tendências. O importante é, como refere Clímaco (2007, p.30), “(...) *questionar a própria estratégia de avaliação e desenvolver mecanismos de meta-avaliação docente para poder gerir em função do que se verificou e aprendeu*”.

2.4. Orientações e práticas internacionais

Como vimos antes, a complexidade da avaliação como tema emergente é dissecada por vários autores, parecendo que nunca nenhum modelo é suficientemente eficaz para a avaliação docente.

Abordaremos seguidamente de alguns sistemas de avaliação em vigor em vários países da Europa e América. Iniciaremos esta abordagem com a descrição do sistema avaliativo do Chile que parece reunir requisitos interessantes sob o ponto de vista da participação e discussão docente (Avalos, 2010).

Este autor começa por sublinhar a prolongada discussão inicial do processo com vista à obtenção do maior consenso possível em relação às finalidades de avaliação, às decisões relativas aos avaliadores e por fim ao estabelecimento de critérios/padrões que regessem a avaliação docente. Pretendia-se acima de tudo que a avaliação tivesse um carácter

formativo, permitindo que de acordo com as fragilidades detetadas decorrentes da observação, fossem proporcionadas oportunidades de melhoria.

Acordado o teor e consequências da avaliação, apostou-se em procedimentos que permitissem uma diversificada recolha de dados e cujas fontes de informação fossem disponibilizadas pelo docente avaliado.

Porém, não concordando com mecanismos de avaliação interna por questões de subjetividade e razões de ordem política, foi sugerido pelos representantes dos professores o recurso a avaliadores externos com formação específica para o efeito.

A aceitação, depois de discutida a nível nacional, de critérios de avaliação legitimados e centrados nos processos de ensino, originou um documento (*Marco de Buena Enseñanza*), acordado em 2002, que rege os domínios sobre os quais incide a avaliação. Os mesmos são desdobrados em critérios, sendo complementados com os respetivos indicadores. Este referencial teórico, eclético, explicita os fundamentos teóricos nos quais se desenvolve a proposta de avaliação dos professores e constitui um traço próprio deste sistema (Murillo, 2007).

Ressalvando a sua implementação de forma gradual e consensual, este modelo apresenta no entanto fragilidades. Com efeito, Avalos (2010) enuncia alguns dos problemas identificados, nomeadamente, falta de tempo para elaboração de portefólio, sentimento de imposição do modelo e algum desconhecimento docente sobre os critérios de avaliação segundo os quais são avaliados. No entanto, segundo Avalos (2010, p.58):

“(...) o mais importante é julgar o sistema de avaliação de professores pela sua capacidade de diagnosticar os aspetos mais fortes e as debilidades do desempenho dos professores, bem como a pertinência de oportunidades de melhoria oferecidas a quem delas mais necessita.”

Em contraste com um modelo amplamente discutido e mesmo assim não consensual, a avaliação de docentes na Nova Zelândia, denominada “*Gestão de desempenho*” (1997), assenta em mecanismos de auditoria às práticas docentes, visando sobretudo a prestação de contas ao estado. Segundo Fitzgerald (2010), este modelo desvaloriza o papel docente, reduzindo-o a uma dimensão tecnicista. Esta autora critica a tendência burocrática do modelo, salientando que este parte do pressuposto de que não se pode confiar nos professores, tornando-se necessário monitorizar as suas práticas com formas de controlo estatal que definem o que entende como bom e mau ensino.

Fitzgerald (2010, p.73) refere que os sistemas “(...) *que valorizam a eficiência e a prestação de contas acentuam o papel dos professores como técnicos e não como profissionais*”. A prestação de contas é pois controlada pelo estado garantindo que o produto final- resultados mensuráveis dos alunos, correspondam às exigências estipuladas. Assim, diz a mesma autora que “(...) *o produto (o ensino e a aprendizagem) encontra-se diretamente associado à “qualidade” dos resultados (os resultados dos alunos e os resultados dos professores)*” (idem, p.72).

Pelo contrário, o sistema educativo finlandês, segundo Murillo (2007) baseia-se justamente na confiança dos professores, não existindo sistema externo de avaliação. O autor afirma que “(...) *realça-se o empenhamento profissional do docente na melhoria da sua prática e promove-se a auto avaliação dos professores como meio para a optimização do seu trabalho profissional*” (p.42). A função do estado é fomentar uma cultura de avaliação que deve realizar-se no seio dos estabelecimentos de ensino, e ainda proporcionar modelos e recursos de forma a que cada escola escolha o modelo mais adequado e o possa seguir.

Em França, Hadji (2010) menciona que na avaliação docente está patente a função de controlo, a qual é assegurada pela prática da inspeção individual do pessoal docente. As funções da inspeção evoluíram, estando atualmente relacionadas com a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido, análise de necessidades de formação e divulgação de boas práticas. No decurso da carreira, a inspeção individual é prática corrente, contudo levada a efeito esporadicamente dado o número elevado de professores a inspecionar. Esta avaliação tem como finalidade, para além da progressão na carreira, a titularização docente. Contudo, Hadji (2010, p.120) refere a necessidade de considerar mais elementos avaliativos tais como:

“(...) características do estabelecimento de ensino e de turma, o tipo de actividade, os meios e materiais utilizados, o método de ensino, o tipo e o nível de participação dos alunos, os manuais, os cadernos dos alunos e as dificuldades eventualmente sentidas pelo docente”.

Segundo o mesmo autor, o facto da inspeção atuar de forma esporádica, confere alguma disfuncionalidade ao momento avaliativo, na medida em que não proporciona continuidade ao processo nem constitui uma mais-valia na vida do professor. As visitas individuais que cada inspetor realiza aos docentes e que estão relacionadas com a observação da prática em sala de aula, são intercaladas e aleatórias, o que, segundo

Hadji (2010) não favorece a serenidade e não cria momentos profissionalmente enriquecedores. Na verdade, muitas críticas têm sido feitas à observação de aulas, apontando sobretudo questões de artificialismo relativo à observação de aula, falta de tempo, “pontilhismo” para julgar por um só momento todo o trabalho do professor e um certo paradoxo na atribuição de papéis, sobretudo porque se censura a acumulação de um papel de “julgar” ao de “orientar”. Segundo Hadji (2010), seria expectável que, para a melhoria do sistema, se tivesse explicitassem os propósitos da avaliação e se clarificasse o que se pretende avaliar.

Na Austrália, o sistema de recompensa para quem alcança padrões profissionais mais elevados, constitui o meio para que a profissão docente seja socialmente respeitada e se obtenha uma orientação concisa para o desenvolvimento profissional docente, de forma que o mesmo dê acesso a uma certificação profissional por atos docentes relevantes (Ingvarson, 2010).

Conduzida por uma entidade profissional independente, o seu principal objetivo é o reconhecimento aos docentes que evidenciem um elevado desenvolvimento profissional relativamente aos padrões estipulados. Por outras palavras, trata-se de um sistema que pretende certificar professores de sucesso e que, de certa forma, superaram o nível dos padrões expectáveis no decurso da sua prática. No entanto, Ingvarson (2010, p.107) aponta que *“a cultura profissional dos professores das escolas ainda resiste à ideia de que alguns professores podem vir a receber mais, simplesmente porque são melhores professores”*.

Assente em motivações remuneratórias, encontra-se o sistema romeno, no qual a avaliação é feita periodicamente, procurando-se estimular a melhoria profissional da prática através de estímulos externos, uma vez que os resultados da avaliação se refletem em aumentos salariais para os docentes. Os professores elaboram a sua autoavaliação com base numa ficha de avaliação com áreas de competência e indicadores de desempenho pré-definidos: *“Os resultados das avaliações anuais constituem um critério eliminatório para a concessão de incentivos remuneratórios, para a promoção na carreira e para o desenvolvimento profissional”* (Murillo, (2007, p.45).

No sistema atual inglês, segundo Day (2010) a avaliação de professores é efetuada por avaliadores externos (inspetores), que observam as suas práticas e avaliam com base num conjunto de padrões profissionais nacionais definidos para a progressão na carreira.

A nível interno da escola, esta avaliação é complementada com a chamada “gestão de desempenho”, que engloba os propósitos e as práticas de avaliação, articulando-se com os resultados dos alunos, progressão na carreira docente e o plano de desenvolvimento anual da escola.

Este autor afirma que, com base num pressuposto político (“desafios elevados, elevado apoio”), foram desenvolvidos padrões ambiciosos em relação aos docentes, visando o apoio necessário para a concretização de objetivos. O papel da avaliação externa inclui a observação de aula e estratégias de ação para a melhoria docente, sendo os resultados tornados públicos. Esta “excessiva tecnicização” do trabalho docente e a prestação de contas têm tido como consequência a abertura e visibilização de práticas de sala de aula, tornando-se as mesmas sujeitas a observações e avaliações de terceiros.

A avaliação realizada pelos inspetores contempla um conjunto de itens que visam aferir o contributo quer da escola, quer do docente em várias vertentes, com base na sua eficácia global. Assim, o contributo de ambos (escola e docente) é verificado nos seguintes aspetos inter-relacionados: liderança e administração, qualidade da oferta educativa, cuidados aconselhamento e apoio bem como desenvolvimento pessoal e bem-estar, aproveitamento escolar e padrões, ensino e aprendizagem, e por fim currículo e outras atividades.

Contudo, Day salienta que, face às novas realidades, o trabalho do professor e a sua autonomia estão mais limitados que nunca. No entanto, afirma também que a existência da autoavaliação dos professores é um facto a sublinhar, pois *“trata-se da forma de avaliação que melhor corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, uma vez que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo”* (2010, p.152). A autoavaliação permite por isso a assunção docente na responsabilidade da sua própria avaliação. Por isso, o autor afirma:

“(…) os docentes não são apenas mais responsáveis publicamente, mas são também capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos”. (p.159)

No sistema irlandês, segundo nos relata Sugrue (2010), tem-se assistido a uma dicotomia cujos polos variam entre a tomada de decisões e de responsabilidades por cada escola, numa relativa autonomia, a qual é depois “contrariada” pela imposição de medidas externas que visam a prestação de contas.

O esforço de remodelação do sistema educativo, é sustentado pela autoavaliação e a prestação de contas, sendo que a prestação de contas engloba os resultados da aprendizagem dos alunos, de acordo com as exigências de órgãos internacionais (OCDE entre outros) e a autoavaliação constitui um instrumento de ajuda para a avaliação externa.

O Estado apostou ajudas financeiras substanciais no desenvolvimento profissional contínuo (DPC). No entanto, a análise do impacto do DPC, segundo Sugrue (2010), sugere que a aposta ficou muito aquém das expectativas, pois não existiu suficiente harmonização entre as necessidades profissionais e prioridades a nível local/escola, ficando dificultada a relação de equilíbrio entre aquilo que deveria ser uma aposta na melhoria profissional, tendo por outro lado o controlo do estado e subsequente prestação de contas. A sugestão de Sugrue (2010, p.193) é que:

“(...) só quando os professores forem emancipados através da criação de oportunidades participativas para aprofundar o seu conhecimento, quer profissional, quer pessoal, é que o sistema poderá, mais legitimamente, revelar as suas necessidades e esperar que estas sejam respondidas de forma mais adequada”.

A situação nos Estados Unidos não difere de algumas anteriormente apresentadas. A adoção de padrões para certificação docente, tem sido a medida implementada para refletir a eficácia dos professores. O contexto é um fator importante para determinar a qualidade de ensino ou seja, um professor com uma certificação elevada, pode não o demonstrar em qualquer contexto, constituindo por isso uma variável a ter em conta. Segundo nos indica Hammond (2010):

“As iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino susceptíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores” (p.202).

A elaboração de portefólios no estado de Connecticut conta com a ajuda de padrões estabelecidos – INTASC, usados por todos os professores. A avaliação docente ocorre em vários momentos da carreira, sendo asseguradas condições de fiabilidade e validade por avaliadores qualificados. Hammond (2010, p.230) reforça, contudo, que:

“Há ainda muito a aprender sobre a melhor forma de medir a eficácia docente de modo exacto e válido, de forma a criar conhecimento e incentivos para um trabalho colegial forte, aliado à capacidade de ensinar bem todos os alunos”.

No estado Californiano, a avaliação de desempenho é realizada de forma externa e tem como principal objetivo a melhoria profissional docente. Murillo (2007) diz que na Califórnia, se considera *“(...) o progresso dos alunos relativamente aos padrões propostos pelo distrito escolar”* (p.38). Contudo, Hammond afirma que, apesar de serem desenvolvidas iniciativas para medir e reconhecer a eficácia dos professores, a importância da sua aprendizagem enquanto docente é de igual modo importante. Portanto, conclui que os sistemas deveriam ser capazes de desenvolver mecanismos de acompanhamento e de formação docente.

De salientar também os sistemas de avaliação docente que vigoram em Espanha e Itália, que contrariamente à maioria dos países antes referidos, fazem a sua avaliação em situações excepcionais: ou para a obtenção de uma licença para prosseguir estudos ou para se candidatarem a lugares de liderança.

Na vizinha Espanha, a avaliação dos professores integra-se na avaliação das escolas, salvo aqueles casos de solicitação de avaliação individual. De salientar que a avaliação dos professores é realizada em equipa, focando o seu contributo para a prossecução dos objetivos educacionais da escola, comparando com os resultados obtidos.

Dados sobre a forma de avaliação docente noutros países da Europa, Hungria, Suécia, Republica Checa e Irlanda (já focada anteriormente) indicam-nos que a autoavaliação é comumente usada, uma vez que *“(...) passou também a ser aplicada em alguns países como um instrumento suplementar à inspeção externa do sistema”*(Costa, 2009, p.26).

Como indica Lima, (2008, p.6.) *“(...) os métodos de avaliação em prática na Europa caminham para a intersecção ou talvez melhor para a interjunção”*. O autor refere também que a utilização de uma rede de métodos apresenta mais fiabilidade que um só método.

Descrevemos um leque variado de sistemas avaliativos, que oscilam entre formas de controlo estatal e formas de avaliação centradas na escola. Verificámos também a existência quer de processos de avaliação com carácter obrigatório e sistemático, quer de processos periódicos e mais informais, até voluntários, em alguns contextos. É possível ainda identificar modelos com um grau maior ou menor de burocratização. Podemos concluir também que a tendência para sistemas baseados na autoavaliação ganha relevo

em diversos países, concomitantemente com a avaliação interna pelos pares ou avaliação externa. Embora não com tanta relevância, continuam a existir sistemas que premeiam os docentes com base nos resultados dos alunos, como é o caso da República Checa, Espanha e Áustria e Reino Unido. De salientar também uma outra faceta relacionada com a avaliação docente, referente à progressão na carreira e relacionada com os incentivos financeiros e diferentes níveis de progressão na carreira. Destacamos aqui o caso da Bulgária e Espanha onde, apesar das especificidades de cada sistema, se enfatizam novas formas de responsabilização profissional.

Pedreira (2007, p.79) afirma, contudo, que *“Todos as medidas e todos os sistemas se têm de adequar a contextos concretos, a contextos do sistema, a contextos da cultura das instituições e dos indivíduos e, em particular a contextos históricos precisos.”*

2.5. A avaliação de desempenho docente em Portugal

A avaliação docente anterior a 2008, regulamentada pelo Decreto-Regulamentar nº 13/1992, de 30 de Junho, baseava-se essencialmente na certificação da formação contínua concluída e num relatório de auto avaliação. Este modelo, segundo Flores (2009) revelou-se ineficaz pois, de acordo com os resultados de alguns estudos (Silva e Conboy, 2004; Pacheco e Flores, 1999, cit. in Flores, 2009), constituiu um processo que de facto “não avaliava”.

A partir de 2007, no sistema educativo português são introduzidas alterações relativas à avaliação de desempenho docente, que apontam procedimentos mais exigentes e uma recolha de dados multifacetada. A implementação do novo modelo (decreto regulamentar, nº 2/2008, de 10 de Janeiro) passou por várias fases e por sucessivos processos de simplificação. No modelo, Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, os principais objetivos visam a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens a par do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Este modelo inclui uma vertente de carácter sumativo a par de uma vertente de carácter formativo, visando a melhoria e desenvolvimento profissional, segundo o perfil de desempenho profissional exigido para o desempenho de funções docentes, conforme indica o decreto-lei nº 240 de 30 de Agosto de 2001. De frisar que o mesmo decreto enuncia referenciais comuns à atividade docente nas quatro dimensões (dimensão profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação

profissional ao longo da vida), constituindo por isso este decreto-lei um quadro orientador fundamental para a avaliação docente.

A observação de aulas é condição *sine qua non* para a obtenção de menções de Muito bom e Excelente e progressão na carreira. Tal como no Chile, deve o docente apresentar o seu relatório de auto avaliação fazendo autoanálise à sua prática e diagnóstico das suas necessidades de formação e anexar as evidências do seu trabalho relativas às quatro dimensões.

A avaliação é realizada internamente, por outros docentes (de preferência do mesmo departamento), acrescentando ainda neste modelo, um processo conjunto de supervisão que deve acompanhar todo o processo de prática pedagógica.

A recolha de dados para efeitos de avaliação é feita através de instrumentos de registo normalizados, discutidos e aprovados em Conselho Pedagógico, após terem sido analisados na Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD). O processo inicia-se com a entrega facultativa de objetivos individuais. A observação de aulas ocorre a pedido do interessado, mediante requerimento solicitando duas ou três aulas observadas. O referido decreto indica ainda que o processo de avaliação inclui, por parte do avaliador: reuniões facultativas de pré-observação de aulas; observação de aulas, sua análise e *feedback* ao avaliado, análise do relatório de auto avaliação e verificação de ações de formação realizadas, preenchendo no final a ficha de auto avaliação; será depois realizada uma entrevista individual entre os avaliadores e os avaliados, a qual incidirá na proposta de classificação e posteriormente reunião com o júri de avaliação, do qual o avaliador faz parte, para validação e atribuição da nota final e respetiva menção.

Todos os processos são analisados pelo júri de avaliação, constituído pelos elementos da CCAD e respetivo avaliador/relator, o qual, de acordo com as quotas, existência ou não de aulas observadas, atribuem a classificação final qualitativa ao avaliado.

Sabendo que o atual modelo comporta em simultâneo a melhoria da qualidade do desempenho docente e de prestação de contas, parece necessário ter em atenção “(...) *um eventual conflito entre a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão da carreira e promover a sua complementaridade e articulação*” (OCDE, 2009, p.2).

Com efeito, Ramos (2007) indica que os resultados da investigação nos mostram a necessidade de um equilíbrio entre modalidades de avaliação formativa e sumativa,

referindo que cada vez mais “(...) vão deixando de ser encaradas de forma dicotômica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistêmica” (p.11).

2.6. Resultados dos estudos sobre a avaliação docente em Portugal

Em Portugal, vários têm sido os estudos sobre a problemática da avaliação de desempenho.

Anterior ao atual modelo, o estudo de Ferreira (2006, p.251) procura, através de um inquérito por questionário, conhecer as expectativas dos professores, tendo concluído que os docentes “(...) preferem uma avaliação mais centrada no seu trabalho, privilegiando a ponderação individual e a autocrítica, sem recurso a observações externas”, que “a base da sua avaliação deve ser o trabalho desenvolvido com os alunos em especial nas atividades letivas”, rejeitando qualquer elo de ligação entre o seu desempenho e os resultados dos alunos e ainda que “A avaliação deve ter um carácter formativo e contextualizado, a realidade não é generalizável, cada escola é uma escola, cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno.” (p. 252).

Lourenço (2008) no seu estudo exploratório e descritivo, afirma que os docentes que nele participaram, concordam com a existência da avaliação de desempenho identificando as suas vantagens, no entanto “(...) atribuem à avaliação de desempenho, vários aspetos que se opõem à sua pertinência, os quais originam preocupações, receios e dificuldades, que, de um modo geral, consideram poder ser minorados através da formação” (p.4).

Eugénio (2009) no seu estudo sobre *Ansiedade e percepções/attitudes dos profissionais de educação face à avaliação*, conclui que “(...) de um modo geral, os professores não apresentam elevados níveis de ansiedade face à avaliação de desempenho. Apesar disso, ao nível das percepções/attitudes, os resultados são reveladores de um sentimento geral, quase sempre desfavorável, relativamente à avaliação de desempenho”. (p.13)

Num estudo de caráter qualitativo, relativo às dificuldades sentidas na implementação do novo modelo, Borges (2009, p.180) conclui que sendo este “baseado na escola, pode permitir a contextualização dos procedimentos da avaliação”. No entanto afirma também, nas suas conclusões, que os professores “(...) não se sentem como parte integrante do mesmo, sentem que estão a ser obrigados, pressionados e que o modelo lhe foi imposto” (p.181). Como dificuldades sentidas pelos docentes, aponta a falta de

tempo e a falta de formação dos avaliadores, referindo ainda a necessidade de simplificação administrativa e processual do modelo.

Num estudo de caso realizado por Gomes (2010) a autora procurou, entre outros objetivos, conhecer as percepções dos docentes sobre as potencialidades e limitações do atual modelo. Nas conclusões, a autora aponta para o consenso de todos relativamente à necessidade de avaliação docente, salientando que alguns participantes *evidenciaram* “(...) a avaliação como fator incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos.” (p.130).

Por sua vez, Couto (2010) tentou compreender as dificuldades sentidas pelos docentes na implementação do novo modelo. Ao contrário do estudo anterior, os resultados indicam que “a falta de compreensão do modelo levou à degradação do clima das escolas, instalando um ambiente de desconfiança” e ainda que “a precipitação na implementação do processo de avaliação causou injustiças e mal-estares entre a classe profissional”. (p.208)

O estudo de Pereira (2011, p.65) fundamenta-se num conjunto de dados que o autor recolheu no âmbito de um processo de avaliação de professores, numa situação de avaliação docente similar à legalmente prevista, Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), concluindo que “(...) a desconsideração do papel de fatores de natureza emocional no processo de avaliação docente é um dos fatores que dita a complexidade do processo de avaliação de desempenho”. Assim, refere que a dimensão emocional dos professores avaliadores “(...) invadiu e dirigiu a dimensão racional no processo de avaliação dos professores-avaliados” (p.40). O autor assegura ainda que “a avaliação docente implica, de forma absolutamente premente, as emoções de quem a recebe e, de uma forma mais acutilante, as emoções de quem a realiza”.

A legislação sobre avaliação tem sido fortemente contestada. Como nos indica Flores (2009, p.250) “(...) os últimos anos ficaram marcados por um ambiente de turbulência, agitação e contestação com implicações no trabalho das escolas e dos professores, o que ficou bem visível nos media, dando conta dos protestos e do clima de mal-estar e de ansiedade.” Esta autora (2009, p.253) aponta alguns indicadores que originaram situações de mal-estar docente e de tensão, entre outros, refere a comunicação, a qualidade do *feedback* e relação entre avaliadores e avaliados.

Contudo, apesar destes constrangimentos, estas mudanças “*bruscas mas oportunas, a avaliação dos professores tornou-se uma prática desejável*” (Aguiar e Alves, 2010, p.231).

3. *Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente*

Nos pontos anteriores, verificamos que, de acordo com vários autores, as vertentes sumativa e formativa da avaliação podem coexistir, contudo é difícil a sua concomitância, porquanto na vertente formativa está implícita um acompanhamento, apoio e ajuda monitorizada da prática, a qual, apesar de estar substanciada na atual legislação, carece de mecanismos/dispositivos eficazes para a sua operacionalização (Sousa *et al*, 2011).

Estes autores referem que, ligada à finalidade formativa da avaliação, a atual legislação prevê processos supervisivos que enfatizam “*(...) a relação entre a avaliação de professores, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos*” (p.23).

As situações supervisivas requerem ambientes dinâmicos onde estejam favorecidas as relações interpessoais, facilitando o envolvimento num processo consciente e comprometido com o desenvolvimento profissional. Na atividade supervisiva é expectável a otimização das capacidades pessoais e profissionais do docente, bem como a promoção do envolvimento e autonomia docente na tomada de decisões (Alarcão e Tavares, 2003).

Com efeito, a essência da supervisão relaciona-se com a função de apoiar e regular o processo de desenvolvimento profissional docente, através de processos de *feedback*, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, cujo foco é a prática, num ambiente formativo estimulador conducente à reflexão acerca da prática (Alarcão e Roldão, 2010).

Na verdade, podemos considerar a supervisão como uma forma de estar na educação, já que “*A finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer*” (Fernandes e Vieira, 2010, p.279).

Mas a supervisão requer mecanismos contextuais adequados para apoiar a aprendizagem profissional contínua numa perspetiva que envolve as pessoas e que engloba os seus saberes pessoais, funções e realizações (Marchão, 2011).

A supervisão em educação pode ser perspectivada em diferentes dimensões: na vertente pessoal (enquanto processo de auto supervisão); na formação entre pares; e na vertente coletiva da escola, enquanto comunidade aprendente.

- a) Numa perspetiva pessoal, o processo de auto supervisão é relevante para que o professor se torne capaz de um comprometimento com vista ao desenvolvimento profissional, assumindo-se como promotor da sua evolução profissional e supervisor da sua própria ação. Ser professor reflexivo, é ser capaz de se auto analisar, compreender as suas necessidades de formação, em suma desenvolver mecanismos de auto aprendizagem no repensar da sua prática (Alarcão e Tavares, 2003 e Moreira, 2009).
- b) Numa perspetiva de supervisão entre pares, o processo tem como objetivo a orientação da prática pedagógica, onde um professor mais experiente e mais informado orienta outro professor a desenvolver-se profissionalmente (Alarcão e Tavares, 2003). Se aliarmos este processo ao anterior, a supervisão entre pares torna-se mais consistente, porque implica um *feedback* construtivo, considerado elemento crucial da ação supervisiva, porque encorajador e estimulador de ambientes promotores de apoio e regulação de práticas (Alarcão e Roldão, 2010). Segundo estas autoras a supervisão entre pares, também chamada de supervisão horizontal, tem um papel securizante, sendo considerada essencial no processo de formação e desenvolvimento profissional.
- c) Numa perspetiva de escola, enquanto comunidade aprendente, a supervisão visa o acompanhamento, dinamização e desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os que nela trabalham, através da interação de aprendizagens individuais e coletivas. Oliveira-Formosinho (2002) afirma que a supervisão deve criar pontes entre as necessidades individuais do docente e os objetivos escolares. Esta noção de supervisão como processo de desenvolvimento não apenas do professor individualmente, mas de toda a escola, é defendida também por Alarcão e Tavares (2003).

Segundo estes autores, a interação e dinâmica que se estabelece entre os professores inseridos numa organização aprendente e qualificante, catapulta o desenvolvimento pessoal e profissional e conseqüentemente o desenvolvimento organizacional. Neste processo espiralado, cada um e todos no seu conjunto devem exercer funções de auto e hétéro supervisão.

Desta forma, as atuais tendências supervisivas tendem para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e processos de aprendizagem colaborativa capazes de gerar/gerir e de partilhar conhecimento, dinamizando mecanismos que possibilitem a autossupervisão e a autoaprendizagem. A escola surge, assim, como uma comunidade aprendente e reflexiva (Alarcão e Roldão, 2010).

No mesmo sentido, Cruz (2011) define como finalidade última da supervisão, para além da melhoria da qualidade educacional da instituição e do desempenho de todos os que nela trabalham, a reflexão colaborativa que permita, de acordo com a realidade, projetar as mudanças almejadas.

Como já verificamos, o atual modelo de avaliação insere uma componente formativa que se desenvolve através de um processo supervisivo entre pares (Marchão, 2011). Este autor adverte que as funções supervisivas podem ficar comprometidas por serem desempenhadas pela mesma pessoa, o relator, que reúne na mesma atuação uma vertente classificativa de medição de competências e assume também funções de apoio e acompanhamento da prática numa lógica construtiva de desenvolvimento profissional.

Alarcão e Tavares (2003) avisam que a avaliação pode comprometer todo o processo de supervisão, uma vez que torna difícil criar relações verdadeiras e pode impedir a prossecução do objetivo de desenvolvimento pessoal/profissional, referindo mesmo que *“o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo”* (p.113)

Também Vieira (2009) alerta que a supervisão não pode ser simplesmente uma determinação administrativa a integrar nos processos de avaliação de desempenho, uma vez que depende do professor a vontade de melhorar profissionalmente.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho e Machado (2010) afirmam que a perspetiva sumativa da avaliação de desempenho pode travar a perspetiva formativa, pois a primeira está direcionada para o resultado/produto, afastando por isso as intenções de um modelo que deveria ser processual. Os autores indicam mesmo que a supervisão acaba por se subordinar à avaliação, pondo em causa a autonomia e a responsabilidade docente, revelando-se um mecanismo conformista ao invés de constituir um mecanismo de ação pró-ativa.

Opiniões semelhantes parecem ter Vieira e Moreira (2011), ao referirem que, embora a avaliação não se possa dissociar da supervisão, a distinção entre as funções de cada uma deve ser explicitada, a fim de se poder emancipar os dois conceitos. Referindo-se ao atual modelo, afirmam que as finalidades que o integram são incompatíveis, sendo

necessário separar funções de apoio e motivação do docente para a melhoria do ensino, das funções para efeito de promoção e de mérito, devendo por isso existir modelos diferentes para cada uma das funções.

Por sua vez, Sousa *et al.* (2011) explicitam que “*o processo de avaliação de professores apenas poderá ser eficaz se se assumir como um processo formativo e assentar em estratégias de supervisão da ação pedagógica*” (p.31).

Neste sentido, parece possível concluir que, se a avaliação se orientar para o desenvolvimento profissional dos professores, então a prática supervisiva poderá constituir-se como estratégia primordial a ser promovida nas escolas (Marchão, 2011). Contudo, se a supervisão for relegada para um papel secundário, poderá tolher as relações interpessoais, confinando o processo avaliativo às funções exclusivas de inspeção, com propósitos sumativos determinados por uma visão hierárquica e autoritária. A autora acrescenta ainda que, para que tal não suceda, é necessário que a supervisão cumpra funções de apoio e que o supervisor tenha formação em supervisão e perfil de competências supervisivas.

Com efeito, uma prática supervisiva que vise a transformação, deve pressupor uma intencionalidade e um esquema de ação incluindo estratégias analíticas, críticas, dialógicas, participativas e emancipatórias (Vieira e Moreira, 2011). Neste sentido, para que a avaliação e supervisão se constituam como práticas críticas e autocríticas, devem analisar-se mutuamente no sentido de perceber qual o seu grau de compromisso com os processos de transformação inerentes a uma visão de educação e do desenvolvimento profissional.

Neste contexto, importa referir a existência de diferentes formas de se fazer supervisão. Apontaremos então os vários cenários de supervisão, realçando porém que os mesmos não constituem compartimentos estanques, não se excluindo por isso mutuamente. Alarcão e Tavares (2003) agrupam as práticas supervisivas em nove cenários: o cenário de imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela experiência guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e por fim o cenário dialógico.

Dos cenários apontados, destacaremos o cenário clínico, desenvolvido por Goldhammer (1980, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), o qual pressupõe que o professor seja o principal agente dinâmico, coadjuvado pelo supervisor que o ajuda a analisar e repensar a sua ação. Neste modelo, Alarcão e Tavares (2003) distinguem diferentes fases:

encontro pré-observação cujo objetivo é a identificação de uma problemática e a planificação conjunta de uma estratégia de observação; observação da prática docente, onde se procura operacionalizar a estratégia pensada conjuntamente; análise e sistematização dos dados recolhidos na observação, realizada separadamente pelo professor e supervisor; encontro pós observação onde esses mesmos dados serão debatidos, procurando-se que seja o próprio professor a interpretar o seu significado para, desta forma, se comprometer com as decisões sobre a ação futura. Por fim, o processo conclui-se com a análise de todo o ciclo supervisivo e a avaliação da ação desenvolvida, a qual fornece o *feedback* para planejar o ciclo seguinte.

O processo de supervisão deve ser continuado e não esporádico, afirmando os mesmos autores que na supervisão clínica existem três elementos basilares: planificar, interagir e avaliar. Nesta perspetiva, o foco da supervisão clínica reside na colaboração entre colegas que, numa atitude “(...) não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para desocultarem o sentido de um aspeto específico do ato do ensino - aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003, p.121).

A supervisão clínica inclui-se, portanto, nas formas de apoio profissional mútuo referidas por Marcelo-García (1999), constituindo-se como uma modalidade de desenvolvimento profissional. Este autor aponta, porém, que a cultura profissional dos professores está ainda reticente à abertura das portas da sala de aula para observação pelos colegas.

Vieira e Moreira (2011) referem que a supervisão clínica pressupõe determinados valores (colegialidade, confiança mútua, espírito crítico, autonomia), originando e cimentando relações de colaboração no trabalho dos professores e destes com os supervisores. É o estabelecimento dessas relações de colaboração que permitirá que a supervisão passe a ser entendida como uma “tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores” (p.30).

Para tal, será necessário, como assinalam Sousa *et al* (2011), assegurar uma política de formação de supervisores que garanta credibilidade e eficácia não apenas à ação supervisiva propriamente dita, mas também à sua real inserção nos processos de avaliação de desempenho docente. Nesta medida, a supervisão poderá surgir como recurso estratégico como potencial transformador da ação e das situações de trabalho (Vieira e Moreira, 2011) e dar um novo sentido à avaliação docente.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Definição da problemática e questões orientadoras do estudo

A avaliação dos professores em Portugal tem provocado um conjunto de reações na classe docente, mas deu origem também a alguns estudos que têm ajudado a compreender esta problemática.

Sabemos pela comunicação social e pela nossa própria vivência no interior de um estabelecimento escolar, o que tem sido a discussão sobre o tema e o modo como a Avaliação de Desempenho se tornou fator de pressão e de descontentamento entre os docentes, em parte pela ausência de hábitos de avaliação na classe docente, em parte pelo desagrado em serem avaliados por pares.

A classe docente e os sindicatos realçaram a ausência de discussão e concertação relativamente ao modelo previsto, afirmando que foi um processo imposto e não negociado com os principais interessados. O cariz burocrático do modelo, as dificuldades na sua operacionalização e as mudanças constantes em tentativas de simplificação têm sido também motivo de contestação.

Para além disso, o novo modelo de Avaliação de Desempenho surgiu numa altura em que os professores passaram a ter um vasto leque de funções, desempenhando algumas funções e tarefas para as quais não foram preparados, o que constituiu um fator de mal-estar docente, afetando o clima das escolas. Se essas novas funções já dificultavam a disponibilidade do professor para as atividades letivas, a avaliação de desempenho veio agravar a situação, uma vez que, no entender de inúmeros professores, “rouba” tempo ao docente, tempo que seria necessário para o processo de ensino.

Por outro lado, a análise do modelo de avaliação de desempenho (ADD) em vigor mostra algumas incoerências que a revisão da literatura veio evidenciar. Com efeito, os normativos tentam conciliar uma perspetiva de avaliação formativa através de processos de supervisão com uma perspetiva de avaliação sumativa para progressão na carreira. A conciliação destas duas perspetivas não é fácil de pôr em prática, como fica evidente pela síntese das experiências realizadas noutros países, que apresentámos anteriormente. Na verdade, o papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente parece ter sido subalternizado na maior parte dos dispositivos criados nas escolas e a própria observação de aulas, que se poderia ter tornado uma forma de supervisão inter pares

enriquecedora para os docentes e para as equipas pedagógicas já criadas nas escolas, veio a revelar-se, em muitos casos, um mero processo de avaliação e classificação.

Assim, a problemática que originou o nosso estudo prende-se com o papel da supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional. Escolhemos o 1º ciclo do ensino básico (CEB) por razões de ordem pessoal e profissional, nomeadamente para tentar perceber a celeuma levantada em contextos conhecidos e nos quais decorre a nossa prática.

Assim formulámos a questão de partida que a seguir apresentamos:

“Quais as perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional?”

Desta questão de partida decorreram as seguintes questões orientadoras:

- ✓ Quais as perceções dos diferentes atores (avaliados e avaliadores) sobre o processo de avaliação de desempenho?
- ✓ Qual a perspetiva dos professores avaliados sobre o papel que a equipe pedagógica teve no processo de avaliação de desempenho experienciado/vivido?
- ✓ Como perspetivaram os diferentes atores a componente de supervisão na avaliação de desempenho?
- ✓ Que processos supervisivos foram desenvolvidos e que mudanças se operaram nas práticas pedagógicas dos professores com aulas assistidas?
- ✓ Que contributo para o desenvolvimento profissional atribuem os professores à avaliação de desempenho?

2. Natureza e objetivos do estudo

O presente estudo insere-se no tema “Análise de programas, projetos e práticas de supervisão e avaliação de docentes dos diferentes níveis educativos e seus efeitos”, o qual se insere na linha de investigação “Educação e Desenvolvimento” do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Tendo em conta as questões orientadoras antes definidas, o estudo desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa, inserindo-se no paradigma interpretativo, uma vez que pretendemos captar as perspetivas e conceções dos sujeitos, a sua subjetividade (Bogdan e Biklen, 1994).

Uma abordagem interpretativa, é no entender de Afonso (2005) uma análise individual e subjetiva dentro de um contexto de referência a uma realidade social. A investigação qualitativa focaliza-se no estudo de aspetos específicos da realidade social, com o objetivo de produzir e interrelacionar conceitos que permitam a sua interpretação, através de procedimentos de recolha de informação realizados de forma sistemática e fiável (Afonso, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), para os investigadores qualitativos, o objetivo que impera é o de compreender e melhorar o comportamento e experiência humanos, tentando entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem os mesmos.

Na ótica de Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa insere-se no mundo da experiência vivida entre o cruzamento de crenças, culturas e ações individuais. Estes autores salientam a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, bem como as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Com efeito, na pesquisa qualitativa existe uma relação entre o mundo real e o sujeito que se opera de forma dinâmica, coexistindo a objetividade do mundo que o rodeia e a subjetividade que lhe é inerente (Reis, 2010). Assim, este tipo de investigadores tende a analisar os dados que recolhe de forma indutiva, sendo o processo e o seu significado os seus eixos principais. Este autor refere ainda que, na pesquisa qualitativa, as análises são mais descritivas, oferecendo ainda uma visão ampla do problema, de forma a permitir a sua compreensão aprofundada.

O presente estudo tem um cariz exploratório, já que procede “(...) *ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou não eficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade*” (Carmo e Ferreira, 2008, p.49).

Pode ainda ser considerado um estudo descritivo, uma vez que a sua intenção é a descrição de um objeto de estudo de forma rigorosa e clara, devendo resultar diretamente de dados recolhidos, respeitando na medida do possível a forma como foram registados ou transcritos (Carmo e Ferreira, 2008).

De acordo com a problemática e a questão orientadora anteriormente formulada, definiu-se como objetivo geral deste estudo:

- Conhecer a conceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo de supervisão interpares na avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional.

Deste objetivo geral decorrem outros, mais específicos:

- Conhecer a opinião dos avaliadores e dos avaliados sobre a Avaliação de Desempenho Docente;
- Conhecer o modo como os professores avaliadores e avaliados do 1º ciclo viveram o processo de ADD a nível pessoal e a nível organizacional;
- Averiguar o papel das equipas docentes no processo de ADD;
- Conhecer o papel atribuído à supervisão no processo de avaliação de desempenho, quer pelos avaliadores quer pelos avaliados;
- Conhecer a conceção dos professores avaliadores e avaliados sobre o contributo da avaliação de desempenho para o seu desenvolvimento profissional.

3. Caracterização do contexto e dos participantes

3.1. Caracterização do Agrupamento de escolas

Este estudo foi realizado num agrupamento vertical de escolas, considerado um território educativo de intervenção prioritária (TEIP). O agrupamento está inserido numa zona de recente expansão urbana, sendo a função habitacional predominante neste contexto. Considerada uma zona dormitório da periferia de Lisboa, na sua população de cerca de 25.000 habitantes a heterogeneidade de culturas e a coexistência de diferentes cidadãos oriundos dos PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa) e países de leste é uma das características que lhe confere um quadro de fortes contrastes sociais. O agrupamento de escolas é constituído por 5 Jardins de Infância, 8 escolas do 1º CEB e uma EB2/3. Relativamente à educação pré-escolar tem onze salas, sete das quais a funcionar no mesmo espaço físico, apenas um jardim tem edifício próprio e não está junto ao 1º ciclo. Nos últimos dois anos tem dado resposta a todas as crianças, não se verificando lista de espera.

Quanto ao 1º ciclo, tem oito escolas, totalizando cerca de 52 docentes (incluindo os do apoio educativo), que lecionam 43 turmas, todas a funcionar em regime normal, à exceção de uma.

Num dos edifícios com educação pré-escolar e 1º ciclo integrado, funciona ainda uma unidade de apoio especializado à multideficiência.

Relativamente aos restantes ciclos de ensino, o 2º ciclo é constituído por 19 turmas e o 3º ciclo por 32 turmas, existindo ainda 4 turmas do ensino secundário. De referir

também que foram abertos cursos profissionais de nível secundário oferecendo desta forma a possibilidade de continuação de estudos.

Apresentamos seguidamente neste quadro a população docente do agrupamento em estudo, no ano de 2011.

Quadro I Docentes do Ensino Básico e Secundário

Situação Profissional	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Docentes com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado	28	131
Docentes com contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo	13	37
Docentes com contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo incerto	21	26
Comissão de serviço		1
Total: 257	62	195

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, entre as metas gerais a alcançar encontram-se: o sucesso escolar para todos, cuidando do percurso escolar de cada aluno, o combate ao analfabetismo, educação para a Cidadania e promoção de hábitos de vida saudáveis, maior articulação entre o trabalho realizado em sala de aula e famílias; valorização dos saberes e dos talentos individuais e articulação curricular entre ciclos.

Se nos basearmos no relatório de autoavaliação regulada (2011) assim como no relatório da inspeção geral da educação (IGE, 2011) podemos constatar que a grande aposta passou pelo investimento na mudança de práticas de sala de aula e na organização de mais oportunidades para os alunos, sendo estes aspetos reconhecidos e fundamentados pelos atuais relatórios de avaliação externa com especial enfoque no trabalho das equipas pedagógicas e na articulação interciclos.

Com efeito, o mesmo relatório (IGE, 2011) salienta também o reconhecimento da comunidade educativa perante o trabalho que este agrupamento tem prestado ao serviço dos alunos relativamente à conclusão da escolaridade obrigatória, resultados sociais e preocupação dos seus percursos escolares.

Por outro lado, a forte liderança propicia um dinamismo que inclui o envolvimento docente e a comunidade educativa. A existência de um bom clima educativo é facilitador do empenho e motivação manifestado por docentes e não docentes. O trabalho docente rege-se por práticas de colaboração e partilha, bem como construção conjunta de materiais e instrumentos, considerando que é uma organização onde todos aprendem e se entremudam. (IGE, 2011). O esforço do agrupamento para a fixação do corpo docente permitiu a criação de equipas pedagógicas conhecedoras da realidade das

suas turmas. Assim, o critério fundamental da distribuição de serviço docente é sobretudo manter equipas docentes assegurando desta forma a continuidade pedagógica de pelo menos um ciclo de escolaridade. Para a sua constituição, a direção baseia-se no conhecimento aprofundado dos perfis pessoais e profissionais que possui dos docentes, aos quais atribui cargos específicos, em função quer das experiências académica e profissional demonstradas, quer das competências relacionais evidenciadas. Com efeito, ao nível das estruturas intermédias, podemos destacar a organização dos pares pedagógicos (processo dinamizado pelos departamentos), estando sempre um professor com componente letiva e outro na componente não letiva, o que permite promover o trabalho colaborativo. Por outro lado, as frequentes reuniões de conselhos de turma e ao papel determinante dos diretores de turma, permite não só reforçar a coerência destas equipas pedagógicas como também assegurar uma liderança intermédia participativa e colaborante. Também o papel dos coordenadores de departamentos é contributivo para o desenvolvimento de um trabalho de articulação entre ciclos, promovendo entre os coordenadores de ano, a partilha de informações e a cooperação entre docentes. Assim, a constituição destas equipas tem facilitado a partilha, a inovação e a divulgação de boas práticas pedagógicas. (IGE, 2011; Relatório de Autoavaliação Regulada, 2011; Proposta para acompanhamento e avaliação do projeto TEIP, 2011)¹.

3.2. Caraterização dos Participantes

Este estudo envolveu sete participantes, todos professores do 1º ciclo do ensino básico. Na seleção interessou-nos a escolha de professores avaliados e avaliadores.

Para a seleção dos professores avaliados usaram-se os seguintes critérios:

- Terem pedido observações de aulas no processo de avaliação de desempenho;
- Serem professores titulares de turma;
- Terem entre 0 a 16 anos de serviço docente;
- Terem entre 0 a 15 anos de permanência no mesmo Agrupamento;
- Lecionarem os últimos anos de escolaridade do 1º ciclo (3º e 4º anos).

¹ Após autorização da diretora do agrupamento para a realização do presente estudo, foi facultada a consulta dos documentos internos referidos neste ponto (ver anexo I).

Nos critérios relativos ao tempo de serviço docente, estipulou-se um tempo de serviço e tempo de permanência que permitisse abranger quer os docentes contratados, quer os docentes do quadro de escola.

O último critério pareceu-nos pertinente, porque os docentes com turmas de 3º e 4º ano poderiam sentir com maior acuidade o peso dos resultados escolares, incluído num dos parâmetros da ficha de avaliação de desempenho.

Procurou-se que a seleção dos avaliadores fosse feita a partir da seleção dos avaliados, escolhendo-se os docentes que avaliaram os professores anteriormente selecionados como avaliados, o que nem sempre foi possível, sendo necessário selecionar dois outros avaliadores que não se encontravam nesta situação. Relativamente a um deles, na sua escola, não existiam professores que tivessem requerido observação de aulas com turmas de 3º e 4º ano conforme o pretendido. Quanto ao outro professor avaliador, foi escolhido por ser o avaliador dos avaliadores coordenadores de estabelecimento.

Assim, seleccionámos como avaliados dois professores com turmas do 4.º ano e dois professores com turmas de 3º ano, ambos tendo requerido aulas observadas. Quanto aos avaliadores, foram escolhidos três professores, de entre os quais dois coordenadores de escola e um outro coordenador do departamento do 1º ciclo. Apresentamos seguidamente um quadro síntese de mais dados sociodemográficos dos participantes (ver anexo II).

Quadro II Caracterização socioprofissional dos professores avaliados

Código	Situação profissional	Ano que leciona	Anos de serviço	Tempo serviço no Agrupamento	Idade	Cargos que exerce / Exerceu	Observação de aulas	Habilitações académicas
EPC1	Docente contratado	4º Ano	8	4	29	----- ----	Sim	Licenciatura 1º ciclo
EPC2	Docente contratado	3º Ano	2	2	28	----- -	Sim	Mestrado
EPQ1	Docente do quadro de Escola	3º Ano	16	13	43	Coordenadora de ano	Sim	Licenciatura em 1º ciclo e EVT
EPQ2	Docente do quadro de Escola	4º Ano	14	6	39	-----	Sim	Licenciatura 1º ciclo

Como o quadro mostra, os anos de serviço variam entre 2 e 16, sendo a média de 10 anos. Quanto ao tempo de serviço no Agrupamento, a amplitude é de 2 a 13 anos, com o

valor médio de 6,25. Apenas uma professora tem um cargo na instituição (coordenadora de ano). De salientar que uma das docentes contratadas tem o grau de mestre.

Quadro III Caracterização socioprofissional dos professores avaliadores

Código	Situação profissional	Cargo Atual	Anos de serviço	Tempo de serviço no agrupamento	Idade	Cargos que exerceu	Habilitações literárias
EPA1	Docente do quadro do Agrupamento	Coordenadora de estabelecimento	34	29	53	Coordenadora BECRE	Licenciatura
EPA2	Docente do quadro do Agrupamento	Coordenadora de estabelecimento	30	8	53	Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura
EPCD	Docente do quadro do Agrupamento	Coordenadora de departamento do 1º ciclo	29	22	51	Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura

O quadro anterior permite verificar que o tempo de serviço varia entre 29 e 34 anos, sendo a média 31,5 anos. O tempo de permanência do agrupamento é também superior, em média, aos dos professores avaliados (19,6 e 6,25), notando-se, porém, que um dos avaliados (EPQ1) está há mais tempo no agrupamento que um dos avaliadores (EPA2). Todos os avaliadores já exerceram cargos na instituição. De notar que um dos avaliados tem habilitações académicas superiores a qualquer dos avaliadores.

4. Procedimentos metodológicos

4.1. Processos e instrumentos de recolha de dados: entrevistas

Na investigação qualitativa, as entrevistas são uma das técnicas mais usadas na recolha de dados, podendo ser utilizadas em conjunto com outras técnicas ou constituírem a estratégia fundamental, como nos indicam Bogdan e Bicklen (1994), Hebert-Léssart et al (2005) e Afonso (2005), entre outros. No nosso estudo, constituíram a técnica principal de recolha de dados.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005) a utilização do método de entrevistas favorece uma recolha substancial de elementos informativos que servem de material posteriormente sujeito a uma análise sistemática de conteúdo que corresponda “(...) às exigências de explicitações, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos”. (p.195).

Com efeito, a entrevista constitui o instrumento privilegiado para a realização de estudos descritivos, nomeadamente a entrevista semiestruturada, por constituir um meio de comunicação capaz de recolher informações sobre fenómenos e tendências que o entrevistado vai disponibilizando (Reis, 2010).

Bogdan e Bicklen (1994) definem entrevista como sendo uma conversa intencional, com o objetivo de obter informações sobre a maneira como os intervenientes interpretam alguns assuntos, permitindo recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Indicam ainda que as entrevistas variam relativamente ao seu grau de estruturação. Assim podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

Com efeito, Quivy & Campenhoudt (2005) usam a designação “semi diretiva” em vez de semiestruturada, afirmando que a mesma não é inteiramente aberta e que dispõe de uma série de perguntas-guia. No entanto, estas perguntas podem ser alteradas, bem como a sua ordem, conduzindo o investigador a entrevista de forma que o entrevistado possa falar abertamente pela ordem que lhe convier. O papel do investigador consiste contudo, em reencaminhar a entrevista para os objetivos do estudo, cada vez que o entrevistado deles se afastar.

Para Ruquoy (1997) o entrevistador deve ter em atenção a pertinência e a qualidade dos dados a recolher, focalizando a sua atenção (durante a interação com o entrevistado) nos seguintes aspetos: “(...) o tema da entrevista ou objecto de estudo, o contexto interpessoal e as condições sociais da interação” (p.96).

Relativamente ao foco da entrevista, Tuckman (2000) indica que a sua realização permite recolher as perceções e interesse das pessoas e assim fazer emergir um quadro representativo indicador da ocorrência ou ausência de determinado fenómeno, que a seguir se tenta interpretar.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), o objetivo da entrevista reside no facto de “abrir a área livre” dos dois intervenientes, levando à redução da “área cega” do entrevistador e à “área secreta” do entrevistado. Para estes autores, reduzir a área secreta implica criar um clima de partilha voluntária de informação a que chamam “regra da reciprocidade”, sendo que na mesma se deve ter em consideração: a apresentação do investigador, do problema da pesquisa e a explicação do papel requerido ao entrevistado.

A nossa recolha de dados consistiu na elaboração de entrevistas semiestruturadas a avaliadores e a avaliados.

Elaboramos em primeiro lugar os guiões de entrevistas tendo em conta as questões orientadoras e objetivos.

Foram elaborados dois guiões, um para avaliadores (ver anexo III) e outro para avaliados (ver anexo IV). Ambos os guiões têm os mesmos blocos temáticos e objetivos específicos, variando apenas uma ou outra questão consoante o papel do interveniente (avaliador ou avaliado). A nossa intenção ao manter os mesmos blocos, objetivos e, tanto quanto possível, questões foi tentar perceber se existiam diferenças ou semelhanças de opinião relativamente aos mesmos tópicos, permitindo assim captar uma visão de conjunto.

Seguidamente, apresentamos o quadro ilustrativo dos blocos temáticos e objetivos que constam nos nossos guiões:

Quadro IV Apresentação dos blocos temáticos e objetivos dos guiões de entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos
a) Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação dos objetivos da entrevista • Motivar os entrevistados • Garantir o anonimato
b) Conceções dos avaliadores e avaliados face à avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião dos professores face à avaliação de desempenho
c) Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a experiência de avaliação de desempenho vivida na escola • Caracterizar a experiência pessoal de avaliação no contexto de avaliação de desempenho • Conhecer o papel superviso do avaliador • Perceber de que modo os professores alteram /modificam a sua prática em função da avaliação
d) Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções dos professores sobre a importância da avaliação para o desenvolvimento profissional
e) Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar o contributo da equipa na construção de instrumentos pedagógicos • Identificar o papel da equipa na análise dos resultados da avaliação • Identificar o efeito da avaliação de desempenho na colaboração entre docentes • Conhecer sugestões de melhoria do processo
Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimentos e confirmação do envio da transcrição

Relativamente à realização da entrevista, procuramos criar com cada participante um ambiente de partilha e à vontade, tendo sido solicitada previamente a sua colaboração, assinado o protocolo de consentimento e acordada a data, horário e local no contexto por elas escolhido (que acabou por ser ou a sua sala ou um local sossegado da escola), bem como obtido o consentimento para gravação da mesma. De salientar que cada

participante foi entrevistado separadamente não havendo sobreposição de dias ou datas, que no entender de Carmo e Ferreira (2008) é como que um “investimento” que permite não só fornecer mais garantias sobre disponibilidade física e psicológica, mas também indício de respeito pelo tempo dos entrevistados. Todas as entrevistas foram iniciadas com a legitimação da entrevista, explicitando o objeto de trabalho, a valorização da intervenção do entrevistado, a obtenção de licença para a gravação da mesma, a garantia de anonimato e ainda a possível duração tal como indica Guerra (2006). De igual modo foram finalizadas com os nossos agradecimentos, e confirmado o envio das respetivas transcrições (ver anexos V e VI).

As entrevistas áudio gravadas ocorreram entre Junho e Novembro, bem como a sua transcrição e envio para todos os participantes para validação, conforme indica o quadro seguinte:

Quadro V Dados sobre as entrevistas realizadas

Código atribuído	Entrevistado	Data	Transcrição (tempo)	Devolução aos entrevistados da transcrição
EPCD	Coordenador de departamento	28/06/2011	1h e 43m,22	07/07/2011
EPC1	Professor contratado	11/07/2011	1h e 23m,25	08/09/2011
EPC2	Professor contratado	13/07/2011	1h e 30m, 30	08/09/2011
EPQ1	Professor do quadro	20/10/2011	1h e 37,25	08/11/2011
EPQ2	Professor do quadro	7/11/2011	1h e 23,57	12//11/2011
EPA1	Professor avaliador (coordenador estabelecimento)	15/07/2011	1h e 52m	11/09/2011
EPA2	Professor avaliador (coordenador estabelecimento)	22/07/2011	1h e 21m, 50	25/08/2011

Como o quadro mostra, no final do ano letivo (2010/2011) foram gravadas quatro entrevistas a dois entrevistados (docentes contratados) por se encontrarem no auge de entrega de documentos de avaliação e a dois avaliadores. Entendemos que seria o contexto e o tempo ideal para poderem falar sobre a problemática. Guardamos propositadamente as restantes duas para mais tarde, pois os dois docentes do quadro apenas teriam que entregar em Outubro os seus documentos de avaliação.

4.2. Processo de tratamento de dados: Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2009) como “(...) *um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*”(p. 40)

Para esta autora, a leitura flutuante é a primeira “etapa” e consiste no primeiro contacto com os documentos e captação das primeiras impressões, que dão lugar a hipóteses de categorização.

Bogdan e Bicklen (1994) referem que essa leitura dos dados vai indiciando determinados padrões quer de repetição de frases, palavras ou pensamentos a que os autores chamam de categorias de codificação e que servem para classificar os dados descritivos da recolha.

O material recolhido deve ser tratado de forma a ser significativo, “falante” e válido (Bardin 2009), tornando-se necessário proceder à sua codificação. A autora refere que para esta codificação é necessário proceder à escolha das unidades de registo, de contexto e de enumeração.

Segundo Esteves (2006), o recorte das unidades de registo, entendidas como os elementos de codificação a classificar, é uma das fases operatórias que implica mais acuidade, pois origina a decisão de seleção do mais pequeno segmento do discurso com sentido dentro de uma frase. A escolha de unidades de registo deve ser pertinente e Bardin define-a como sendo “(...) a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como elemento de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (2009, p.130).

Consideram-se unidades de contexto aquelas que nos permitem compreender e/ou verificar o sentido das unidades de registo. No caso das entrevistas, a unidade de contexto é, geralmente a entrevista integral, equacionada como uma unidade, pois é ela na sua globalidade que nos permite compreender o sentido de cada unidade de registo recortada (Esteves, 2006).

Por sua vez, as unidades de enumeração indicam a frequência de opiniões dadas nas categorias ou em subcategorias. Estes dados são importantes se o investigador quiser posteriormente analisar a incidência de determinada opinião dos participantes.

Quanto à categorização, segundo Bardin (2009), esta tem o objetivo de proporcionar uma visão simplificada e condensada dos dados e implica a classificação de elementos comuns que vão sendo agrupados.

Por sua vez, Esteves (2006) refere que a categorização constitui a forma como os dados são classificados e reduzidos de acordo com a pertinência revelada perante o estudo. A autora distingue dois tipos de procedimentos no processo de categorização: os procedimentos fechados ou dedutivos, ou seja todos aqueles em que previamente o

analista já tem previamente definida uma listagem de categorias e os procedimentos abertos, nos quais as categorias emergem indutivamente do próprio material em análise. A categorização através de procedimentos abertos é passível de reformulações sucessivas à medida que novos dados vão sendo considerados, ajustando-se e remodelando-se consoante a informação que está a ser tratada, tendo sempre em conta os objetivos do estudo (Esteves, 2006).

No nosso caso, optamos por usar procedimentos abertos que permitissem fazer emergir categorias de forma indutiva, a partir do material analisado. Começamos por codificar cada entrevista, considerada uma unidade de contexto. Seguidamente procedemos ao recorte de unidades de registo, considerando unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que constituísse uma única ideia com sentido completo.

A partir deste recorte, foi possível criar indicadores e proceder à contagem das unidades de registo/enumeração. Procedemos depois à identificação das várias categorias e subcategorias, tendo como referência as questões de investigação propostas inicialmente e a que pretendemos dar resposta. (ver anexos VII e VIII).

Procurámos criar as categorias de acordo com os princípios explicitados por Bardin (2009). Assim, tivemos em conta o princípio da *homogeneidade*, procurando que as categorias fossem todas do mesmo nível e que a sua designação se regesse por um único princípio; assegurámos ainda o princípio da *exclusão mútua*, segundo o qual as categorias têm que ser inequívocas, de forma que uma unidade de registo só pode ser incluída numa delas; considerámos ainda a *pertinência* e a *produtividade* da definição das categorias, visando o objetivo do nosso trabalho.

Na análise de conteúdo que efetuámos, considerámos como temas os blocos temáticos do guião da entrevista e fomos criando categorias por agrupamento de indicadores, através de um processo de analogia e dissemelhança. O aparecimento de novas categorias foi emergindo à medida que novos dados iam sendo tratados e organizados, procedendo-se ao seu ajustamento sempre que necessário, até todo o conteúdo estar finalizado tal como nos indica Esteves (2006). Obtivemos assim um quadro de análise para os avaliadores e outro para os avaliados, tendo o cuidado de, sempre que possível, considerar as mesmas categorias e subcategorias nos dois quadros. Por fim, constituímos um quadro único que nos permitisse obter uma visão de conjunto.

5. *Questões éticas da investigação*

Sempre que um investigador parte para um trabalho de investigação deve adotar um conjunto de procedimentos considerados eticamente corretos relativamente aos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador deverá respeitar quatro princípios éticos:

- Proteger a identidade dos sujeitos, ou seja garantir o anonimato dos participantes quer no material escrito, quer nos relatos verbais recolhidos. Tratar com respeito os sujeitos, de forma a garantir a sua cooperação ao longo da investigação.
- Negociar de forma aberta e clara com o sujeito, evitando questões dúbias e mal entendidos.
- Apresentar os resultados com autenticidade, não distorcendo dados mesmo que isso signifique contradizer as convicções pessoais.

Tal como indicam os mesmos autores, entender a ética é quase que assumir uma meta, compromisso para com quem conosco colaborou e que ultrapassa os limites temporais do estudo.

Lima (2006) menciona também a confiança e prestação de contas como aspetos centrais de uma pesquisa. Este autor refere procedimentos relevantes ligados à obtenção de consentimento informado. Este deve explicitar a explicação dos propósitos e natureza do estudo, seus riscos e benefícios e manifestar o consentimento sem coerção. Aos participantes deve ser dada cópia do formulário de obtenção de consentimento devidamente assinado por ambas as partes.

Procurámos que todos estes procedimentos regessem a nossa conduta desde o início até ao final para com todos os que participaram e colaboraram no nosso estudo. Relativamente à proteção dos participantes, para garantir o seu anonimato, codificamos todas as entrevistas, de forma a não permitir a sua identificação e também omitimos nomes que ocasionalmente surgiram, colocando apenas a sua inicial, como garante de não identificação. Sempre tivemos e mantivemos uma base de respeito pelos nossos entrevistados. Este respeito começou desde o momento em que os primeiros contatos foram efetuados, dando a conhecer e a preencher os protocolos de investigação em momentos anteriores à realização da entrevista, pedindo também autorização para a gravação de entrevistas, assim como a revelação do seu uso e período útil da mesma. A todos os entrevistados foi dada cópia do protocolo de investigação. Um exemplo de protocolo de investigação consta em anexo (ver anexos IX).

Procedemos à marcação de entrevistas, tendo sempre em atenção a disponibilidade pessoal e temporal, fator importante para nós indiciador de respeito, para com o entrevistado.

De frisar também o compromisso por nós assumido, no reenvio das transcrições, para sua verificação e confirmação, bem como facultar posteriormente, conhecimento dos resultados do estudo.

O facto de a autora deste estudo ser docente na instituição onde os dados foram recolhidos constituiu, desde o início, um risco em termos éticos e metodológicos. Com efeito, estávamos conscientes que essa inserção no contexto em estudo poderia dar origem a algum enviesamento das respostas às entrevistas e a ainda a ideias pré-concebidas sobre eventuais resultados. Tentamos manter a clareza, objetividade, imparcialidade e sobretudo acautelar com o máximo cuidado os dados recolhidos, tentando obter a distanciação necessária apoiada em constantes reflexões para seguir eticamente os preceitos que nos acompanharam.

Por outro lado, essa mesma condição permitiu um conhecimento mais profundo do contexto e uma compreensão mais profunda das respostas às entrevistas, correspondendo de algum modo, aos objetivos e características de uma investigação qualitativa.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados das entrevistas realizadas a professores avaliadores e avaliados. Os temas da análise correspondem em geral aos blocos temáticos do guião da entrevista, exceto num caso em que nos pareceu mais produtivo aglutinar dois temas (“Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho” e “Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores”).

Seguidamente, apresentamos o quadro geral ilustrativo das categorias e subcategorias que emergiram em cada tema e respetiva frequência de unidades de registo. Posteriormente serão apresentados os quadros mais detalhados relativos a cada um dos temas.

Quadro VI Organização de Temas, Categorias

Tema	Categorias	Frequência UR/C	Percentagem UR/C	Frequência UR /T
Conceção sobre a ADD	Funções atribuídas à ADD	139	24,26 %	25,99%
	Modelo de avaliação docente	99	17,28%	
	Papel do avaliador/relator	175	30,54%	
	Problemas gerados pela ADD	160	27,92%	
Perceção sobre a experiência da Avaliação de Desempenho	Elementos de avaliação docente	118	9,98%	53.61%
	Processo supervisiivo	201	17,01%	
	Constrangimentos	338	28,60%	
	Aspetos facilitadores	302	25,55%	
	Sugestões de melhoria do processo	223	18,87%	
Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores	Aprendizagem profissional	252	56,0%	20,41%
	Mudanças geradas durante a ADD	198	44,0%	

Como se pode verificar, os entrevistados pronunciaram-se em relação a todos os temas. Podemos observar que o tema que quantitativamente mais se evidencia é o referente à “Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho”, tema no qual se encontra a maioria de respostas dos nossos respondentes. No entanto, a quantificação aqui apresentada tem apenas valor indicativo, uma vez que o próprio guião pode induzir a que os entrevistados se pronunciem mais por um determinado tema.

Em seguida, abordaremos cada um dos temas, apresentando os resultados por categorias, subcategorias e indicadores. A grelha completa da análise de conteúdo de avaliadores e avaliados, encontra-se no anexo X.

Analisaremos estes resultados confrontando sempre que possível as respostas dos avaliadores com as respostas dos avaliados e, dentro deste último grupo, contrastando as respostas dos docentes contratados e os docentes do quadro de escola.

1. *Conceção de avaliadores e avaliados sobre a ADD*

Apresentamos em seguida o quadro relativo a este tema, comparando resultados entre os grupos e fazendo no final do tema a sua síntese e comparação com os resultados de outros estudos recentes sobre a mesma problemática.

Como podemos verificar no quadro VII, neste tema existem quatro categorias: funções atribuídas à ADD, o modelo de avaliação docente, o papel dos avaliadores/relatores e os problemas gerados pela ADD na sua escola.

Quadro VII Conceção de avaliadores e avaliados sobre a ADD

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C.	A.Q.	Ur total		
Funções atribuídas à ADD	Melhoria da prática profissional	Necessidade de avaliação dos docentes para melhorar as práticas	18	10	25	35	53	103
		Ajuda à melhoria salientando os aspetos positivos	4	3	4	7	11	
		Ajuda para superar os aspetos negativos	3	6	1	7	10	
		Apoio à melhoria através da partilha de práticas	3	3	0	3	6	
		Estímulo à reflexão sobre a prática	11	1	11	12	23	
	Total			39	23	41	64	
	Seleção dos Professores	Criar distinções entre os professores	1	0	0	0	1	36
		Classificar os professores através das quotas	7	10	3	13	20	
		Progredir na carreira	0	12	3	15	15	
	Total			8	22	6	28	
Modelo de avaliação docente	Discordância do modelo de avaliação	Discordância do modelo (sem especificação)	22	9	13	22	44	76
		Discordância da obrigatoriedade da avaliação	9	2	4	6	15	
		Limitações dos diplomas legais e instrumentos de avaliação	0	0	2	2	2	
		Discordância da observação de aulas	5	3	6	9	14	
		Efeito de desresponsabilização do professor sobre as aprendizagens dos alunos	0	0	1	1	1	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C.	A.Q.	Ur total		
		Total	36	14	26	40		
	Concordância com o modelo ADD	Adequação dos diplomas /instrumentos de avaliação	0	3	4	7	7	17
		Possibilidade de bonificação de tempo de serviço com a classificação de ADD	0	4	0	4	4	
		Benefício da avaliação para atualização de práticas	0	0	5	5	5	
		Benefícios da avaliação como diagnóstico de necessidades de formação	0	0	1	1	1	
	Total	0	7	10	17			
Discordância do processo de formação para a ADD	Necessidade de acesso gratuito à formação pelo ministério de Educação	5	0	0	0	5	6	
	Discordância da obrigatoriedade de formação para a avaliação	1	0	0	0	1		
		Total	6	0	0	0		
Papel do avaliador /relator	Perfil do avaliador	Avaliador interno	3	0	6	6	9	88
		Professor atento às melhorias das práticas	15	1	3	4	19	
		Professor mais experiente	34	0	0	0	34	
		Responsabilidade da função de relator	19	4	3	7	26	
	Total	71	5	12	17			
	Funções do Avaliador	Acompanhar a prática docente	8	3	1	4	12	58
		Apoiar os avaliados com e sem observação de aulas	21	13	4	17	38	
		Necessidade de alteração das funções do relator	8	0	0	0	8	
	Total	37	16	5	21			
	Forma de seleção dos avaliadores	Nomeação por experiência profissional/idade	18	0	0	0	18	29
		Nomeação por ser professor titular	1	0	0	0	1	
		Nomeação por competência	0	0	10	10	10	
			Total	19	0	10	10	
Problemas gerados pela ADD	Sobrecarga de trabalho	Excessiva burocratização da ADD	16	19	8	27	43	87
		Sobrecarga de funções como relatora e coordenadora de escola	10	1	0	1	11	
		Sobrecarga muito grande para os avaliadores	10	2	0	2	12	
		Exigência atual das funções docentes	10	3	5	8	18	
		Sobrecarga muito grande para os avaliados	0	1	2	3	3	
	Total	46	26	15	41			
	Falta de tempo do relator	Impossibilidade de dar total atenção aos avaliados	2	0	0	0	2	17
		Falta de tempo para mais observações	3	4	0	4	7	
		Necessidade de mais tempo para um maior acompanhamento	4	4	0	4	8	
	Total	9	8	0	8			
	Falta de tempo do avaliado	Grande dispêndio de tempo do avaliado com o processo de ADD	0	0	5	5	5	8
Necessidade de mais tempo de observação		0	3	0	3	3		
		0	3	5	8			

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C.	A.Q.	Ur total		
	Dificuldades na participação e colaboração	Problemas relacionais decorrentes da ADD em várias escolas	15	13	13	26	41	48
		Indisponibilidade docente para ajuda na vida de escola	2	0	0	0	2	
		Diminuição de momentos de partilha entre docentes	5	0	0	0	5	
		Total	22	13	13	26		

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

No que se refere às **funções da ADD**, tanto os avaliados como os avaliadores valorizam de forma significativa a função da avaliação de desempenho para melhoria da prática profissional. No entanto, é de realçar que os professores avaliados parecem dar maior incidência à necessidade de ADD para melhoria da prática do que os professores avaliadores (quase o dobro de UR neste indicador). Esta constatação parece contrariar algumas ideias-feitas sobre este processo e pode indiciar que estes professores equacionam a ADD com um papel supervisivo e não apenas avaliativo e classificativo. De realçar ainda a semelhança do nº total de respostas entre avaliadores e avaliados relativas ao estímulo da avaliação para a reflexão sobre a prática, verificando-se no entanto que os avaliados do quadro dão mais relevo a esta função da ADD que os avaliados contratados.

Os excertos das entrevistas que apresentamos em seguida ilustram a opinião dos professores em relação à ADD como forma de melhoria de práticas,

“(…) não como uma avaliação estanque, mas sim como uma ajuda para a melhoria das práticas. Eu só vejo a avaliação assim” (EPA2)

e ao papel reflexivo da avaliação:

“(…) É verdade que este modelo de avaliação também prevê que nós façamos uma reflexão ao longo do ano porque é basicamente aquilo que nós fizemos (…)” (EPC2).

Por outro lado, os professores entrevistados (com uma incidência acentuada dos avaliados contratados) realçam a função seletiva da ADD, destacando o papel que esta tem na progressão da carreira e salientando as implicações decorrentes do estabelecimento de quotas. Tanto avaliadores como avaliados consideram as quotas como uma forma de seleção. Podemos apontar alguns exemplos ilustrativos:

“Acho que o facto de haver quotas penaliza muito porque há professores que têm tanto ou melhor desempenho que outros (...)” (EPC1).

“E para ver se tinha uma boa nota, para que isso me ajudasse a mim, enquanto professora contratada, em termos de concurso (...)” (EPC2).

“Eu sei, eu ouvi, muitos diziam: Ah, isto não adianta muito, porque estamos condicionados pelas quotas! Eu acho que essas quotas (...), não deviam de existir quotas (...)” (EPQ1).

Apesar de, nestas entrevistas como noutros estudos antes apresentados, as quotas serem consideradas pelos professores como entraves à progressão na carreira, as recomendações da OCDE (2009) consideram que as quotas se devem manter até que os critérios de avaliação sejam suficientemente explícitos e que os avaliadores tenham a necessária experiência em avaliação.

De uma forma geral, podemos constatar pelos dados expostos que os participantes consideram que a principal função da ADD é a melhoria da prática profissional, embora equacionem também a sua função de seleção dos docentes. Estes resultados estão em consonância com os indicados por Lourenço (2008) no seu estudo exploratório e descritivo, o qual conclui que os docentes que nele participaram concordam com a existência da avaliação de desempenho, identificando as suas vantagens e afirmando que a mesma é necessária para o desenvolvimento profissional dos docentes. Podemos também referir os resultados obtidos por Gomes (2010), os quais indicam que os docentes consideram que a avaliação constitui um incentivo para a melhoria da prática profissional.

Contudo, no estudo realizado por Aguiar e Alves (in Alves e Flores, 2010), os resultados indicaram que os professores entenderam que a avaliação teve como função o controlo, no que concerne à progressão da carreira condicionada pelas quotas, o que pode ter constituído fator de insatisfação e desmotivação docente. Embora este aspeto também surja nos nossos resultados, os nossos entrevistados parecem valorizar a função formativa do processo de ADD, em detrimento da função sumativa.

De acordo com o relatório da OCDE (2009), a avaliação de desempenho gerou consenso entre a classe docente relativamente à sua indispensabilidade, tornando-se necessário valorizá-la, tendo em vista o aperfeiçoamento contínuo das práticas docente.

Em relação ao **modelo da ADD**, os entrevistados expressaram quer discordância, quer concordância com o modelo, embora com maior incidência na primeira (76% do total de

UR desta categoria). No que se refere à discordância, nem sempre explicitam as razões da mesma. Quando explicitam, referem-se essencialmente à obrigatoriedade da avaliação e da observação de aulas. Os extratos seguintes ajudam a clarificar a opinião dos entrevistados:

“(...) por isso é que eu te estou a dizer que a avaliação não pode ser daquele período, ou ter aqueles timings, a avaliação é uma coisa que é feita, desde o primeiro dia ao último dia (...)” (EPA1),

“(...) No primeiro ano, pediram-nos uma coisa, fui observada em várias aulas, no segundo ano pediram-nos outra coisa, e este ano, voltaram-nos a pedir outra coisa que nunca foi pedida nos anos anteriores (...)” (EPC1),

“Nós estávamos habituados a um modelo diferente de avaliação (...)” (EPQ2).

“Eu percebo que seja importante por uma série de questões, mas para mim enquanto professora contratada, foi este ano que tentei perceber, porque eu não era obrigada, certo? (...)” (EPC2),

“(...) e enquanto houver a obrigatoriedade de (avaliação), e as coisas não fluírem normalmente, o processo de avaliação não é bem aceite. Na minha ótica! Não é bem aceite só por causa disso! (...)” (EPA1).

Estes resultados parecem estar de acordo com as conclusões de Borges no seu estudo (2009), quando afirma que os docentes sentiram que o modelo lhe foi imposto e que estavam a ser obrigados e pressionados. Também Flores (2009) afirma que o modelo de ADD se caracterizou pela sua excessiva burocracia, com características sumativas que têm efeitos na progressão da carreira docente. Acrescenta também que a existência de contestação e resistência face à avaliação de desempenho se relaciona com a sua imposição, sentindo os professores que este modelo não se revelava a favor da classe docente. Assim, compreender-se que os docentes discordem de um modelo que lhes foi imposto e sobre o qual não foram ouvidos. No mesmo sentido, os resultados do estudo de Couto (2010) indicam a existência de problemas relacionados com a degradação do clima das escolas relacionados com a falta de compreensão do modelo, instalando um ambiente de desconfiança afirmando ainda que a precipitação na implementação do processo avaliativo causou injustiças e mal-estares entre os docentes.

Por sua vez, as referências à concordância com o modelo são em número bastante inferior às de discordância e surgem apenas por parte dos avaliados, incidindo na adequação dos instrumentos de avaliação e nos benefícios da ADD para a atualização

das práticas. Estas respostas dos avaliados parecem estar em desacordo com as respostas dadas anteriormente quando manifestaram discordância do modelo (sem especificação). Podemos ilustrar com os seguintes exemplos de fragmentos de entrevistas:

Quanto à adequação dos diplomas/instrumentos:

“Isso...se é justo ou não, essa parte já não sei...mas eu acho que é um...eu na altura quando o li não fiz nenhuma opinião de valor, tentei na altura perceber se eu tinha correspondido ou não aqueles itens de avaliação e acho que são itens normais de serem avaliados, de serem tidos em conta numa observação de aula (...)” (EPC2).

Relativamente aos benefícios:

“Portanto, já passei há frente de muitas pessoas, já sou contratada há 9 anos, e se calhar nos próximos anos de concurso já fico nos quadros de escola, só por causa disso (...)” (EPC1),

“(...) e o que é que, pronto, o que é que me levará a ter uma....uma visão diferente daquela que eu tinha alguns anos atrás e que....pronto é uma mais valia, reforça-nos o nosso espírito de trabalho, o nosso....e também se calhar faz-nos pensar o que é que não está tão bem e o que é que nós poderemos melhorar para! (...)” (EPQ2)

Ainda na categoria “modelo de ADD”, os professores avaliadores discordam do processo de formação para a implementação da ADD, salientando que as ações de formação deveriam ser gratuitas. Os avaliados não se referem à formação para a ADD, pelo que concluímos que apenas os avaliadores sentiram a necessidade de formação para realização do processo.

Quanto ao **papel dos avaliadores**, os entrevistados referem-se ao perfil, funções e forma de seleção. Os professores avaliadores pronunciam-se mais sobre esta categoria que os avaliados, mostrando, de algum modo, uma preocupação em perceber o que se espera deles.

No que respeita ao perfil, os avaliadores salientam a experiência e a responsabilidade e ainda a necessidade de atenção às práticas. Assim, como podemos verificar no quadro VII, os avaliadores consideram que a experiência é essencial para definir o perfil do avaliador, apontam a necessidade de atenção à melhoria das práticas por parte deste e preocupam-se com a sua responsabilidade enquanto avaliadores.

Transcrevemos alguns excertos ilustrativos das entrevistas aos professores avaliadores:

“Valorizo a experiência profissional, sem dúvida (...)”(EPCD)

“(...) e muitas das vezes, eu até quando ia á sala, não ia para fazer aquele trabalho e depois acabava por estar implícito, depois chegava e aproveitava, pensava cá para os meus botões,” olha um ponto positivo ou negativo a pôr na minha síntese final, sobre este professor”. (EPA1)

Os avaliados pronunciavam-se menos sobre o perfil dos avaliadores mas, quando o fazem, incidem nos mesmos aspetos. De notar que os avaliados contratados se referem muito pouco ao perfil do avaliador, sendo a maior parte das afirmações desta subcategoria da responsabilidade dos avaliados que são professores do quadro. A título de exemplo apresentamos alguns excertos de entrevistas aos professores avaliados:

“(...) lá está, porque...por isso é que eu concordo quando à pouco falávamos do avaliador, de ser uma pessoa interna ou externa, eu para mim, acho que deve ser uma pessoa que conhece o nosso trabalho(...)” (EPQ2).

“Mas a minha relatora dizia-me: Pois, tu falas disto aqui, mas eu não sei como é que enquadras; então anda à minha sala, vem, que eu enquadro assim! E portanto, ela veio cá muitas vezes (...)” (EPC1).

Nas funções do avaliador, o apoio ao professor em avaliação é referido por avaliadores e avaliados e, dentro deste último grupo, é salientado sobretudo pelos docentes contratados, o que parece indiciar as necessidades deste subgrupo a nível da supervisão e acompanhamento, exista ou não observação de aulas.

Apresentamos a seguir alguns exemplos deste tipo de afirmações:

“Apoiar-me quando nós nos dirigimos com alguma dúvida de evolução de processo, vá (...)” (EPC2)

“Então, ela apoiou-nos, “olha, se calhar isto aqui não deviam pôr assim (...)” (EPC1)

“Tenho aqui colegas que, mesmo sem estarem neste processo de avaliação, vêm muitas vezes ter comigo, pedir-me opinião, se aquilo que vão fazer, se eu acho correcto que façam assim, que é que eu mudava, como é que se faz (...)” (EPA2).

Alarcão e Tavares (2003) consideram que a avaliação docente pode ser um dos entraves ao desenvolvimento das funções de supervisor. No nosso caso, parece haver indicadores de que a função do relator foi realçada pela prática supervisiva, no que concerne ao apoio e acompanhamento aos docentes avaliados.

No que concerne à forma de seleção dos avaliadores, é interessante salientar a discrepância existente nas opiniões de avaliadores e avaliados. Os primeiros atribuem a sua nomeação à experiência profissional e/ou anos de serviço, talvez porque o facto de terem muitos anos de serviço ou terem cargos de coordenação, os levasse a crer que a experiência seria o fator chave para o exercício das funções de relator. O fator competência não é nunca equacionado pelos avaliadores. Ao invés, os avaliados apontam a competência como único fator de nomeação, não se verificando qualquer referência à experiência profissional. Este facto é curioso porque parece indiciar uma confiança dos avaliados na competência dos seus avaliadores e uma “falta de confiança” nos avaliadores na sua competência para avaliar. Por outro lado, só os professores avaliados pertencentes ao quadro manifestaram a sua opinião referente à competência dos avaliadores. Talvez este dado indicie o reconhecimento da competência dos avaliadores, o mesmo não acontecendo com os avaliados contratados que, eventualmente, não tiveram tanto contacto e conhecimento da ação profissional dos avaliadores, em anos anteriores.

Apresentamos algumas opiniões dos avaliadores relativamente à sua experiência/anos de serviço:

“Vamos ver, eu não conheço todos os professores avaliadores, só posso falar do meu departamento. Os professores do meu departamento, têm, digamos, experiência profissional (...)” (EPCD)

“Portanto, eu sou coordenadora de escola, já tenho trinta anos de serviço, e dentro do Agrupamento, as coordenadoras de escola são as mais velhas”(EPA1).

e também dos avaliados, referindo a nomeação por competência:

“Mas acho que sim, são pessoas muito competentes, não estou a dizer que não, por favor!” (EPQ1)

“(...) eu acho que as pessoas...no meu ponto de vista que foram escolhidas para professores avaliadores, acho que foram pessoas competentes(...)” (EPQ2).

Esta nossa análise parece ir ao encontro das conclusões do estudo de Borges (2009), no qual se afirma que foram relatados casos em que o próprio avaliador não acreditou nas suas competências para avaliar. Contudo, as conclusões de Couto (2010) apontam resultados um pouco na senda contrária, em que os professores designados para avaliar não estão habilitados para avaliarem os pares, nem os avaliados reconhecem

legitimidade nos seus colegas para o fazerem. Neste sentido, parece possível inferir que os resultados relativos a este aspeto são fortemente influenciados pelas características individuais dos avaliadores, em cada agrupamento de escolas.

No que se refere aos **problemas gerados pela ADD**, os participantes referiram a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e as dificuldades na participação e colaboração. De salientar que os participantes avaliadores se pronunciam mais, de uma forma geral, na subcategoria referente à sobrecarga de trabalho. Na verdade, ambos os grupos participantes afirmam que a sobrecarga de trabalho se deve à excessiva burocratização do processo, embora esta razão seja aduzida sobretudo pelos avaliados contratados e pelos avaliadores. Ainda referente à sobrecarga de trabalho, avaliadores e avaliados apontam a exigência atual das funções docentes.

No seu conjunto, parece haver indicação de que a sobrecarga de trabalho se fez sentir mais para os avaliadores do que para os avaliados, o que não seria totalmente expetável na medida em que o avaliado teve que apresentar as evidências do seu trabalho e elaborar um portefólio.

A título de exemplo, apresentamos alguns excertos das entrevistas, sobre a excessiva burocratização:

“(...)porque íamos discutir e todos fomos unânimes no mesmo: é um excesso de burocracia, excesso de papel com...nós com três, quatro papeis, fazíamos a avaliação do professor (...)” (EPA1)

“Ora bem, o atual... eu acho que passou por uma série de fases muito burocrática, com muita papelada, como se costuma dizer (...)” (EPC2)

“(...) eu ao avaliar...eu avaliei 21 colegas, não é, avaliei 5, 6, 5 com aulas observadas. (...)” (EPA1).

Também Flores (2010) refere que problemas como a burocracia, o aumento do volume de trabalho, o sistema de quotas, foram os aspetos mais críticos apontados pelos docentes. Por sua vez, Gomes (2010) indica que as opiniões dos docentes participantes relativamente às limitações do processo de avaliação indicam a burocratização e a quantificação da avaliação.

No que concerne à falta de tempo do relator, ambos os grupos de participantes indicam a falta de tempo para mais observações e a necessidade de mais tempo para um maior acompanhamento. Este resultado parece consonante com os resultados do estudo de Borges (2009), que aponta como uma dificuldade sentida pelos docentes a falta de

tempo. No entanto, no que se refere à falta de tempo do avaliado, apenas os avaliados se pronunciaram, indicando um grande dispêndio de tempo com o processo de ADD.

Respeitante às dificuldades geradas pela ADD nas escolas, os entrevistados perspetivaram a avaliação como causa de problemas relacionais entre docentes. Esta opinião é referida por avaliadores e avaliados, com predominância neste último grupo.

Para ilustrar a referência a problemas relacionais durante o processo de avaliação, apresentamos alguns excertos elucidativos:

“(...) comigo não se passa muito isso, mas em termos práticos acho que cria aqui um desequilíbrio muito grande entre avaliador-avaliado (...)” (EPC1)

“Eu tinha melhor relação com ela antes do que tive durante a avaliação. Sentia-se talvez constrangida também comigo, não sei, não sei bem aquilo que se passou por aquela cabeça (...)” (EPA2).

Efetivamente, Figari (2007) refere os problemas que decorrem dos sentimentos dos avaliados, nomeadamente a não consideração da sua pessoa e da sua história de vida, podendo levar à desmotivação profissional, sobretudo em situações de avaliação onde os instrumentos são estandardizados. Por outro lado, o autor afirma também que o estatuto de avaliador face ao estatuto de avaliado induz por si só a uma situação latente de conflito, sobretudo em meio educacional onde esta situação de avaliação entre pares cria um risco relacional que poderá prejudicar o clima de escola, e eventualmente suscitar sentimentos de injustiça, invejas.

Um dos problemas apontados referido pelos avaliadores relaciona-se com a diminuição de momentos de partilha e colaboração entre docentes durante a ADD. De salientar a inexistência de respostas dos avaliados relativa à diminuição de momentos de partilha ou colaboração e também relativamente à indisponibilidade para ajuda na escola, o que pode ser indicativo de que a avaliação não lhes retirou esses momentos de partilha.

Em síntese, no que se refere à conceção dos professores sobre a ADD, os participantes parecem indicar duas funções relativas à avaliação: uma de carácter formativo, nomeadamente a necessidade da avaliação para melhorar as práticas, onde a partilha das mesmas constitui um apoio, constituindo a avaliação um estímulo para reflexão de práticas; outra de carácter sumativo, relacionada com a função seletiva da avaliação, com o seu efeito na progressão na carreira e com a condicionante das quotas.

Os entrevistados referem ainda os pontos de discordância e de concordância de/com o modelo de ADD, referindo-se os avaliadores também ao processo de formação para a

avaliação docente, que consideram negativo. No mesmo sentido apontam os resultados do estudo de Alves e Figueiredo (in Flores, 2010), no qual os participantes indicam que a imposição da formação para ADD constitui fator inibidor do desenvolvimento profissional, por considerarem que cada docente deve diagnosticar e decidir a sua formação.

No que respeita ao papel dos avaliadores, a conclusão mais saliente destes dados é o facto de os avaliadores considerarem que a sua seleção é feita sobretudo tendo em conta a experiência/anos de serviço, enquanto os avaliados consideram que a mesma tem por base a competência profissional. Neste sentido, parece possível inferir que, enquanto os avaliadores têm uma perspetiva administrativa sobre a escolha dos docentes para o exercício desta função, os avaliados têm uma perspetiva eminentemente profissional. Em última análise, estes resultados podem indicar que os avaliadores, inseguros sobre a sua competência para exercer o cargo, se refugiam em parâmetros administrativos para justificar a escolha de que foram alvo.

2. Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho

O tema “Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho” é, como afirmámos antes, o mais extenso, sendo seguramente o tema onde os avaliadores e os avaliados mais se pronunciaram. Devido à sua extensão, apresentaremos primeiro um quadro geral das categorias e subcategorias deste tema e depois os quadros mais detalhados relativos a cada uma das categorias.

Quadro VIII Perceção sobre a experiência da avaliação de desempenho

Categorias	Subcategorias
Elementos da avaliação docente	Pedidos de avaliação de aula
	Definição de objetivos individuais
	Relatório de autoavaliação
Processo supervisoivo	Situação pré-observação
	Situação de observação de aulas
	Situação pós-observação
Constrangimentos	Falta de esclarecimento e discussão sobre os documentos legais
	Insuficiência de dados sobre os avaliados
	Limitações do trabalho em equipa entre avaliadores
	Limitações da discussão a nível de escola
	Escassez de experiência /competência para avaliar
	Dificuldades dos relatores
Dificuldades dos avaliados	
Aspetos facilitadores	Trabalho conjunto entre relatores e avaliados
	Discussão em equipa sobre Avaliação docente
	Relacionamento positivo entre os participantes
	Adequação dos instrumentos

Sugestões de melhoria do processo	Recurso a documentos já elaborados
	Alargamento do âmbito da recolha de dado
	Alterações do modelo

Como podemos verificar, neste tema surgiram cinco categorias: elementos da ADD, processo supervisivo, constrangimentos e aspetos facilitadores e sugestões de melhoria. O quadro seguinte sintetiza os resultados referentes á primeira categoria.

Quadro IX Elementos da Avaliação docente

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C.	A.Q.	Ur total		
Elementos da avaliação docente	Pedidos de avaliação de aula	Pedido de avaliação de aula para melhoria de práticas	1	0	0	0	1	3
		Recusa de observação de aulas por motivos profissionais	2	0	0	0	2	
		Total	3	0	0	0		
	Definição de objetivos individuais	Importância dos objetivos individuais	17	9	14	23	40	78
		Irrelevância dos objetivos no processo de avaliação	1	4	0	4	5	
		Inadequação na formulação de objetivos	9	0	0	0	9	
		Explicitação dos objetivos pelo professor avaliado	0	3	0	3	3	
		Entrega dos objetivos individuais	0	0	1	1	1	
		Inexistência de entrega de objetivos individuais	2	5	1	6	8	
		Dificuldades na concretização dos objetivos individuais	11	0	1	1	12	
		Total	40	21	17	38		
	Relatório de autoavaliação	Relatório de autoavaliação como espelho de práticas	12	9	1	10	22	37
		Dificuldades na organização do relatório de autoavaliação	0	0	1	1	1	
		Importância do relatório de autoavaliação	7	3	2	5	12	
		Discrepância entre práticas e conteúdo do relatório de autoavaliação	1	1	0	1	2	
	Total	20	13	4	17			

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

Relativamente aos **elementos da avaliação docente**, salientamos a ausência de respostas dos avaliados relativa ao pedido de observação de aulas para melhoria de práticas, o que no nosso entender, não seria expectável uma vez que a observação de aulas constituía condição para aceder à menção de Muito Bom ou Excelente.

Quanto à definição de objetivos individuais, tanto avaliadores como avaliados (com maior incidência dos avaliados que são professores do quadro) salientam a importância

dos mesmos, apesar de, posteriormente, os avaliadores indicarem as dificuldades na sua concretização. Alguns excertos sobre a importância dos objetivos:

“Tenho a certeza absoluta. (importância dos objetivos) Foi uma das coisas que eu me apercebi no preenchimento desse ponto. Então para dar a volta à situação eu preocupei-me, eu tentei voltar ao início do ano e perceber o que é que eu queria para esse ano, mas foi muito complicado, e eu tenho a perfeita noção e na altura pensei: “se eu tivesse entregue os objectivos individuais de certeza que era mais fácil.” (EPC2)

“Considero que foram importantes, apesar de já ser um processo que já conhecia para trás...porque eu acho que quando nós chegamos no início de um ano letivo, nós temos que definir os nossos objetivos para quem temos á nossa frente, e temos que criar condições e estratégias para que isso tudo seja superado!” (EPQ2).

Quanto ao relatório de autoavaliação, também é realçado por ambos os grupos de participantes como espelho de práticas e é salientada a sua importância, conforme nos indicam as seguintes transcrições:

“(...) isto que fique bem claro, o relatório de autoavaliação do professor, deve ser feito, porque quanto a mim, eu penso que não deve haver nenhum professor, que não se autoavalia(...)” (EPA1)

“E o relatório, eu vejo o relatório como uma reflexão daquilo que foi o meu ano, não é, daquilo que eu fiz para atingir isso (...)” (EPC2)

“Se é relevante, eu penso que é importante, porque se a pessoa fixar os seus próprios objetivos individuais e os der a conhecer, devem ser realmente a base da avaliação, que é realmente o que dizem os diplomas legais (...)” (EPCD).

Em suma, os nossos entrevistados, apesar de apontarem como elementos de avaliação docente a observação de aulas, a definição de objetivos individuais e relatório de avaliação, valorizam mais os objetivos individuais e o relatório de autoavaliação como instrumento que espelha as práticas docentes. Pela ausência de referências expressas, concluímos que os docentes avaliados não efetuaram pedidos de observação de aula com a intenção de melhoria de práticas.

Quanto ao **processo supervisivo**, as respostas incidem na situação de pré-observação de aulas, observação de aulas e pós-observação.

Relativamente à situação de pré-observação de aulas, há mais referências por parte dos avaliados que dos avaliadores (mais do dobro das UR dos avaliadores). Especificamente quanto à preparação de aulas observadas, verifica-se um número maior de referências nos docentes contratados. Os excertos seguintes ilustram as opiniões dos contratados:

“(…) Na observação de aulas, uma vez que não foi com todos, foi bom, porque havia toda uma preocupação na apresentação do que quer que fosse!” (EPA1),
“(…) mas nós às vezes, ou quase sempre fazemos isso, mas se calhar não tão elaborada, uma planificação tão elaborada (…)” (EPQ2).

Referem também os avaliadores e avaliados que existiram reuniões pré observação. Contudo os avaliados apontam a imposição de áreas curriculares para observação de aulas, pelo que nos questionamos se essas reuniões serviram para discutir aspetos de preparação e observação de aulas ou para indicação das áreas curriculares a serem trabalhadas.

Quadro X Processo supervisi

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				AC	AQ	Ur total		
Processo supervisi	Situação pré-observação	Preparação de aulas observadas	11	11	4	15	26	65
		Inexistência de mudanças no planeamento de aulas por serem observadas	0	5	0	5	5	
		Sugestão do relator acerca das aulas observadas para obtenção de boas classificações	0	2	0	2	2	
		Imposição de áreas didáticas para observação de aulas	0	0	13	13	13	
		Existência de reuniões pré observação	7	5	2	7	14	
		Inexistência de reuniões pré observação	1	2	2	4	5	
			Total	19	25	21	46	
	Situação de observação de aulas	Dificuldades do avaliado nas aulas observadas	0	9	0	9	9	24
		Não modificação das aulas por serem objeto de observação	0	10	5	15	15	
		Total	0	19	5	24		
	Situação pós-observação	Existência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	39	9	8	17	56	112
		Inexistência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	0	1	2	3	3	
		Importância do <i>feedback</i> das aulas observadas para a melhoria de práticas	0	3	0	3	3	
		Irrelevância da observação de aulas para melhoria de práticas	0	2	0	2	2	
		Reflexões sobre planificação	13	10	8	18	31	
		<i>Feedback</i> escrito	3	5	1	6	9	
		Propostas do relator para mudanças na prática pedagógica do avaliado	4	3	1	4	8	
			Total	59	33	20	53	

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

Relativamente à observação de aulas, só os avaliados se pronunciaram e, com maior incidência dentro deste grupo, os docentes contratados. Estes afirmam que sentiram dificuldades nas aulas observadas, mas também afirmam que não houve modificação no planeamento e decurso normal das aulas pelo facto de serem objeto de observação. Parece existir alguma contradição nestes resultados, uma vez que as dificuldades na preparação de aulas observadas, reforçada pela imposição de lecionar áreas curriculares específicas, aparentemente conduziriam à modificação das aulas devido ao facto de serem observadas.

De acordo com as indicações sobre a situação pós-observação das aulas, parece possível afirmar que foi relevante para avaliadores e avaliados a existência de *feedback* depois das aulas observadas. De salientar, contudo, que as respostas dos avaliadores são mais do dobro relativamente às respostas dos avaliados. Vejamos a propósito o que evidenciam as entrevistas:

“Claro que quem nos está a avaliar depois tem sempre alguma coisa a dizer da nossa aula, não é? Vai-nos sempre dar, não sei se chamaria opinião, mas vai-nos dizer se calhar: olha, correu assim e assim, se calhar se eu estivesse no teu lugar tinha feito assim, porque não experimentaste assim.” (EPC2)

“É assim, no final de cada aula, o avaliador falou o que é que foi bom, o que podia ter sido melhorado (...)” (EPQ2)

“Mas depois, quando efetivamente mostrei os meus registos, sempre tive como preocupação deixar assinalado aquilo que eu acho que não correu bem, em termos do ensinar, do ensinar e do aprender.” (EPCD)

Nas reuniões pós-observação, também são realçadas as reflexões sobre planificação por ambos os participantes, das quais apresentamos alguns exemplos:

“(...) E depois também na realização e na projecção na planificação, havia toda uma cumplicidade, havia muita reflexão e há!! (...)”(EPA1)

“(...) e então muitas vezes, era essa a reflexão, e disse a algumas colegas que eram demasiado ambiciosas na programação que tinham feito.” (EPA2).

Com efeito, Alarcão e Roldão (2010) e Reis (2010) indicam-nos que em processos supervisivos estão patentes as funções de apoiar e regular o processo formativo docente através de processos de *feedback* onde se fomente um diálogo aberto a sugestões num ambiente formativo estimulador conducente à reflexão acerca da prática.

Em síntese, no que respeita ao processo supervisivo, os nossos participantes referem-se à observação de aulas referindo três momentos: a situação pré observação, observação e pós observação. Verificamos que, no momento pré observação, existiu preparação de aulas observadas e reuniões pré observação. Os contratados indicam-nos contudo a imposição de áreas curriculares a serem trabalhadas nas aulas observadas. Quanto à observação de aulas propriamente dita, dizem-nos apenas os docentes avaliados que não modificaram as aulas por serem objeto de observação, contudo referem dificuldades nas aulas observadas. O momento pós observação é o mais evidenciado, salientando-se as referências à existência de *feedback* depois das aulas e as reflexões sobre planificação. Quer os avaliadores, quer os avaliados indicam também a existência de propostas do relator para mudanças na prática do avaliado.

Os nossos entrevistados apontaram também vários fatores causadores de **constrangimentos**, nomeadamente a falta de esclarecimento e discussão sobre os documentos legais, insuficiência de dados sobre os avaliados, limitações do trabalho em equipa, limitações da discussão a nível da escola, escassez de experiência/competência para avaliar, dificuldades dos relatores e por fim dificuldades dos avaliados.

Quadro XI Constrangimentos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				AC	AQ	Ur total		
Constrangimentos	Falta de esclarecimento e discussão sobre os documentos legais	Falta de discussão dos diplomas legais	3	15	0	15	18	87
		Imposição dos diplomas legais	3	0	0	0	3	
		Dificuldade em relacionar a atividade individual com o plano de atividades/projeto educativo de escola	4	8	0	8	12	
		Dúvidas no preenchimento de instrumentos de avaliação	5	16	0	16	21	
		Ausência de participação na elaboração de instrumentos de avaliação principais	5	5	3	8	13	
		Funcionamento negativo das escolas e do ensino	3	0	0	0	3	
		Limitações dos diplomas legais/instrumentos de avaliação	17	0	0	0	17	
	Total	40	44	3	47			
Insuficiência de dados sobre os	Falta de informação sobre os professores a avaliar	2	0	0	0	2	15	

	avaliados	Dificuldade na recolha de dados sobre a dimensão ética e social do professor	12	1	0	1	13	
			14	1	0	1		
	Limitações do trabalho em equipa entre avaliadores	Dificuldades para trabalhar em equipa	1	2	0	2	3	9
		Inexistente partilha do relatório preenchido	1	0	0	0	1	
		Ausência de procura de apoio entre relatores	5	0	0	0	5	
		Total	7	2	0	2		
	Limitações da discussão a nível de escola	Inexistência de reflexão em grande grupo	5	1	0	1	6	35
		Ausência de discussão sobre os resultados da avaliação	4	4	0	4	8	
		Constrangimentos entre avaliados decorrentes das classificações	0	10	3	13	13	
		Inexistência de discussão entre avaliados sobre aulas observadas	0	8	0	8	8	
		Total	9	23	3	26		
	Escassez de experiência /competência para avaliar	Falta de experiência em avaliação de professores	5	0	0	0	5	72
		Escassa competência para avaliar professores	10	8	1	9	19	
		Autoavaliação negativa sobre a sua competência	6	0	0	0	6	
		Ausência de neutralidade do avaliador na atribuição de classificação	0	6	0	6	6	
		Limitações pessoais do relator	14	0	0	0	14	
		Experiência anterior do relator sobre a avaliação docente	22	0	0	0	22	
		Total	57	14	1	15		
	Dificuldades dos relatores	Constrangimento na avaliação entre pares	26	0	0	0	26	65
		Constrangimentos na observação de aula	4	0	0	0	4	
		Preocupações éticas no ato de avaliar	19	0	0	0	19	
		Não equidade na distribuição de avaliados pelos relatores	4	0	0	0	4	
		Não verificação de melhoria de práticas	12	0	0	0	12	
		Total	65	0	0	0		
	Dificuldades dos avaliados	Falta de conhecimentos dos professores para corresponderem à exigência da ADD	0	8	10	18	18	55
		Constrangimento na avaliação entre pares	0	3	0	3	3	
		Existência de práticas docentes individualistas	0	4	0	4	4	
		Constrangimentos na	0	0	1	1	1	

	aula observada						
	Experiência negativa dos avaliados	0	6	0	6	6	
	Inexistência de partilha em planificações de aula	0	2	0	2	2	
	Limitações do avaliado	0	0	2	2	2	
	Experiência anterior do avaliado sobre a avaliação docente	0	1	1	2	2	
	Diminuição das práticas colaborativas anteriores	0	2	0	2	2	
	Constrangimentos nas práticas colaborativas devido à ADD	0	4	0	4	4	
	Dificuldades dos professores na organização de sequências didáticas	0	4	0	4	4	
	Dificuldades na identificação e seleção de evidências	0	4	3	7	7	
	Total	0	38	17	55		

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

Relativamente à falta de esclarecimento e discussão dos diplomas legais, salientamos as dúvidas no preenchimento de instrumentos de avaliação dos avaliadores e avaliados com maior ênfase por parte dos avaliados contratados. Ambos os grupos de participantes referiram também a falta de discussão dos diplomas legais, aspeto que teve particular realce nas respostas dos avaliados contratados. Alguns excertos de entrevistas são elucidativos das nossas afirmações:

“Não (o relatório de auto avaliação não a fez rever a sua prática) Isso foi onde eu tive mais dificuldade e copieei da internet e pelas minhas colegas.” (EPC1)

“Depois começamos a perceber que era um trabalho que ia estar ligado a uma série de atividades, com os projetos educativos, com o plano anual de atividades e era uma ligação que tínhamos que criar ali. Mas como, por onde é que começávamos?” (EPC2).

Flores (2009) frisa que, em Portugal, o grau de envolvimento e participação dos docentes na organização da ADD não foi o mais adequado, sobretudo se tivermos em linha de conta a ausência de uma cultura de avaliação. Também o estudo de Martins *et al* (in Alves, Flores e Machado, 2011) evidencia que o modo como o modelo de ADD foi apresentado e a celeridade exigida para a sua implementação foram motivo de contestação pelos docentes.

Tal como nos resultados apresentados por Couto (2010), é possível perceber nos nossos resultados que os instrumentos de recolha de dados não foram compreendidos por quem os utiliza.

Contudo, a situação apontada pelos avaliados sobre a falta de discussão dos diplomas legais parece ser contraditória com as opiniões relativas à adequação dos diplomas e instrumentos de avaliação que referimos no ponto anterior. Salientamos ainda que apenas os docentes avaliadores referiram as limitações dos diplomas legais/instrumentos de avaliação, fator que também poderia também ter sido sentido pelos docentes contratados, uma vez que referiram dificuldades e dúvidas nesta subcategoria. Por outro lado, verificamos que existem poucas referências (e apenas dos avaliadores) à imposição dos diplomas legais, fator tão contestado noutros estudos.

Por outro lado, os avaliadores indicam ter sentido dificuldade na recolha de dados sobre a dimensão ética e social, considerando insuficientes os dados para avaliação desta dimensão.

Quanto às limitações do trabalho em equipa entre avaliadores, são escassas as respostas de avaliadores e avaliados. Contudo, os avaliadores indicam a ausência de procura de apoio entre avaliadores, enquanto os avaliados referenciam escassamente as dificuldades de trabalhar em equipa.

A análise efetuada também indica as limitações da discussão a nível da escola, destacando-se nesta subcategoria as afirmações dos avaliados relativamente aos constrangimentos resultantes das classificações. Os avaliados contratados referem ainda a inexistência de discussão entre eles sobre as aulas observadas e ambos os participantes afirmam ter existido ausência de discussão sobre os resultados da avaliação.

Quanto à escassez de experiência/competência para avaliar, tanto avaliadores como os avaliados parecem reconhecer que existe escassa competência para avaliar professores. Tendo em conta os resultados que apresentámos no tema anterior, os docentes avaliados parecem considerar que os avaliadores são competentes enquanto profissionais, mas que essa competência no exercício da profissão não é suficiente para garantir a sua competência no exercício de funções de avaliação de outros professores. Os docentes avaliadores, por sua vez, reafirmam sentir escassa competência para avaliar, como já tinha sido salientado no ponto anterior.

Os excertos das entrevistas que se seguem ilustram as constatações anteriores:

“Eles vêm cá, eles não têm conhecimento sobre o meu método de ensino, portanto eu acho que eles não conseguem avaliá-lo (...)” (EPC1),

“Em relação à competência é assim: Se calhar haverá...não vou estar a dizer que foi nesta área ou foi naquela, não, não vou por isso em causa, mas penso que aí é um bocadinho mais pertinente a pergunta porque penso que uma pessoa para avaliar outra, tem que ir fazendo várias formações (...)” (EPQ1)

“Eu percebi que quem me ia avaliar também tinha dúvidas, mas que eram dúvidas viáveis, o que é que nós temos mais em conta...foi na altura até que surgiu isto do instrumento de avaliação, de observação de aulas, pronto (...)” (EPC2)

“(...) competência, pouca, porque também nunca me tinha debruçado sobre o assunto (...)” (EPA2),

“Estou a falar de competências mais no âmbito do conhecimento. (...)” (EPCD).

De salientar ainda nesta categoria, as referências às dificuldades dos avaliadores e avaliados. Numa primeira abordagem, parece-nos interessante que os avaliadores não se tenham pronunciado sobre as dificuldades dos avaliados, mas apenas sobre as suas e vice-versa, ou seja que os avaliados também não tenham referido quaisquer dificuldades dos avaliadores. Este facto não é diretamente atribuível ao guião, uma vez que as respostas decorrem de perguntas abertas que englobavam toda a vivência do entrevistado durante a ADD. No entanto, é compreensível que, nessas respostas, cada entrevistado se tenha focado na sua própria experiência (como avaliador ou como avaliado).

Quanto aos avaliadores, revelam como maiores dificuldades: a avaliação entre pares, preocupações éticas no ato de avaliar e a não verificação de melhoria de práticas. Seguidamente apresentaremos alguns excertos ilustrativos:

“Vamos lá ver, quantas pessoas é que eu avaliei? O ano passado avaliei duas colegas, duas colegas, sim, duas colegas, e há 2 anos avaliei 2 colegas. Eu sei que há da parte dos meus colegas de trabalho, um grande receio de serem avaliados por mim (...)” (EPCD)

“Constrangida por isso mesmo, porque é colegas. Acho que é tudo que eu tenho a dizer em relação a isso.” (EPA2).

Os nossos resultados relacionam-se com os indicados por Lourenço (2008), os quais referem as dificuldades sentidas pelos docentes em avaliar os seus próprios colegas e a

falta de formação para desempenhar a função. As dificuldades advêm de constrangimentos de natureza ética e da inexistência de formação específica para avaliar.

Parece-nos ainda curioso salientar nas respostas dos avaliadores (nomeadamente no entrevistado com o código EPCD), a não verificação de melhoria nas práticas dos avaliados:

“Portanto, o que é que eu posso dizer em relação a isso, melhoria de práticas, não posso dizer que tenha havido melhorias de práticas, não posso (...)”
(EPCD).

Quanto aos avaliados, apontaram como maior dificuldade a falta de conhecimentos dos professores avaliados para corresponder à exigência da ADD. Apresentamos algumas transcrições que elucidam esta afirmação:

“Sim, houve. De início ficamos um bocadinho, como eu te disse, um bocadinho baralhadas ... meu Deus...o que vem aí... vai ser tão complicado, ai que difícil...” (EPQ1)

“Como é que funcionava uma aula que nos fossem...eu nunca tive aulas observadas, nunca tinha tido (...)” (EPC2).

Analisando as dificuldades sentidas dos avaliadores e dos avaliados torna-se notório que houve maiores constrangimentos na observação de aula da parte do avaliador, do que pela parte do avaliado, situação curiosa uma vez que, aparentemente, os avaliados estariam sujeitos a uma maior tensão.

De salientar ainda as dificuldades sentidas pelos avaliados na identificação e seleção de evidências e na organização de sequências didáticas.

Em síntese, os constrangimentos identificados pelos docentes, prendem-se com a falta de esclarecimento e discussão dos diplomas legais, insuficiência de dados sobre os avaliados, limitações sentidas quer no trabalho em equipa entre avaliadores, quer na discussão a nível da escola. A escassez de experiência e competência para avaliar foi apontada pelos participantes como fator de constrangimento, embora com maior incidência nos docentes avaliadores. Por fim são referenciadas as dificuldades quer dos relatores quer dos avaliados, intersetando-se apenas dois pontos referentes à observação de aulas e constrangimento na avaliação entre pares.

Na categoria **aspetos facilitadores**, os participantes referiram o trabalho conjunto entre relatores (avaliadores) e avaliados, discussão em equipa sobre avaliação docente,

relacionamento positivo entre os participantes e adequação dos instrumentos. Se tivermos em conta a frequência de UR, destaca-se claramente a subcategoria sobre o trabalho conjunto realizado por relatores e avaliados.

Quadro XII Aspetos facilitadores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADORES E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				AC	AQ	Ur total		
Aspetos facilitadores	Trabalho conjunto entre relatores e avaliados	Opção por esquemas de preenchimento próprios	4	0	0	0	4	135
		Procura de um esquema comum de preenchimento	5	0	7	7	12	
		Discussão em situações informais dos diplomas legais nas equipas pedagógicas	6	12	10	22	28	
		Discussão dos diplomas legais pela equipa dos professores avaliadores	9	0	0	0	9	
		Discussão dos diplomas legais pela equipa dos professores avaliados	0	3	0	3	3	
		Adequação de instrumentos de avaliação para a observação de aula	0	0	2	2	2	
		Discussão dos diplomas legais na CCAD	4	1	1	2	6	
		Discussão dos diplomas legais no Conselho Pedagógico	7	0	0	0	7	
		Participação dos docentes na elaboração de instrumentos de avaliação no biénio passado	2	0	0	0	2	
		Participação dos docentes na elaboração conjunta de instrumentos de avaliação dos alunos	0	0	2	2	2	
		Reflexão conjunta sobre o preenchimento do relatório de auto avaliação	1	6	5	11	12	
		Reflexão conjunta sobre a elaboração de sequências didáticas	0	0	5	5	5	
		Diálogo entre pares sobre o ato de avaliar	3	0	0	0	3	
		Elaboração de fichas de apoio pelos relatores e avaliados	18	4	5	9	27	
		Inexistência de elaboração de fichas de apoio dos avaliados	0	0	3	3	3	
	Apoio mútuo entre relatores	10	0	0	0	10		
	Total	69	26	40	66			
	Discussão em equipa sobre Avaliação do docente	Reflexão em pequeno grupo	1	12	7	19	20	75
		Discussão sobre a existência de uma possível avaliação externa	0	2	0	2	2	
		Existência de discussão sobre o processo	10	3	3	6	16	
		Discussão sobre expectativas de classificação	5	0	4	4	9	
		Necessidade de desmistificação da avaliação docente	2	5	1	6	8	
		Avaliação como partilha	3	0	0	0	3	
Comparação de práticas dos avaliados entre relatores		10	0	0	0	10		
Conhecimento dos instrumentos de avaliação	0	0	7	7	7			

	Total	31	22	22	44		
Relaciona- mento positivo entre os participan- tes	Boa relação com os avaliados	10	0	0	0	10	72
	Boa relação com os avaliadores	0	12	7	19	19	
	Boa relação com os alunos	3	0	2	2	5	
	Abertura dos professores em início de carreira para a partilha e reflexão	2	10	3	13	15	
	Opinião positiva do avaliado sobre a experiência do relator	0	5	4	9	9	
	Ausência de problemas relacionais decorrentes da ADD	9	0	5	5	14	
	Total	24	27	21	48		
Adequaçã o dos instrumen- tos	Ficha de apoio como suporte	4	1	0	1	5	20
	Facilidade no preenchimento da ficha de observação de aula	4	0	0	0	4	
	Participação docente na construção de instrumentos de avaliação	6	0	2	2	8	
	Competência da CCAD	3	0	0	0	3	
	Total	17	1	3	3		

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

No que concerne à discussão em situações informais dos diplomas legais nas equipas pedagógicas, apesar de ambos os grupos de participantes se terem manifestado, podemos verificar no quadro anterior que os avaliados se referiram mais a este assunto que os avaliadores. Seguem-se algumas dessas opiniões transcritas:

“Sim, nos corredores muito, na sala de professores muito (discussão dos diplomas legais). Mas entre nós, não é... informal (...)” (EPC2)

“Sim, em conjunto com algumas, com o grupo de colegas, para além das dúvidas que surgiram e nós irmos debatendo, como é que nós poderíamos fazer isto ou aquilo (...)” (EPQ2)

“(...)reuniões a título particular entre grupos de escola, estou a falar neste momento, nós reunimos alguns professores,(...)” (EPA1)

“Ah.... Informal. Mais informal e em equipas pedagógicas, visto que eram professores comigo, sim... falávamos muito disso, na hora do intervalo, às vezes as de manhã vinham mais cedo e falávamos, as da tarde, como têm horário duplo...as da manhã vinham mais cedo, não as da tarde, é que vinham mais cedo e as da manhã saíam mais tarde e falávamos cerca desses assuntos: como se vai fazer e de que modo se vai preencher aqueles papéis (...)” (EPA2).

Nas entrevistas dos avaliados, também se destaca a reflexão conjunta sobre o preenchimento do relatório de autoavaliação. O trabalho realizado por relatores e avaliados é salientado relativamente à elaboração de fichas de apoio, com maior ênfase por parte dos avaliadores (o dobro das respostas relativamente às dos avaliados).

Quanto ao apoio mútuo entre relatores, apenas os avaliadores se pronunciaram (anteriormente os avaliadores tinham referido ausência de procura de apoio, o que nos parece contraditório). Para ilustrar, apresentamos alguns excertos de entrevistas:

“Fizemos um documento que nos ajudava em sala de aula, a fazer registo daquilo que achávamos importante: a postura do professor em sala de aula com os alunos, com os documentos, que tinha com as sequências didáticas que apresentava, com o estar na sala, como se movimentava na sala de aula, como é que os alunos estavam colocados em sala de aula, as paredes, se tinham ou não informação relevante para o trabalho dos alunos, portanto fizemos essa grelha (...)” (EPA2)

“(...) foi a base do trabalho de texto da aula observada (...)” (EPC1)

“(...) elaboramos com a ajuda de ...pronto entre todas, algumas grelhas, não só para o nosso processo, que nós teríamos de colocar na nossa avaliação, mas também no nosso trabalho diário, com o grupo que estávamos a trabalhar.” (EPQ2).

Relativamente à discussão em equipa sobre ADD, os avaliados salientam mais a reflexão em pequeno grupo, sendo contudo maior o número de referências por parte dos professores contratados. Quer relatores quer avaliados apontam a existência de discussão sobre o processo, porém com um número maior de referências por parte dos avaliadores. Apresentamos seguidamente alguns excertos ilustrativos:

“Ora discussão sobre isto tem havido muita, porque o que se ouve em todo o sítio, em todo o lado, não só aqui, mas em outras escolas de outros agrupamentos, o que se ouve é o mesmo: é que este tipo de avaliação, da forma como está, não beneficia ninguém e prejudica muito os alunos (...)” (EPA1)

“Pronto, houve aquelas discussões todas em escola, não é, e nós partilhamos, partilhamos o que é que estamos a seguir, qual é a ideia que estamos a seguir, aquela questão que eu falava à pouco, que havia colegas que não sabiam se era em grelha, se não era em grelha e será que era obrigatório de uma maneira ou de outra?” (EPC2).

Nesta subcategoria, salientamos as afirmações dos avaliadores que nos indicam a comparação das práticas dos avaliados entre eles, como podemos verificar nestas transcrições:

“(...) depois perguntou-me... tínhamos o hábito de conversar” olha correu bem, não correu bem, olha correu, ela deu uma aula espetacular de Língua Portuguesa que vocês ” que é bom, é bom para todos porque houve partilha e os miúdos aprenderam(...)” (EPA1)

“Sim, fazemos isso (comparação de práticas). O que de mais relevante aquela observação teve (...) O que nos chamou a atenção, tanto para o positivo, como para o negativo (...)” (EPA2).

O relacionamento positivo entre avaliadores e avaliados parece ser um fator importante, uma vez que ambos os grupos de participantes o referiram, como os excertos seguintes ilustram:

“Eu acho que a relação que eu tive com os avaliados que foi uma relação boa (...)” (EPCD)

“De uma maneira geral, tenho muito boa relação com eles. Todos!” (EPA2)

“Esse foi um dos pontos de reflexão pessoal sobre a avaliação, porque, por um lado pode parecer justo, por outro lado pode não parecer justo, porque dei-me bem, tenho uma boa relação na escola com quem me avaliou, não é?” (EPC2)

“Independentemente de eu já conhecer, é o nosso...é o meu avaliador....é uma relação que eu considero positiva (...)” (EPQ2).

Estes resultados não correspondem aos resultados de outros estudos sobre a ADD, como o de Flores (2009) que, entre os indicadores de situações de mal-estar docente e de tensão, refere nomeadamente a comunicação, a qualidade do *feedback* e relação entre avaliadores e avaliados.

É salientada também a abertura de professores em início de carreira para partilharem e refletirem. De notar que estas referências são feitas sobretudo pelo grupo dos professores avaliados e mais propriamente pelos avaliados contratados. Neste quadro, também podemos verificar que ambos os grupos de participantes afirmam a ausência de problemas relacionais durante a avaliação, quando anteriormente, apontaram este fator como uma das dificuldades na participação e colaboração, o que aponta para alguma incongruência no discurso dos entrevistados. Salientamos ainda que, dentro do grupo dos docentes avaliados, apenas os professores do quadro afirmaram não existir problemas relacionais. Tal fator pode querer indiciar que, como conhecem o seu avaliador há mais tempo, quiseram preservar o clima existente na escola.

Quanto à adequação de instrumentos, notamos que existe um número maior de referências por parte dos professores avaliadores. Ambos os grupos de participantes referem a sua participação na construção de instrumentos de avaliação, com uma incidência ligeiramente superior nos professores avaliadores. Porém, estas referências são contraditórias com as dadas anteriormente por ambos, afirmando que houve “ausência de participação na elaboração de instrumentos de avaliação principais”.

Em síntese, relativamente aos aspetos facilitadores, podemos constatar que é salientado o trabalho conjunto entre relatores e avaliados com particular ênfase na discussão informal de diplomas legais nas equipas pedagógicas e também na elaboração de fichas de apoio. Um outro aspeto facilitador teve a ver com a discussão em equipa sobre a avaliação docente onde se destaca a reflexão em pequeno grupo nos contratados e a existência de discussão relativa ao processo acentuada no grupo dos avaliadores. O relacionamento positivo entre os participantes terá facilitado o processo, tendo sido indicada ainda pelos professores avaliados, a abertura dos professores em início de carreira para a partilha e reflexão. Por último, a adequação de instrumentos indica que foi um aspeto facilitador, sobretudo para o grupo dos avaliadores.

A análise seguinte permite ainda dar a conhecer **as sugestões de melhoria do processo avaliativo**.

Quadro XIII Sugestões de melhoria do processo avaliativo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADORES	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADOS E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				AC	AQ	Ur total		
Sugestões de melhoria do processo	Recurso a documentos já elaborados	Dossier do aluno	7	2	0	2	9	32
		Análise do PCT	10	0	4	4	4	
		Dossier do Professor	5	2	2	4	9	
		Total	22		10			
	Alargamento do âmbito da recolha de dado	Organização da sala de aula	12	0	2	2	14	86
		Exposição de trabalhos dos alunos na sala de aula	3	0	0	0	3	
		Envolvimento docente nas atividades do PAA	7	0	5	5	12	
		Inclusão dos resultados das aprendizagens dos alunos	19	0	7	7	26	
		Reflexão individual do seu trabalho	0	0	5	5	5	
		Continuidade das aulas assistidas	0	0	3	3	3	
		Recolha de opinião dos alunos sobre as matérias dadas	0	0	6	6	6	
		Contributo das decisões do conselho de turma para a ADD do professor	0	2	0	2	2	
		Observação da postura pessoal e pedagógica do professor em sala de aula para avaliação	0	0	5	5	5	
		Observação da relação	0	0	2	2	2	

		pedagógica com os alunos para avaliação						
		Inclusão de opiniões da relação docente com os encarregados de educação para ADD	0	1	2	3	3	
		Inclusão da formação efetuada pelo docente	0	4	0	4	4	
		Inclusão dos resultados das provas de aferição	0	1	0	1	1	
		Total	41	8	37	45		
	Alterações do modelo	Criação de processos de avaliação externa	9	5	11	16	25	105
		Adição de processos de avaliação externa à avaliação interna	26	0	3	3	29	
		Simplificação do modelo	20	1	5	6	26	
		Apresentação conjunta de objetivos e relatório de autoavaliação	0	0	13	13	13	
		Desburocratização/ informalidade das aulas observadas	0	10	0	10	10	
		Clarificação dos diplomas legais	0	0	2	2	2	
		Total	55	16	34	50		

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

Uma das sugestões feitas pelos participantes é que, para a avaliação docente, se recorra a documentos já elaborados no âmbito normal da prática pedagógica, em vez da produção de documentos específicos só com a finalidade de avaliação, o que poderia aliviar os docentes avaliados da sobrecarga de trabalho que anteriormente assinalaram. Assim, ambos os grupos de participantes sugerem que se analise o PCT, o dossiê do aluno e o dossiê do professor, documentos que são elaborados pelos docentes quer exista ou não avaliação. De notar que estas sugestões são referidas em maior número pelos avaliadores.

Quanto ao alargamento do âmbito da recolha de dados para a avaliação docente, os professores (sobretudo os avaliadores) sugerem a inclusão dos resultados da aprendizagem dos alunos, organização da sala de aula e envolvimento docente nas atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) Contudo, de uma forma geral, os avaliados indicam mais propostas de recolha de dados do que os avaliadores. Salientamos as escassas referências pelos avaliados relativas à continuidade das aulas assistidas quando anteriormente se verificava uma única menção aos constrangimentos sentidos. Ainda nas sugestões de melhoria, destaca-se a subcategoria relativa às alterações do modelo, manifestando os participantes o desejo de que coexistam processos de avaliação interna em paralelo com avaliação externa. De realçar que esta vontade é manifestamente indicada pelos avaliadores. Os seguintes excertos de entrevistas exemplificam esta questão:

“(...) e se calhar outra pessoa de fora que não conhece o nosso trabalho...ah..., chega ali, observa-nos, ou lê o nosso relatório e pronto, não sabe o que está para trás ou aquilo que fomos capazes ou não de realizar... (...)” (EPQ2)

“(...) eu tenho que dar o meu...imagina que eu...tu és o inspector e eu sou o coordenador da escola. Tu vens este ano, estás escalonado para vir avaliar aqui a minha escola. De qualquer das formas, acabas por estar a avaliar a pares comigo, porque vais reunir comigo, mais do que uma vez, (...)” (EPA1).

Quanto aos avaliados, realçam mais a criação de processos de avaliação externa, conforme podemos confirmar por algumas respostas dadas:

“Alguém que não tivesse nada a ver, laços afetivos com ninguém. Portanto, tinha que ser alguém exterior ao agrupamento, ou alguém do agrupamento mas sem laços de formação, de direção, de escola, de apoio (...)” (EPC1)

Apenas um avaliador manifestou idêntica opinião:

“Acho que a avaliação deve ser, é facilitadora se ela for externa (...)” (EPCD).

Esta preferência pela avaliação externa ou pela sua coexistência a par com a avaliação interna não parece muito consoante com as opiniões anteriormente manifestadas pelos avaliados sobre a boa relação existente entre avaliadores e avaliados, sobre o apoio dados pelos avaliadores e sobre a existência de *feedback*. Por outro lado, os avaliadores também apontaram processos de avaliação interna, apesar de terem referido constrangimentos na avaliação entre pares e alegado falta de competência para o desempenho da função de avaliador.

Se considerarmos mais uma vez as recomendações da OCDE (2009), estas indicam que deverá existir uma componente de avaliação interna que oriente os desempenhos pedagógico e funcional e assegure ao professor um *feedback* de forma holística da sua ação. Por outro lado, também recomendam um avaliador externo a incluir no processo, como forma de credibilizar as classificações atribuídas.

Apesar de ambos os grupos de entrevistados concordarem com a simplificação do modelo, as referências a este tópico pelo grupo dos avaliadores são mais evidentes.

Passamos a mostrar algumas evidências:

“(...) e que concordam e preferem uma avaliação mais simplificada e menos burocrática, isso houve sempre ao longo do período, isso houve sempre(...)” (EPA1)

“Será que não podíamos compilar isto tudo numa espécie de trabalho em que pudéssemos responder aquelas questões todas, mas de uma maneira mais simples. (...)” (EPC2).

Com efeito, as recomendações da OCDE (2009) apontam para a simplificação do modelo. Estas medidas de simplificação incidiriam na redução de frequência dos momentos de avaliação e ainda na simplificação dos critérios e instrumentos de avaliação.

Relativamente às aulas observadas, curiosamente, apenas os avaliados contratados se manifestaram, referindo a necessidade da sua desburocratização e informalidade. De salientar também o facto de somente os avaliados do quadro apontarem como alteração a entrega conjunta de objetivos e de relatório de autoavaliação. Estas opiniões parecem ser coerentes com aquelas anteriormente expressas pelos avaliados relativamente aos elementos de avaliação, nomeadamente à importância dos objetivos e do relatório de autoavaliação.

Sintetizando os aspetos fulcrais relativos às sugestões de melhoria do processo, estes relacionam-se sobretudo com as propostas de alteração do modelo, salientando-se as propostas de coexistência de processos de avaliação interna e externa e de simplificação do modelo, sugerindo ainda (apenas o grupo dos docentes avaliados) a apresentação conjunta de objetivos individuais e relatório de autoavaliação e a desburocratização/informalidade das aulas observadas. É alvitado também o alargamento do âmbito de recolha de dados, sugerindo os avaliadores a inclusão dos resultados das aprendizagens dos alunos e a organização da sala de aula. Ainda em relação à recolha de dados, é proposto que a avaliação incida sobre documentos elaborados pelo professor no âmbito da prática letiva normal.

Sintetizando os aspetos mais salientes neste tema, a perceção sobre a experiência do processo de avaliação docente parece-nos ser dicotómica. Se, por um lado a existência de constrangimentos espelha as limitações e dificuldades, sejam elas de caráter pessoal ou profissional, sentidas pelos avaliados e avaliadores, estas questões equilibram-se com os aspetos facilitadores, os quais notoriamente refletem o trabalho realizado por avaliadores e avaliados em prol de entendimento comum e clarificação de aspetos relacionados com o diploma /instrumentos de avaliação, denotando uma base de relacionamento positivo entre ambos os participantes.

A nossa análise leva-nos a perceber a importância do processo superviso durante o processo. De facto, estes professores valorizaram quer a situação de pré observação, quer o *feedback* pós observação de aulas e a discussão sobre o processo.

De salientar que, apesar de já terem referido a discordância deste modelo e a excessiva burocratização do processo de avaliação, os entrevistados reiteram contudo a importância dos objetivos individuais e relatório de autoavaliação. Relativamente às sugestões de melhoria apontam um leque mais variado de recolha de dados do que o atualmente previsto, o que nos parece indiciador de desmistificação de avaliação docente, pois parece-nos existir abertura para a sala de aula e transparência de práticas docentes. O mesmo se pode dizer das sugestões para alterações do modelo, apelando a processos de avaliação interna e externa.

Assim, os entrevistados apontam a continuidade de aspetos existentes no modelo e a acrescentar modalidades de avaliação futura que nos parecem indicar a sua concordância e abertura para a radicação de uma avaliação docente consistente e coerente.

3. *Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores*

O próximo e último tema a ser analisado incide sobre os efeitos da avaliação docente no desenvolvimento profissional de avaliadores e avaliados. Os resultados apurados são apresentados no quadro que a seguir ilustramos:

Quadro XIV Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADOS	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADOS E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C	A.Q	Ur total		
Aprendizagem profissional	Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem entre pares	1	3	4	7	8	92
		Reflexão e partilha sobre os efeitos da ADD	7	2	4	6	13	
		Experiência positiva do relator e avaliado	23	6	11	17	40	
		Inalteração das práticas colaborativas anteriores	0	1	14	15	15	
		Partilha em pequeno grupo dos resultados da ADD	0	10	0	10	10	
		Elaboração de planificações em conjunto	0	6	0	6	6	
	Total	31	28	33	61			
	Melhoria da prática pedagógica do	Responsabilidade e pesquisa na prática pedagógica	3	3	14	17	20	86
Aplicação de novos conhecimentos à prática		2	1	1	2	4		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADOS	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADOS E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C	A.Q	Ur total		
	relator e do avaliado	Aprendizagem do relator com a observação de aula	7	4	0	4	11	
		Aprendizagem do avaliado com a observação de aula	0	0	4	4	4	
		Contributo da avaliação na melhoria profissional docente	5	12	3	15	20	
		Contributo da partilha para a mudança de práticas	2	2	0	2	4	
		Abertura para a mudança de práticas	8	0	3	3	11	
		Repercussão da ADD nas aprendizagens dos alunos	5	4	3	7	12	
		Total	32	26	28	54		
	Identificação de necessidades de formação do relator	Necessidades de formação na didática do português e matemática	2	0	2	2	4	56
		Necessidade de formação sobre relacionamento/colaboração com os colegas	3	0	5	5	8	
		Necessidade de formação em avaliação docente	38	5	1	6	44	
		Total	43	5	8	13		
	Identificação de necessidades de formação do avaliado	Necessidades de formação na didática do português e matemática	0	9	4	13	13	18
		Necessidades de formação em TIC	0	0	5	5	5	
	Total	0	9	9	18			
Mudanças geradas durante a ADD	Mudanças na prática do relator	Constatação da necessidade de mudar a prática do relator	3	0	0	0	3	18
		Mudanças pedagógicas do relator em sala de aula	3	0	0	0	3	
		Mudanças comportamentais do relator em sala de aula	3	0	0	0	3	
		Mudança de atitude da relatora perante a observação de aula	4	1	0	1	5	
		Mudança de atitude do relator para com os alunos	4	0	0	0	4	
		Total	17	1	0	1		
	Melhorias na prática pedagógica dos avaliados	Efetiva melhoria de práticas	2	0	0	0	2	32
		Mudança de atitudes pedagógicas dos avaliados	16	3	1	4	20	
		Melhoria evidente no planeamento de sequências didáticas	1	4	3	7	8	
		Contributo da identificação de necessidade de formação para melhoria profissional	2	0	0	0	2	
		Total	20	7	4	11		
	Aumento da colaboração entre docentes com o processo de avaliação	Aumento de partilha entre docentes	10	5	8	13	23	136
		Partilha de práticas de sala de aula	19	14	1	15	34	
		Espírito de equipa	6	3	0	3	9	
		Alteração das práticas colaborativas anteriores	8	0	0	0	8	
		Partilha de práticas entre coordenação de ano	2	8	4	12	14	
		Reflexão para modificação de práticas	15	1	1	2	17	
Partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente		11	10	10	20	31		
	Total:	71	41	24	65			

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	U.R. AVALIADOS	U.R. AVALIADOS			U.R. AVALIADOS E AVALIADOS	TOTAL U.R. SUBCATEGORIA
				A.C	A.Q	Ur total		
	Participação na vida da escola	Maior disponibilidade docente para ajuda na vida da escola	8	2	2	4	12	12
		Total:	8	2	2	4		

Legenda: A.C. – avaliados contratados; A.Q. – avaliados do quadro

De acordo com o quadro, neste tema surgiram duas categorias. Estas debruçam-se sobre a aprendizagem profissional e as mudanças geradas durante a ADD.

No que se refere à **aprendizagem profissional**, os nossos entrevistados pronunciaram-se sobre a aprendizagem colaborativa, melhoria da prática pedagógica do relator, identificação de necessidades de formação do relator e também do avaliado.

Ressalvaram, como podemos verificar, a subcategoria referente à aprendizagem colaborativa, nomeadamente a experiência positiva de avaliadores e avaliados. Salientamos que, apesar de referida por ambos os grupos de participantes, foi o grupo dos avaliadores que mais salientou este aspeto. Apresentaremos alguns exemplos:

“Quem vai observar, seja no contexto de avaliação, seja no contexto de formação, quem vai observar, aprende sempre algo.” (EPCD),

“Eu acho que foi uma experiência positiva porque fez-me crescer, enquanto professor, que está no seu cargo, está a desempenhar o seu cargo, um cargo que vai levar...que é o pilar do futuro destas nossas crianças. (...)” (EPQ2)

Nesta subcategoria (aprendizagem colaborativa), realçamos também a coerência dos avaliados com afirmações anteriores, indicando não ter havido alteração de práticas colaborativas destacando-se as referências a este tópico pelos docentes avaliados do quadro.

Quanto à partilha em pequeno grupo dos resultados da ADD, verificamos que apenas é indicada pelos avaliados, nomeadamente pelos professores contratados. Já a elaboração de planificações em conjunto é apontada sobretudo pelos docentes contratados, podendo indicar que estes aspetos são mais importantes para os docentes em início de carreira. De facto, os docentes contratados, já anteriormente tinham ressaltado a reflexão em pequeno grupo sobre avaliação docente. Exemplos das nossas afirmações encontram-se nas transcrições que a seguir apresentamos:

“Não, não alterou! Porque na minha parte não... isso eu já o fazia! Se calhar fez-me pensar um bocadinho mais “ não tenhas medo, pergunta, e faz e abre-te!”. Pronto, é nesse (sentido) ...” (EPQ2)

“Não! Acho que nos ajudávamos, quando tínhamos que nos ajudar, fizemos o que tínhamos que fazer, mas noto que as coisas ficaram mais ou menos na mesma, como estavam antes.” (EPQ1).

Segundo os entrevistados, a aprendizagem profissional passou ainda pela melhoria das práticas do relator e dos avaliados. No entanto, são os professores avaliados e, dentro deste grupo, os professores do quadro que mais referem este aspeto. Com efeito, são os professores com mais anos de serviço que indicam que a sua responsabilidade e pesquisa na prática aumentou, como os excertos seguintes exemplificam:

“Mais responsabilidade naquilo que fazem, mais preocupação em estudar, mais preocupação em preparar anteriormente as aulas, para depois fazerem o trabalho em sala de aula (...)” (EPA2),

“Não, foi só escrever e procurar, ou seja, fundamentar o porquê de ir fazer aquilo e não outra coisa, foi isso (...)” (EPC1).

A ADD contribuiu também para melhoria profissional. Esta indicação parece ser consonante com os resultados que apresentámos no quadro 1, relativamente à necessidade da avaliação para melhoria das práticas. Comparando o número de referências entre avaliadores e avaliados, verificamos que as mesmas são maioritariamente dos docentes avaliados, nomeadamente dos docentes contratados. Como faz notar Afonso (2009) o contributo da avaliação para o desenvolvimento profissional ocorre quando os docentes sentem necessidade de refletir na sua prática de acordo com as informações obtidas na sua avaliação, servindo esta como catapulta para a melhoria profissional. Apresentamos seguidamente algumas respostas elucidativas:

“Eu acho que é muito mais nas consequências da própria avaliação, que as pessoas são, digamos que...elas sabem que isto tem impacto na sua carreira, e portanto se tem impacto na sua carreira, há que ter um bom desempenho. E algumas estão muito preocupadas com isso (...)” (EPCD),

“Por isso é que logo à partida permitiu que melhorasse, porque havia muitas coisas que tenho a certeza que não sabia (...)” (EPC2)

“Na minha prática? Há bocadinho, eu referi, o aprofundar um bocadinho mais a forma como eu planifico, esmiuçar mais um bocadinho, não em todos os conteúdos, mas naqueles em que eu julgue mais pertinentes...” (EPQ2).

Ambos os participantes indicam ainda a repercussão da ADD nas aprendizagens dos alunos, o que condiz com o disposto no decreto regulamentar nº 2 (2010), artigo 3º, ponto 2, onde se afirma que a avaliação docente almeja como objetivo primordial a melhoria das aprendizagens dos alunos. Contudo, no estudo realizado por Alves e Figueiredo (in Alves e Flores, 2010), os professores inquiridos consideraram que, apesar de ser esse o primeiro objetivo da ADD, esta não produziu alterações na prática pedagógica, podendo inclusive ter influência negativa quer na rentabilidade das aulas, quer mesmo nos resultados dos alunos.

Os resultados obtidos nesta subcategoria parecem indiciar que o relator aprendeu mais com a observação de aula do que o avaliado, assim como se mostra mais aberto para a mudança de práticas, o que pode demonstrar que este processo pode ter sido formativo para os próprios relatores. Alarcão e Tavares (2003) salientam que as novas tendências supervisivas se inclinam para que todos e cada um exerçam funções de auto e hétero supervisão, o que pode significar no nosso caso uma forma embrionária e intuitiva de se fazer supervisão induzindo a práticas auto e hétero reflexivas.

Relativamente às necessidades de formação, os avaliadores indicam a necessidade de formação em avaliação de docentes. Estas referências poderão ser indicativas da necessidade de formação nesta área para melhor desempenharem estas funções que lhes foram imputadas. Estes excertos são elucidativos, daquilo que afirmamos:

“(...) Como avaliar? Como avaliar? Porque eu digo-te muito sinceramente, a ler, a pesquisar isto e aquilo, eu ainda ando assim um bocadito nas nuvens. Como é que se avalia? Eu sei o que avaliar, mas não sei bem como.” (EPA1)

“Todas as pessoas que fazem formação e todas as pessoas que fazem supervisão o que se pretende, devem ter formação, acho que sim.” (EPCD).

Estes trechos dos nossos entrevistados parecem corresponder às conclusões da OCDE (2009) que apontam a indispensabilidade da formação para os avaliadores, indicando que o sucesso do sistema de avaliação docente depende de uma formação específica dos docentes com este cargo.

Quer os avaliadores, quer os avaliados afirmam precisar mais de formação em didática do português e matemática. Talvez se possa deduzir que estas necessidades de formação

possam estar relacionadas com a imposição de áreas didáticas para observação, referidas pelos avaliados no quadro 1 na subcategoria relativa à situação pré observação de aulas. Apontaremos alguns fragmentos que elucidam estas questões:

“Por exemplo, eu sei que a minha área fraca é a matemática, sempre, ando há 4 anos a dizer que preciso de formação em matemática (...)” (EPC1),

“Já tinha a noção que na faculdade houve uma maior incidência na área da língua portuguesa, agora continuei com uma formação de língua portuguesa e em termos de planificação de atividades na área de matemática, então considero ainda mais essa necessidade (...)” (EPC2),

“Sim... quer dizer que se este modelo me levou a que eu entendesse que eu precisaria mais de uma formação? Eu penso que sim...é assim: talvez por causa da forma como decorreram as aulas... fiquei a perceber que talvez precisasse mais de fazer uma formação, talvez em língua portuguesa, engraçado.” (EPQ1).

Em síntese, podemos afirmar que os nossos entrevistados indicam que a ADD teve efeitos na sua aprendizagem profissional e que esta incidiu na aprendizagem colaborativa, ressaltando a experiência positiva de ambos. Também apontam melhorias na prática pedagógica. De uma forma geral, estas melhorias são mais acentuadas pelos docentes avaliados. Ambos os grupos de docentes identificam ainda necessidades de formação, embora as necessidades formativas dos avaliadores incidam sobretudo na formação em avaliação e as dos avaliados em didáticas específicas.

Quanto às **mudanças geradas durante a ADD**, verificamos que apenas um avaliador referiu as mudanças na sua prática e se pronunciou em relação a todos os indicadores. De frisar que este docente avaliador, é o que tem menos tempo de serviço no Agrupamento.

Relativamente às melhorias na prática pedagógica dos avaliados, efetivamente verificamos que tanto avaliadores como avaliados afirmaram que houve mudança nas atitudes pedagógicas destes. De facto, no quadro do tema anterior, na subcategoria “situação pós observação”, nota-se a indicação quer dos avaliadores, quer dos avaliados da existência de “propostas do relator para mudanças na prática pedagógica do avaliado”. Conforme Alarcão e Roldão (2010) referem, as tendências supervisivas atuais realçam a importância da reflexão e dos processos de aprendizagem colaborativa conducentes à criação e partilha de conhecimento, que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem dentro da escola /comunidade aprendente e reflexiva.

Iremos seguidamente ilustrar algumas dessas respostas com excertos de entrevistas:

“(...)e chegava à sala na aula seguinte e verificava que isso tinha sido feito, mudado, e que tinha sortido efeito aquilo que eu lhes tinha dito,(...)” (EPA2)

“Atitude do professor em relação à criança e em relação ao próprio professor, à própria comunidade escolar (...)” (EPA1).

Queremos salientar que, apesar de nos temas anteriores os avaliados terem afirmado sentir dificuldades na organização de sequências didáticas, o presente quadro evidencia uma melhoria no planeamento das mesmas, podendo eventualmente afirmar-se que esta pode ter constituído uma vantagem sentida neste processo.

Como podemos verificar no quadro anterior, nas mudanças originadas durante a ADD, a subcategoria que se destaca quantitativamente é relativa ao aumento de colaboração entre docentes com o processo de avaliação. Parece-nos de realçar as referências à partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente, a partilha de práticas de sala de aula e, em geral, o aumento de partilha entre docentes. Salientamos que, relativamente à partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente, o número de referências dos docentes avaliados é quase o dobro em relação aos avaliadores, existindo igualdade de respostas entre docentes contratados e do quadro. A situação altera-se quando se fala de partilha de práticas de sala de aula, pois tanto avaliadores como avaliados a referem, no entanto há um ligeiro aumento nas indicações dos avaliadores. Quanto à partilha de práticas entre coordenadores de ano, existe uma maior incidência de referências dos professores avaliados. Para elucidar algumas destas afirmações, apresentamos alguns fragmentos de entrevistas relativas à partilha de práticas de sala de aula:

“(...) Mas foi uma coisa engraçada de se ver porque, se nós já partilhávamos coisas do dia-a-dia, nunca se chegou se calhar a certas coisas, a certos instrumentos, vá, cada um ficava mais em sala de aula e nessa altura surgiu uma curiosidade até em fazerem atividades diferentes (...)” (EPC2),

“Naquela altura quando se estava a aproximar...as aulas, houve aquela...juntamo-nos e pronto...eu já referi...e houve essa partilha, agora também no final, quando fizemos agora as evidências...também houve algumas colegas que partilharam...não não foi de todo para copiarem, lógico que não, para tirar ideias!” (EPQ1)

“(...)então uma das preocupações dos docentes, aqui era exatamente tentarem colmatar esses problemas, partilhando, trocando ideias, era muito, muito sobre os comportamentos; (...)” (EPA1)

Seguidamente alguns trechos alusivos à partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente:

“Mesmo tudo. Partilhei, desde planificações, materiais que eu construí, a nossa avaliação agora também...” (EPC2)

“Às vezes as coisas nem sempre correm como nós queremos, é verdade, mas sim, aqui fazemos essa partilha, e vemos o que é que uma tem que a outra não tem, que podemos alterar (...)” (EPQ2)

“(...)tudo, desde a organização de sala de aula, desde ficheiros, desde grelhas, instrumentos de regulação como nós lhe chamamos, que é grelhas de orientação de trabalho, listas, trabalho que pode ser feito em termos autónomos...o conselho de turma, a base do conselho de turma, muita partilha...” (EPC1)

E por fim afirmações relativas ao aumento de partilha entre docentes:

“O que é que contribuiu para a colega que se calhar não tinha este método?”

“Ah, mas tu fazes assim?” Ou seja, já havia partilha, mas deu-se uma partilha completamente diferente (...)” (EPC2)

“Começaram a partilhar mais, que eu dizia ‘olha esta colega fez um trabalho muito giro em sala de aula e vamos falar sobre ele’ e falávamos em conjunto” (EPA2).

Outro aspeto interessante tem a ver com o grande número de referências dos avaliadores à reflexão para modificação de práticas. No que concerne à alteração das práticas colaborativas anteriores, esta é focada apenas pelos avaliadores. A ausência de referências dos avaliados a este assunto é coerente com afirmações anteriores, uma vez que os avaliados afirmavam não existir alteração de práticas colaborativas. Com efeito, os resultados das entrevistas aos avaliados parecem contradizer as conclusões de um estudo onde Flores (2009) afirmou (no caso português) que a colaboração entre os docentes corria o risco de ser preterida em prol do individualismo e a competição, existindo dúvidas se este modelo conduziria a mudanças significativas no desenvolvimento profissional dos professores e melhoria de práticas.

Por fim, ambos os grupos de participantes referem uma maior disponibilidade docente para ajuda na vida da escola o que pode refletir a exigência de evidências relativas a esta dimensão na ficha de avaliação global.

Sintetizando esta categoria, podemos afirmar que, dentro das mudanças geradas durante a avaliação de desempenho, a que foi mais relevante diz respeito ao aumento da colaboração entre docentes durante o processo, com principal destaque para a partilha de práticas de sala de aula e aumento de partilha entre docentes, referidos por ambos os grupos de entrevistados. Também são referidas as mudanças na prática do relator, constatando-se que são sobretudo os avaliadores quem as aponta. O mesmo acontece quando se fala das melhorias na prática pedagógica dos avaliados: são sobretudo os avaliadores que referem as mudanças nos avaliados, salientando principalmente as mudanças nas atitudes pedagógicas.

Sintetizando este tema, podemos concluir que se geraram mudanças durante o processo de avaliação, as quais estão relacionadas com o desenvolvimento profissional docente. Assim, vejamos: apesar de já existir partilha entre docentes, a avaliação parece ter aumentado e fomentando também a partilha de práticas de sala de aula, não apenas entre avaliados, mas sobretudo entre as equipas docentes, dando a conhecer materiais pedagógicos. As entrevistas dos avaliadores indicam-nos que o processo reflexivo aumentou sobretudo no que concerne à modificação de práticas e admitem ter havido mudanças de atitudes pedagógicas nos avaliados. Por sua vez, os avaliados referenciam sobretudo as mudanças relativas ao contributo da avaliação para a melhoria profissional docente e na sua responsabilidade/pesquisa na prática pedagógica.

Como vimos no primeiro capítulo, Alarcão e Roldão (2010) alertam para uma conceção democrática da supervisão, na qual são fomentados processos dialéticos de reflexão de aprendizagem em colaboração, desenvolvendo-se a capacidade de partilhar e assumindo a escola como comunidade reflexiva e aprendente. Também Alves e Flores (2011) indicam que a avaliação docente pode constituir um meio que permita aos docentes fomentar reflexões autocríticas acerca do seu trabalho docente. Parece-nos que, no contexto onde se realizou este estudo, foi valorizada a componente formativa da avaliação, na medida em que foram valorizadas estratégias colaborativas e reflexivas.

Ambos os intervenientes salientam que a sua aprendizagem foi positiva e identificam novas necessidades de formação. A consciencialização das necessidades de formação pelo próprio professor é, segundo Estrela *et al* (1999) um aspeto fundamental para a

superação das mesmas, através da procura de formação ou da inserção em processos de trabalho colaborativo de cariz formativo.

Parece-nos portanto que relativamente aos efeitos da avaliação, estes foram positivos e que contribuiriam para o desenvolvimento profissional docente.

Em jeito de conclusão da apresentação e discussão dos resultados destas entrevistas a avaliadores e avaliados, parece possível inferir que, no contexto em estudo, as práticas supervisivas foram valorizadas relativamente à avaliação de desempenho, estigma sempre presente, mas que nos nossos resultados parece não ter tanto impacto como tem sido referido noutros estudos. Como refere Marchão (2011), se a avaliação de desempenho tiver como primordial função o desenvolvimento profissional dos docentes, num quadro de princípios formativos, a supervisão poderá constituir a estratégia principal a promover nas escolas.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS

“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas a graça das graças é não desistir nunca.”

(Dom Hélder Câmara)

Partindo das nossas interrogações acerca do tema e das dúvidas que fomos colocando relativamente às conclusões de outros estudos comparando com os nossos resultados, tentamos compreender através das palavras dos nossos participantes a questão que foi tema deste estudo. Mediante a análise de resultados, procuramos agora responder de forma tão clara quanto possível aos objetivos traçados.

No que se refere ao primeiro objetivo (**conhecer a opinião dos avaliadores e dos avaliados sobre a Avaliação de Desempenho Docente**), os docentes entrevistados consideram que a avaliação tem como função essencial a melhoria da prática profissional, dando relevo ao papel da ADD como estímulo à reflexão sobre a prática. A função seletiva da avaliação é também salientada, considerando ambos os grupos inquiridos que a ADD conduz à seleção dos professores através do estabelecimento de quotas. O subgrupo dos professores avaliados contratados, por seu turno, realça ainda o papel da ADD na progressão carreira.

Em termos gerais, os entrevistados discordam do modelo de ADD vigente, sobretudo por ser obrigatório e por incluir a observação de aulas. No entanto, a maior parte das referências neste âmbito não explicita os motivos concretos da discordância, embora se possa inferir, pelas referências ao processo vivido, que a sobrecarga de trabalho para os avaliadores, a falta de tempo e a necessidade de pagamento da formação são aspetos que influenciam esta opinião.

Apenas os avaliados referem alguns motivos de concordância com o modelo, os quais incidem na possibilidade de bonificação de tempo de serviço através da ADD, salientada pelos professores do quadro, e pelo estímulo à atualização das práticas, sugerido pelos professores contratados.

São sobretudo os avaliadores que se debruçam sobre o perfil desejável para o exercício da função de avaliador, focando a necessidade de este ser um professor experiente, responsável e atento às práticas. Avaliadores e avaliados consideram que a principal função dos primeiros é o apoio aos docentes avaliados. No entanto, enquanto os

avaliadores realçam a experiência como principal fator de seleção para o exercício destas funções, os avaliados enfatizam a competência.

Neste sentido, parece possível afirmar que os entrevistados reconhecem a necessidade da avaliação de desempenho, mas discordam do modelo atual. As razões desta discordância nem sempre são explicitadas de forma clara, parecendo decorrer essencialmente de algumas situações pontuais vividas e não de uma concepção alternativa de ADD.

Tínhamos ainda definido como objetivo **“conhecer o modo como os professores avaliadores e avaliados do 1º ciclo viveram o processo de ADD a nível pessoal e a nível organizacional”**. De acordo com os resultados, é possível encontrar perspetivas semelhantes entre avaliadores e avaliados em alguns aspetos, enquanto noutros aspetos mostram perspetivas e incidências diferentes.

Nos aspetos em comum, é possível verificar que ambos os grupos de inquiridos se pronunciam sobre os elementos de avaliação docente, referindo a importância da definição de objetivos individuais e do relatório de autoavaliação e salientando também que o relatório retrata as práticas docentes. Quanto ao processo supervisivo, quer avaliadores quer avaliados indicam que existiu preparação de aulas observadas, realçando veementemente o *feedback* existente após as mesmas, referindo ainda a existência de reflexões sobre planificação. Ambos os grupos de entrevistados indicam ainda que foram propostas mudanças referentes à prática dos avaliados.

Ambos os grupos de inquiridos entenderam que a excessiva burocracia constituiu um dos principais problemas do processo de avaliação. Os dois grupos apontam ainda a falta de discussão dos documentos legais como constrangimento, admitindo, contudo, que os mesmos foram discutidos nas equipas pedagógicas, ainda que de modo informal. Referem também as dúvidas levantadas no preenchimento dos instrumentos de avaliação, afirmando não terem participado na elaboração dos mesmos.

Por outro lado, quer avaliadores, quer avaliados reconhecem a inexistência de competência dos avaliadores para o desempenho dessa função, sendo de salientar, porém, que a maior parte das referências a este aspeto provém do próprio grupo dos avaliadores. No entanto, ambos os grupos referem como aspeto facilitador o trabalho conjunto entre avaliadores e avaliados e ainda o relacionamento positivo entre os participantes.

Também nas sugestões para melhoria do processo de avaliação há opiniões comuns entre avaliados e avaliadores. Com efeito, ambos os grupos incidem na necessidade de utilizar para efeitos de ADD documentos elaborados no âmbito normal da atividade pedagógica (nomeadamente o projeto curricular de turma e o dossiê do professor) e ainda na necessidade de alargar o âmbito da recolha de dados para avaliação. Ambos os grupos sugerem ainda a simplificação do modelo e a criação de equipas externas de avaliação, embora a composição dessas equipas seja diferente para os dois grupos, como veremos mais à frente.

Para além destes aspetos em que avaliadores e avaliados concordam entre si, existem outros aspetos em que as opiniões dos dois grupos, não sendo totalmente discordantes nem contrárias, são diferentes consoante se trate do grupo de avaliadores ou dos avaliados.

Assim, embora considerando a importância atrás referida dos objetivos individuais, o grupo dos avaliadores considera ter havido dificuldade na sua concretização, enquanto os avaliados não se pronunciam sobre o assunto. Pelo contrário, no que respeita ao processo supervisivo desenvolvido neste agrupamento, os avaliados afirmaram que não houve modificação de aulas pelo facto de serem objeto de observação, enquanto os avaliadores não se referem a este aspeto. Contudo, os avaliados afirmam que houve imposição de áreas curriculares específicas para as aulas assistidas, o que parece contraditório, uma vez que esta imposição levaria, certamente à modificação do planeamento das aulas que iriam ser objeto de avaliação. Por outro lado, enquanto ambos os grupos referem a sobrecarga de trabalho para os avaliadores, esta não foi assinada no que se refere ao grupo de avaliados. Os dois grupos dão também importância a tipos de constrangimentos diferentes. Assim, enquanto os avaliados incidem sobre a falta de informação sobre o nível de exigência da ADD, na dificuldade em selecionar evidências, em organizar sequências didáticas e na manutenção do trabalho colaborativo, os avaliadores assinalam a insuficiências de dados para avaliação e as dificuldades que sentiram ao avaliar (decorrentes das características da avaliação interpares e de preocupações éticas). De salientar também o facto de não terem verificado melhorias na prática dos avaliados.

Também no que concerne a aspetos facilitadores se verificam incidências diferentes nas opiniões dos dois grupos. Assim, embora ambos os grupos deem relevo ao trabalho colaborativo, os avaliadores indicam que a comparação das práticas dos respetivos

avaliados e a elaboração conjunta de fichas de apoio foram os fatores facilitadores por excelência, enquanto os avaliados se pronunciam mais sobre a reflexão conjunta relativa ao preenchimento do relatório de auto avaliação e a discussão informal dos diplomas legais nas equipas pedagógicas. Os avaliadores salientam ainda a importância da discussão sobre a ADD no Conselho Pedagógico, na CCAD e entre avaliadores, embora anteriormente tenham referido alguma dificuldade no trabalho em equipa entre avaliadores.

Relativamente às sugestões de melhoria do processo, verifica-se um leque mais alargado de sugestões dos avaliados no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, incidindo em vários aspetos profissionais/pessoais (reflexão individual, formação efetuada, recolha de opiniões, observações da sua prática), enquanto os avaliadores incidem fortemente na inclusão dos resultados dos alunos, organização da sala de aula e análise do projeto curricular de turma. Verificam-se também incidências diferentes nas sugestões de alteração do modelo: os avaliadores indicam uma preferência clara pela coexistência de avaliação interna e externa, enquanto os avaliados se referem sobretudo à necessidade de avaliação externa. Relativamente aos instrumentos de avaliação, apenas os avaliados indicam como sugestão de melhoria a desburocratização e uma maior informalidade na observação de aulas.

De acordo com o exposto podemos afirmar que o processo de avaliação foi vivido pelos dois grupos de forma similar em alguns aspetos mas de forma diferente noutros.

Dos resultados atrás sintetizados, parece-nos de salientar o trabalho colaborativo, o relacionamento positivo entre avaliadores e avaliados e o *feedback* da observação de aulas. Com efeito, é possível notar uma tendência para tentar ultrapassar a discordância do modelo de ADD e os constrangimentos que o processo criou através da discussão coletiva nas equipas pedagógicas, nos diferentes órgãos da escola, entre avaliados e entre avaliadores e avaliados, tendo essa discussão incidido quer sobre a avaliação de desempenho, quer sobre os processos e instrumentos de avaliação. Estes resultados podem levar-nos a concluir que este trabalho conjunto pode ter facilitado e reforçado o trabalho em equipa e contribuído para que o processo superviso fosse assumido de forma menos ameaçadora e mais formativa do que nos surge nos resultados de outros estudos antes mencionados, nos quais as situações de mal-estar docente e de tensão entre professores parecem mais notórias.

Parece-nos de igual modo importante ressaltar as opiniões dos docentes entrevistados, quando apontam a necessidade de um leque mais variado de recolha de dados. Das sugestões apresentadas, aquelas que são indicadas pelos avaliados aparecem como mais criativas e indiciam uma abertura à mudança da prática de avaliação docente, na medida em que disponibilizam a sala de aula como espaço observável para a transparência de práticas docentes, contrariando alguns resultados de estudos realizados.

Estes resultados levantam-nos ainda algumas questões. Apesar dos inquiridos terem salientado a existência de *feedback* às aulas observadas, referem no entanto a ausência de discussão sobre os resultados da avaliação, afirmando ainda os avaliados terem sentido constrangimentos que derivaram das classificações. Neste sentido, parece possível afirmar que, tendo o processo decorrido sem muitos constrangimentos e com o reconhecimento de vários fatores facilitadores, a exigência de uma classificação final gera situações de mal-estar e cria ambiguidades no processo (evidentes na ausência de discussão sobre os resultados, quando parece ter existido nas etapas anteriores), tornando patente a dificuldade de conciliação entre as finalidades formativa e seletiva da avaliação de desempenho que focámos no enquadramento teórico.

Por outro lado, parece haver alguma incoerência entre as afirmações dos docentes relativamente à existência de trabalho colaborativo e de bom relacionamento entre avaliadores e avaliados e as sugestões de criação de uma equipa externa de avaliadores, em coexistência ou não com a equipa interna. Por parte dos avaliadores, esta sugestão pode estar relacionada com a auto percepção da falta de competências específicas para o desempenho de funções de avaliação docente e supervisão. Por parte dos avaliados, é possível que decorra das situações menos claras referentes à classificação final, que acima mencionámos.

Em relação ao terceiro objetivo, que visava “**averiguar o papel das equipas docentes no processo de ADD**” os resultados anteriormente apresentados relativamente à percepção dos docentes sobre a experiência de avaliação de desempenho parecem indicar que as equipas docentes tiveram um papel de suporte aos professores durante o processo, funcionando como pontes entre os avaliadores e os avaliados e também como apoio mútuo entre os avaliados. Na verdade, já anteriormente se tinha salientado que o trabalho conjunto entre relatores e avaliados e discussão em equipa sobre avaliação tinham sido percebidos como facilitadores, na medida em que proporcionavam a discussão sobre o processo de avaliação e a discussão e reflexão sobre os instrumentos

de avaliação e, conseqüentemente, o seu entendimento e aplicação. Com efeito, os nossos entrevistados realçaram vários aspetos relacionados com a aprendizagem colaborativa.

Por outro lado, quando é pedido aos entrevistados que refiram os efeitos da avaliação de desempenho, estes assinalam a importância da aprendizagem colaborativa durante o processo da ADD, referindo como positiva a experiência entre avaliador e avaliado e a reflexão em equipa sobre os efeitos da ADD. No entanto, os avaliados contratados explicitam a relevância que para eles teve a partilha em pequeno grupo dos resultados da ADD, o que nos remete, mais uma vez, para a falta de discussão desses resultados a um nível mais abrangente e, sobretudo, com os avaliadores.

Havendo já na instituição uma cultura de colaboração instalada, os entrevistados referem-se ao efeito da ADD nas práticas colaborativas por referência àquelas que existiam. Assim, os avaliados (sobretudo os pertencentes ao quadro da escola) salientam que essas práticas não foram alteradas, mantendo-se o nível de colaboração anterior. Por sua vez, os avaliadores consideram que houve alterações para melhor, aumentando o nível de colaboração existente.

Este aumento do nível de colaboração entre docentes é referido como um alargamento geral dos processos de partilha e do espírito de equipa e, mais específica e expressivamente, como um aumento da partilha de práticas de sala de aula e da reflexão sobre ela, da partilha de materiais pedagógicos.

Os resultados referentes ao papel das equipas pedagógicas confirmam, de algum modo, as conclusões esboçadas anteriormente e parecem indicar que o processo de ADD tem mais hipóteses de ser bem-sucedido (ou, no mínimo, de se tornar uma experiência positiva) quando na instituição já existe uma cultura de colaboração.

Em relação ao objetivo que propunha **“conhecer o papel atribuído à supervisão no processo de avaliação de desempenho, quer pelos avaliadores quer pelos avaliados”** salientamos os seguintes aspetos:

No que concerne ao papel do supervisor, todos os participantes indicam como uma das funções do avaliador, o apoio aos avaliados (com ou sem aulas observadas) e o acompanhamento da prática docente, o que nos leva a inferir que os nossos inquiridos realçam as funções supervisivas, numa perspetiva formativa da avaliação. Relativamente ao perfil do avaliador, o grupo dos professores avaliadores considera maioritariamente que o mesmo deve ser um professor experiente e atento à melhoria das

práticas, realçando a sua responsabilidade como relator. Estas opiniões parecem reforçar o que foi dito anteriormente sobre a função supervisiva do avaliador. Os avaliados, por sua vez, dão importância à competência como fator de seleção dos avaliadores, pressupondo-se que essa competência será tanto no domínio avaliativo como no domínio da supervisão propriamente dita.

Consideramos no entanto importante contrastar com alguns resultados relativos aos avaliadores. Com efeito, é possível notar no discurso dos avaliadores uma tendência para acentuarem a falta de confiança na sua competência para avaliar e supervisionar. Esta eventual insegurança dos avaliadores no exercício de funções de avaliação poderá ter origem na falta de formação específica no domínio da supervisão e também na consciência de que a sua nomeação para o cargo não assentou em critérios profissionais, mas antes em critérios meramente administrativos. De facto, nos constrangimentos sentidos durante o processo, este aspeto é novamente focado pelo grupo de avaliadores, admitindo as suas limitações como relator (avaliador), a sua escassa competência para avaliar e, no geral, uma autoperceção negativa quanto a este ponto.

No entanto, a análise que anteriormente fizemos sobre as práticas de supervisão desenvolvidas nesta escola, mostram que os avaliadores desenvolveram a sua ação com alguma perspetiva formativa. Como já foi referido, o *feedback* existente depois das aulas observadas foi um fator importante no processo experienciado pelos entrevistados, tendo contribuído para as reflexões sobre a prática e para melhorar a planificação desta. Salientamos ainda os resultados relativos à aprendizagem profissional e, dentro destes, àqueles que se referem à melhoria da prática. Incluídos numa perspetiva de auto supervisão, onde cada docente exerce funções de auto e hétero supervisão, os resultados indicam que o relator parece ter aprendido mais com a observação de aula, do que o avaliado, assim como se mostra mais aberto para a mudança de práticas. Curiosamente, o desempenho das funções de supervisão que acompanharam as funções do relator parecem ter contribuído para uma reaprendizagem das práticas e competências docentes do relator, para além do desenvolvimento de competências supervisivas propriamente ditas.

De uma forma geral, as referências às práticas de supervisão são positivas e, embora existam alguns indicadores relacionados com o constrangimento que a observação de aulas por pares gerou, estes são, na sua maioria, produzidos pelos avaliadores. Neste sentido, parece possível concluir que a supervisão assumiu um papel relevante na

Avaliação de Desempenho Docente, nesta instituição e não foi sentida como ameaçadora pelos docentes avaliados. Se atentarmos às referências de avaliadores e avaliados à melhoria das suas práticas como efeito da ADD e tendo em conta o relevo dado pelos docentes ao *feedback* das aulas observadas, conclui-se mesmo que a supervisão teve uma dimensão formativa para ambos os grupos.

O propósito do quinto objetivo era “**conhecer a conceção dos professores avaliadores e avaliados sobre o contributo da avaliação de desempenho para o seu desenvolvimento profissional**”. Na verdade, a avaliação de desempenho parece ter sido uma alavanca para uma aprendizagem profissional e ter originado mudanças na vida dos docentes e na vida das escolas. De facto os nossos inquiridos consideram a experiência positiva quer dentro de um quadro de aprendizagem colaborativa, quer em termos de desenvolvimento profissional individual, salientando o contributo da avaliação para a melhoria profissional em geral e para a prática pedagógica em particular, sendo que a maior parte destas afirmações provém do grupo dos professores avaliados. A referência à repercussão positiva da ADD nas aprendizagens dos alunos, indicada por ambos os grupos de participantes, leva-nos a crer que os docentes se preocupam em relacionar a melhoria das práticas com o efeito destas nos resultados alunos.

Quanto às mudanças verificadas na prática do avaliador, constata-se que são maioritariamente referidas pelos próprios e se referem quer à prática supervisaiva, quer à prática pedagógica, como as referências deste grupo à melhoria da prática docente já deixavam antever. Os avaliadores realçam ainda mudanças nas atitudes pedagógicas dos avaliados, que atribuem à ADD. Os avaliados, por sua vez, consideram que a melhoria da capacidade de planeamento de sequências didáticas foi um contributo evidente do processo de avaliação docente.

São convergentes as opiniões sobre as necessidades de formação dos avaliadores e dos avaliados expressas por cada um dos grupos não apenas em relação a si próprio, mas também em relação ao outro grupo. Assim, os avaliadores consideram que, quer eles, quer os avaliados, necessitam de formação contínua em didática do português e da matemática. O grupo dos avaliados indica, de forma enfática, necessidades formativas nas mesmas áreas, mas referindo-se apenas a si próprio. Se considerarmos que no programa do 1º ciclo, são áreas fundamentais, então a preparação das aulas observadas acabou por ser uma mais valia do processo de avaliação, uma vez que lhes permitiu refletir sobre as suas áreas problemáticas. De notar que os programas destas duas áreas

curriculares foram recentemente alterados, exigindo dos professores novas formas de abordagem dos conteúdos.

Um dos avaliadores especifica também que um dos efeitos da ADD foi exatamente a identificação de necessidades de formação. Com efeito, parece-nos que a capacidade dos participantes para identificar, de forma específica e clara, as suas próprias necessidades de formação, confirma a dimensão reflexiva e formativa que o processo teve, nesta escola.

De forma coerente com a insegurança indiciada antes relativamente às suas capacidades para o desempenho das funções para que foram nomeados, os avaliadores identificam ainda necessidades de formação sobre avaliação de desempenho. Com efeito, a formação contínua dos docentes avaliadores na área da supervisão parece-nos fundamental, uma vez que pode contribuir para prevenir alguns dos conflitos existentes na avaliação entre pares, para reforçar o desenvolvimento profissional através da reflexão conjunta e da autorreflexão e também para fazer face a novas exigências de avaliação de desempenho, podendo gerar novas dinâmicas de trabalho.

Entendemos também que qualquer modelo de avaliação, antes de ser promovido, deverá passar pela discussão docente, devendo ser consensual e adaptável aos vários contextos educativos. O fator tempo também deve ter influência na sua implementação, uma vez que, para ser compreendido e aceite, é necessário que seja gradualmente inserido nas escolas. Por último, não esquecendo a exigência cada vez maior da função docente, entendemos que ao docente avaliador deveria ser atribuído um tempo de efetivo para o acompanhamento e apoio dos professores que avalia.

Quanto às limitações do nosso estudo, entendemos que são várias. Uma vez que este estudo se limitou a recolher opiniões de docentes em processo de avaliação, poderia no nosso entender ser complementado por dados recolhidos através de outras metodologias, como observações, análise de portefólios, análise dos relatórios de auto avaliação, análise de planificações de aulas.

Outra limitação do estudo decorre do risco assumido em fazer a recolha de dados na escola em que exercemos profissionalmente. Esta opção favoreceu a compreensão do contexto e a inserção das perspetivas dos entrevistados nas características da cultura da escola, essenciais em estudos qualitativos. Por outro lado, é possível que tenha tido efeitos não controláveis sobre o discurso dos entrevistados e sobre o distanciamento requerido para o desenvolvimento do estudo.

Na nossa opinião, a temática que deu corpo a este estudo não se esgotou, podendo suscitar novas questões para futuros estudos que se poderão realizar, complementando os resultados e conclusões que emergiram deste estudo.

Um dos estudos possíveis, eventualmente de cariz mais quantitativo, poderia incluir uma amostra mais alargada (a outros ciclos e a outros Agrupamentos), de forma a encontrar padrões de respostas e ilações generalizadas.

Por outro lado, durante a análise dos resultados deste estudo, interrogámo-nos sobre as eventuais diferenças na perceções sobre a ADD, dos professores que não tiveram aulas observadas/não realizaram observações de aulas, por confronto com as perceções daqueles que tiveram aulas observadas/realizaram observações de aulas, o que poderia dar origem a resultados interessantes.

Algumas das respostas dos nossos entrevistados levaram-nos também a questionar até que ponto a participação docente na construção do referencial e dos instrumentos de um futuro modelo, o tornaria mais eficaz e mais aceite.

Para além destas propostas, parece-nos que será importante, no futuro, conhecer a perceção dos professores sobre o novo modelo de avaliação, confrontando-o com o modelo cessante e aferindo a satisfação docente e os seus efeitos sobre a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, L.I. (2009). Recursos e percursos – Para a avaliação de desempenho dos docentes. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em Educação - um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA
- Aguiar, L.J. e Alves, P.M. (2010). *A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In Alves, P.M. e Flores, A.M. org. *Trabalho Docente, formação e avaliação - Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Roldão, C.M. (2010). Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional de professores.2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003).Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem.2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, P.M. e Figueiredo, L.M. (2010). *Consequências da Avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores de Educação Especial*. In Alves, P.M. e Flores, A.M. org. *Trabalho Docente, formação e avaliação- Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.259-279). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, P.M., Flores, A.M. (org).*Trabalho Docente, Formação e Avaliação- Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, P.M., Machado, A.E. (2011).*O sentido do currículo e os sentidos da avaliação*. In Alves, P.M., De Ketele M-J. (orgs). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao currículo* (pp.59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, P.M., Flores, A.M., Machado, A.E. (2011). *Quanto vale o que fazemos – práticas de avaliação de desempenho*. V. N. Famalicão: De facto Editores.
- Avalos, B. (2010). *O sistema chileno de avaliação de desempenho*. In Flores, A.M.A *avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações* (pp.45-63). Porto: Areal Editores.
- Bardin, L.(2009)..*Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70,LDA.
- Barreira, C. e Rebelo, V.P.(2008)..*Avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?*. VIII Colóquio sobre Questões curriculares - IV Colóquio Luso - brasileiro sobre questões curriculares. Florianópolis.

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M.F.N. (2009). *Avaliação de desempenho Docente – A perspectiva de professores de Educação Física*. Universidade do Porto – Faculdade de Desporto.
- Campos, P.B. (2007). *Avaliação do desempenho docente: questões a propósito de um estudo internacional. Avaliação de Professores. Visões e realidades – In Actas da Conferência Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-Aprendizagem, 2ª edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, C.M. (2007). *Comentário à intervenção de Gérald Figari. Avaliação de Professores. Visões e realidades*. In *Actas da Conferência Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Correia, S. (2011). *Abrir a sala de aula: observar para auto – avaliar a escola*. In Machado, A.E., Alves, P.M., Gonçalves, R.F. *Observar e avaliar as práticas docentes (pp.129-147)*. S.Tirso: De Facto Editores.
- Correia, S. (2009). *Avaliação de desempenho Docente e auto – avaliação de escola: uma articulação necessária*. In *Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda (elo 16)*. Gráfica Covense: Guimarães.
- Costa, J.R. (2009). *Tendências da Avaliação na Europa-Professores cada vez mais responsabilizados pelo seu trabalho*. A Página da Educação, nº 185. Porto: Profedições.
- Couto, M.F.L. (2010). *Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente – a perspectiva de professores de uma E.B. 2/3 entre 2001 e 2009*. Lisboa: Universidade de Lisboa Instituto de Educação.
- Cruz, I. (2011). *Potenciar as práticas de observação de aulas. Supervisão e colaboração*. In Machado, A.E., Alves, P.M., Gonçalves, R.F. *Observar e avaliar as práticas docentes (pp.81-94)*. S.Tirso: De Facto Editores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2010). *Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade*. In Flores, A.M. (Org). *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações (pp.141-161)*. Porto: Areal Editores.

- Denzin , K.N. e Lincoln, S.Y.(2006).*O planejamento da pesquisa qualitativa- teorias e abordagens*, 2ª edição pp. 20- 23 . Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, A.J. e Pacheco. A.J. *Fazer investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T; Madureira, I; Leite, T. (1999). *Processos de Identificação de necessidades de Formação*. In. Revista educação, Vol. VIII, Nº5.
- Eugénio, F.D.C.I. (2009).*Ansiedade e Percepções/Atitudes dos Profissionais de Educação face à avaliação de desempenho*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação de Professores com sentido social e cultural* Guimarães in Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda (elo 16).
- Fernandes, S.I., Vieira, F. (2010). *A supervisão como um jogo de subversão de regras*. In Vieira, F. et al..*No caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia- 2ª edição revista e aumentada* (pp.275-280). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ferreira, S.A.C.(2006). *Avaliação do desempenho docente - Expectativas dos professores*. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.
- Figari, G. (2007). *A Avaliação dos Professores entre o Controlo e o desenvolvimento*. In *Actas da conferência internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Fitzgerald, T. (2010). *Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia*. In Flores, A.M. *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações* (pp.65-81). Porto: Areal Editores.
- Flores, A.M. (2009). *Da Avaliação de Professores: Reflexões sobre o caso Português*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – volume 2, número 1.
- Flores, A.M. (2010). *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, A.M., Simão, V.M.A., Rajala,R., Tornberg, A.(2009).*Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional* .In Flores, A.M., Simão, V.M.A.(Org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspetivas* (pp.119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Formosinho, J.(2009).*Formação De Professores- aprendizagem profissional e acção docente*.Porto:Porto editora (policopiado).
- Formosinho, J.,Machado, J.(2009).*Equipas Educativas- para uma nova organização da escola*.Porto:Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., Formosinho – Oliveira, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garcia, M.C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente:passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências de Educação, nº 8, pp. 7-22.
- Gomes, C.M.(2010). *Avaliação do Desempenho Docente - Objectivos e controvérsias*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Departamento de Ciências da Educação.
- Gonçalves, A.J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo.Revista de Ciências de Educação, nº 8, pp,23-36.
- Graça A. et al . (2011) *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guerra, C.I. (2006).*Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Hadgi, C .(1994). *A Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadgi, C. (2010). *A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico*. In Flores, A.M. (Org). *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações (pp.114-139)*. Porto: Areal Editores.
- Hammond, D.L. (2010). *Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos*.In Flores, A.M. (Org.).*A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações (pp.198-235)*. Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança.- O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós – moderna*.Alfragide: McGraw-Hill.
- Hébert- Lassard et al (2005). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget - Stória Editores, Lda. 2ª edição.

- Huberman, A.M. (1992). *O ciclo profissional dos professores*. In Nóvoa, A. et al (org.) *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos?. In Flores, A.M.: *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações* (pp.84-110). Porto: Areal Editores.
- Leite, T. (2007). *A avaliação da formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Policopiada.
- Lima, A.J. (2006). *Ética na Investigação*. In Lima, A.J. e Pacheco, A.J. (Orgs). *Fazer investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J.(2008). *Análise comparativa dos sistemas de avaliação do desempenho docente a nível europeu*. Revista Ozarfaxinars, nº 6 especial: Avaliação de Professores. Matosinhos: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos.
- Lourenço, C.A.D. (2008) *A Avaliação de desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Machado, J., Formosinho, J. (2009). *Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores*. In Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda (elo 16): Guimarães.
- Marchão, J.A. (2011). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*. ProForma nº 3 – Junho 2011.
- Martins, I. et al (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação - Nº 4. Aveiro: ISBN.
- Martins, S.A.M. et al (2011). *Avaliação do Desempenho: emoções e sentimentos dos Professores*. In Alves, P.M., Flores, A.M. e Machado, A.E. *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp.69-100). S. Tirso: De Facto Editores.
- Morais, F., Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do professor: a chave do problema*. Universidade dos Açores: Nova gráfica (policopiado).
- Moreira A.M. (2009). *A avaliação do (des) empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica*. Universidade do Minho: Repositório institucional.

- Murillo, J. (2007). *Uma visão Panorâmica da Avaliação do desempenho Docente na Europa e na América - Avaliação de Professores. Visões e realidades*. In Actas da conferência internacional. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência-Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 27 e 28 de Setembro. Lisboa.
- O.C.D.E. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*.
- Oliveira - Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (org). Porto: Porto Editora.
- Pedreira, J. (2007). *Discurso de Encerramento da Conferência - Avaliação de Professores. Visões e realidades*. In Actas da conferência internacional. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Pereira, P.S.I. (2011). *Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente*. In Alves, P.M., Flores, A.M. e Machado, A.E. *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp.39-67). S.Tirso: De facto Editores.
- Quivy, R., Campenhoudt, V.L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva (policopiado).
- Ramos, C.C. (2007). *A importância da Avaliação do desempenho de Professores - Avaliação de Professores. Visões e realidades*. In Actas da Conferência Internacional. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Reis, L.F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado- segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão das Situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A., Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: DGRHE. Ministério da Educação.
- Roldão, C.M. (2007). *Formação de Professores baseada na investigação e prática reflexiva* - Conferência – Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 27 e 28 de Setembro. Lisboa.

- Roldão, C.M. (2007). *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº 34, pp. 94- 103.
- Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, Ch., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (pp.84-116)*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, N.J. (2003). *A formação contínua de professores-Contradições de um modelo*. In Moraes, C.M. et al *Formação de Professores- Perspectivas educacionais e curriculares (105-125)*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. et al (2011). *Processos Supervisivos e Avaliação de professores: Tensões e expectativas em Portugal*. Universidade dos Açores(CIEC). Escola Básica Integrada Canto da Maia.
- Stronge, H.J.(2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de Professores: breves considerações*. In Flores, A.M. *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações (pp.24-43)*. Porto: Areal Editores.
- Sugrue, C.(2010). *Profissionalismo e Performatividade : A experiência dos professores irlandeses no tango entre a política e a prática*. In Flores, A.M. *A avaliação de Professores numa perspectiva internacional - sentidos e implicações (pp.164-195)*. Porto: Areal Editores.
- Tuckman, W. B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadão, F.(2010). *As práticas de cooperação na construção da profissão docente* in Revista nº 38 (monográfico) de 08/07/10.
- Vieira, F.(2009). *Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional*. In Revista do Centro de Formação Francisco da Holanda (elo 16). Gráfica Covense: Guimarães.
- Vieira, F., Moreira, A.M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação de Professores.
- Zabalza, A.M.(1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Capucha, Luís (2011).*Proposta para acompanhamento e avaliação do projeto TEIP.*

CIES, Crl, ISCTE: Lisboa

Decreto-Lei nº 240 de 30 de Agosto de 2001

Decreto- Regulamentar nº 13 de 30 de Junho de 1992

Decreto- Regulamentar nº2 de 10 de Janeiro de 2008

Decreto- Regulamentar nº2 de 23 de Junho de 2010

IGE (2011).*Avaliação externa das escolas- Relatório Agrupamento de Escolas*

:Ministério da Educação

Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas 2009-2013

Projeto TEIP- Dezembro de 2006

Relatório de autoavaliação regulada de 2011.

ANEXOS

Anexo I Pedido de autorização à diretora do Agrupamento de Escolas para a realização de entrevistas e consulta de documentação²

Agrupamento de Escolas c

_____, Diretora do Agrupamento de Escolas _____, autoriza a docente Maria da Conceição da Costa Machado, a aplicar uma entrevista semi-estruturada a quatro docentes e três avaliadores do 1.º Ciclo de uma das Escolas pertencentes a este Agrupamento e a consultar os documentos que entender necessários.

A entrevista insere-se na Dissertação de Mestrado no âmbito da Avaliação de Desempenho do pessoal docente, incidindo mais propriamente sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas equipas de trabalho e na prática pedagógica.

_____, 27 de Junho de 2011

A Diretora



² Por respeito ao anonimato dos dados, foram apagadas deste documento as referências ao nome do Agrupamento de Escolas e ao nome do seu Diretor.

Anexo II Fichas de dados sócio demográficos dos participantes

Dados socioprofissionais

Este questionário/ficha de caracterização surge como complemento da entrevista, no âmbito da recolha de dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, é dirigido ao professor do 1º ciclo, a fim de caracterizar o seu perfil socioprofissional. Garante o anonimato.

I Dados Pessoais:

Idade: _____ anos

Sexo: _____

II. Dados Profissionais:

Habilitações académicas: _____

Anos de Serviço _____

Situação profissional: Docente Contratado Docente do Quadro de Escola

Docente do Quadro Do Agrupamento

Cargos desempenhados: _____

Cargo Actual: _____

Tempo total de exercício profissional na actual instituição: _____

Professor com Observação de aulas Professor sem observação de aulas

Professor Avaliador/Relator

Obrigada!

Anexo III Guião da entrevista professor avaliador

Guião Entrevista Professor Avaliador

Designação do bloco a) Legitimação da Entrevista
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Explicitação dos objetivos da entrevista• Motivar os entrevistados• Garantir o anonimato
Questões
<ul style="list-style-type: none">• Informar o entrevistado em linhas gerais, do trabalho de investigação• Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo• Solicitar a autorização para a gravação digital da entrevista• Informar o entrevistado sobre o anonimato dos dados
Designação do bloco b) Concepções dos avaliadores/relatores face à avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
1. Conhecer a opinião dos professores avaliadores face à avaliação de desempenho
Questões
1.1. Concorda com a existência da avaliação de desempenho dos professores? 1.2. E com o actual modelo? 1.3. Se não concorda, o que mudaria no actual modelo?
Designação do bloco c) Percepção sobre a experiência da avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
2. Caracterizar a experiência de avaliação de desempenho vivida na escola
Questões
2.1. Na sua escola houve discussão dos diplomas legais sobre avaliação de desempenho? 2.2. Na sua escola, os professores avaliadores participaram na construção dos instrumentos de avaliação? 2.3. Qual a sua opinião sobre os instrumentos construídos e utilizados na sua escola para a observação de aulas? 2.4. Considera que, na sua escola, os professores avaliadores tinham experiência e competência para desempenhar essa função?
Observações
Órgão em que foram discutidos (C.P.; CCAD, departamento, equipa pedagógica) Nível de participação dos avaliadores).
Objetivos Específicos
3. Caracterizar a experiência pessoal de avaliação no contexto de avaliação de desempenho
Questões
3.1. Como caracterizaria a sua experiência como professor relator? 3.2. Quais foram as suas principais preocupações no exercício da função de relator? 3.3. Como surgiu a sua nomeação, como relator?
Observações
Experiência positiva/negativa Exigências, constrangimentos

Formação, experiência, anos de serviço
Objetivos Específicos
4. Saber se os avaliadores/relatores atribuem à avaliação um papel supervisoivo
Questões
4.1. Como descreveria a sua relação com o avaliado? 4.2. Considera que o seu avaliado se apoiou no relator para esclarecimentos no decorrer do processo? 4.3. Houve reuniões pré observação com o seu avaliado? 4.4. Houve <i>feedback</i> do seu avaliado relativamente às aulas observadas? Que tipo de <i>feedback</i> ? 4.5. Considera que, durante o processo, o seu avaliado demonstrou atitudes de reflexão visando a melhoria das práticas?
Objetivos Específicos
5. Perceber de que modo os professores alteram /modificam a sua prática em função da avaliação
Questões
5.1. Considera que o processo de avaliação de desempenho docente melhorou a sua prática pedagógica? Em que medida?
Observações
Tipo de efeito: positivo/negativo
Designação do bloco d) Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores
Objetivos Específicos
6. Conhecer as concepções que os professores têm da importância da avaliação no desenvolvimento profissional
Questões
6.1. Em que medida, a observação de aulas, objectivos individuais e relatório de avaliação contribuíram para o desenvolvimento do avaliado como profissional? 6.2. Enquanto professor avaliador, este modelo permitiu-lhe diagnosticar as suas necessidades de formação? 6.3. No seu entender, a elaboração de objectivos individuais é relevante para a autoavaliação dos avaliados?
Observações
Observação Objectivos individuais
Auto avaliação
Designação do bloco e) Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
7. Averiguar o contributo da equipa na construção de instrumentos pedagógicos
Questões
7.1. Elaborou colaborativamente algum instrumento de apoio à prática com aplicação no processo de avaliação? 7.2. Costuma partilhar materiais pedagógicos e de avaliação que concebeu/elaborou, com os colegas da sua equipa pedagógica? 7.3. Adequou os instrumentos de avaliação criados em equipa, para a observação de aula dos seus avaliados? 7.4. Na equipa é frequente a partilha de práticas entre relatores após observação de aulas?
Objetivos Específicos
8. Identificar o papel da equipa na análise dos resultados da avaliação
Questões

8.1. Existiu na sua equipa, discussão sobre o processo e os resultados sobre avaliação?
8.2. Em algum momento, reflectiram na equipa, os efeitos da avaliação no desenvolvimento profissional de cada professor avaliado?
Objetivos Específicos
9. Identificar o efeito da avaliação de desempenho na colaboração entre docentes
Questões
9.1. Considera que o processo de avaliação desenvolvido na escola alterou, de algum modo, o tipo de trabalho colaborativo que vinha sendo desenvolvido? Porquê?
Observações
Promoção ou inibição da colaboração
Objetivos Específicos
10. Conhecer sugestões de melhoria do processo
Questões
10.1. Como é que a avaliação de desempenho poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo?
10.2. Que instrumentos de avaliação considera importantes serem recolhidos para efeitos de avaliação de desempenho docente?
Finalização da entrevista
Perguntar se há algum assunto relacionado com o tema que queira explicitar melhor. Confirmar o envio da transcrição entrevista para confirmação de dados pelo entrevistado.

Anexo IV Guião da entrevista professor avaliado

Guião Entrevista Professor Avaliado

Designação do bloco a) Legitimação da Entrevista
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Explicitação dos objectivos da entrevista• Motivar os entrevistados• Garantir o anonimato
Questões
<ul style="list-style-type: none">• Informar o entrevistado em linhas gerais, do trabalho de investigação• Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo• Solicitar a autorização para a gravação digital da entrevista• Informar o entrevistado sobre o anonimato dos dados
Designação do bloco b) Concepções dos avaliados face à avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
1. Conhecer a opinião dos professores avaliados face à avaliação de desempenho
Questões
1.1. Concorda com a existência da avaliação de desempenho dos professores? 1.2. E com o actual modelo? 1.3. Se não concorda, o que mudaria no actual modelo?
Designação do bloco c) Percepção sobre a experiência da avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
2. Caracterizar a experiência de avaliação de desempenho vivida na escola
Questões
2.1. Na sua escola houve discussão dos diplomas legais sobre avaliação de desempenho? 2.2. Na sua escola, os professores avaliados participaram na construção dos instrumentos de avaliação? 2.3. Qual a sua opinião sobre os instrumentos construídos e utilizados na sua escola para a observação de aulas? 2.4. Considera que, na sua escola, os professores avaliadores tinham experiência e competência para desempenhar essa função?
Observações
Órgão em que foram discutidos (C.P.; CCAD, departamento, equipa pedagógica) Nível de participação dos avaliadores).
Objetivos Específicos
3. Caracterizar a experiência pessoal de avaliação no contexto de avaliação de desempenho
Questões
3.1 Que motivos o levaram a querer ser avaliado? 3.2 Como caracterizaria a sua experiência como professor avaliado?
Observações
Experiência positiva/negativa Exigências, constrangimentos
Objetivos Específicos

4. Conhecer o papel supervisivo do avaliador
Questões
4.1. Como descreveria a sua relação com o avaliador? 4.2. Considera que o seu avaliador o apoiou e esclareceu no decorrer do processo? 4.3. Houve reuniões pré observação com o seu avaliador? 4.4. Houve <i>feedback</i> do seu avaliador relativamente às aulas observadas? 4.5. Considera que, durante o processo, o seu avaliador promoveu atitudes de reflexão visando a melhoria das práticas?
Objetivos Específicos
5. Perceber de que modo os professores alteram /modificam a sua prática em função da avaliação
Questões
5.1. Considera que o processo de avaliação de desempenho docente melhorou a sua prática pedagógica? Em que medida?
Observações
Tipo de efeito: positivo/negativo
Designação do bloco d) Efeitos da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores
Objetivos Específicos
6. Conhecer as concepções que os professores têm da importância da avaliação no desenvolvimento profissional
Questões
6.1. Em que medida, a observação de aulas, objetivos individuais e relatório de avaliação contribuíram para o seu desenvolvimento como profissional? 6.2. Enquanto professor avaliado, este modelo permitiu-lhe diagnosticar as suas necessidades de formação? 6.3. No seu entender, a elaboração de objetivos individuais é relevante para a sua autoavaliação?
Observações
Observação Objectivos individuais Auto avaliação
Designação do bloco e) Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho
Objetivos Específicos
7. Averiguar o contributo da equipa na construção de instrumentos pedagógicos
Questões
7.1. Elaborou colaborativamente algum instrumento de apoio à prática com aplicação no processo de avaliação? 7.2. Costuma partilhar materiais pedagógicos e de avaliação que concebeu/elaborou, com os colegas da sua equipa pedagógica? 7.3. Adequou os instrumentos de avaliação criados em equipa, para a observação de aula? 7.4. Na equipa é frequente a partilha de práticas após observação de aulas?
Objetivos Específicos
8. Identificar o papel da equipa na análise dos resultados da avaliação
Questões
8.1. Existiu na sua equipa, discussão sobre o processo e os resultados sobre avaliação? 8.2. Em algum momento, refletiram na equipa, os efeitos da avaliação no desenvolvimento profissional de cada professor?
Objetivos Específicos

9. Identificar o efeito da avaliação de desempenho na colaboração entre docentes
Questões
9.1. Considera que o processo de avaliação desenvolvido na escola alterou, de algum modo, o tipo de trabalho colaborativo que vinha sendo desenvolvido? Porquê?
Observações
Promoção ou inibição da colaboração
Objetivos Específicos
10. Conhecer sugestões de melhoria do processo
Questões
10.1. Como é que a avaliação de desempenho poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo?
10.2. Que instrumentos de avaliação considera importantes serem recolhidos para efeitos de avaliação de desempenho docente?
Finalização da entrevista
Perguntar se há algum assunto relacionado com o tema que queira explicitar melhor. Confirmar o envio da transcrição da entrevista para confirmação de dados pelo entrevistado.

Anexo V Transcrição entrevista avaliador

Entrevista EPA2

Investigadora: Ora bom dia!

EPA2: Bom dia, Sr.^a professora, educadora!

Investigadora: Então vamos começar a nossa entrevista...

Esta entrevista, vou informar de quê que se trata. Insere-se dentro de uma dissertação do mestrado em supervisão em educação que estou a realizar na escola superior de educação de Lisboa e tem como enfoque o estudo dos efeitos do atual modelo de avaliação de desempenho docente nas equipas pedagógicas e na prática pedagógica e cujos entrevistados estão a ser docentes do 1º ciclo. A tua colaboração vai ser muito importante, na medida em que com o estudo da análise do conteúdo das vossas entrevistas, vai permitir testar algumas das hipóteses que eu tenho para este estudo. Desde já te peço autorização para gravar a entrevista...

EPA2: Claro que sim.

Investigadora: Também te quero pôr à vontade, sobre a confidencialidade e anonimato dos dados. Portanto tudo o que tu possas dizer... são apenas transcritos os dados e depois analisados. Portanto estás devidamente informada... Podemos começar?

EPA2: Vamos lá embora...

Investigadora: Então vamos. A 1ª pergunta é se tu concordas com a existência da avaliação de desempenho dos professores?

EPA2: Concordo. Concordo. Acho importante, acho necessária, não como uma avaliação estanque, mas sim como uma ajuda para a melhoria das práticas. Eu só vejo a avaliação assim. É isso que eu fiz com os meus... as pessoas com quem estive. Salientei as coisas positivas, pedi-lhes para continuarem assim a melhorarem e aquilo que eu vi de negativo, tentei sempre ajudar, chamar a atenção, pedir para não repetirem, para estudarem um bocadinho mais e verem-se outras melhorias, falarem com as colegas. Acho que é muito importante as pessoas dialogarem, mostrarem práticas e nós fazemos isso aqui na escola, de maneira a que possamos habilitarmo-nos de coisas melhores para as aprendizagens dos nossos alunos.

Investigadora: E concordas com o atual modelo?

EPA2: Isso é que é mais difícil.. Isso é que é mais difícil...Eu tenho muita dificuldade em responder a isso por várias razões: primeiro porque acho que é uma burocracia enorme e os papéis que têm de se entregar é um gasto enorme, tanto em papel, como em tinteiros, como em tudo. Depois acho que é uma sobrecarga, como foi para mim, muito grande para o relator, porque para além de ter a escola, sou coordenadora de escola, tenho tanta gente para ir avaliar, observar aulas, foi para mim, muito, muito cansativo e não pude dar a atenção devida às colegas que estava a observar. Não pude estar tanto tempo com elas, ir mais vezes à sala de aula, porque acho que isso também era importante, portanto o modelo em si é... não é muito vantajoso...porque também coloca as pessoas em guerra entre elas porque isso vai servir depois para a seriação em termos do concurso e embora aqui na escola não tenha visto aquele sentimento de luta entre elas, “galos, luta de galos”...com as colegas houve uma harmonia muito grande entre elas todas, e elas todas se juntaram para discutirem esses assuntos e fazerem o melhor possível e o melhor que sabiam..

Investigadora: Portanto estás a referir que...

EPA2: Participaram umas às outras...

Investigadora: Estás a referir-te com... portanto, quando eu te fiz a pergunta, se concordas com o atual modelo, falaste da questão da burocracia. Há mais algum aspecto que queiras referir relativamente ao atual modelo?

EPA2: Sim...acho que o atual modelo não...as pessoas ainda não tem bases para fazer aquilo que lhes é pedido, que lhes foi exigido no nosso Agrupamento. As sequências didáticas...há muitas colegas que ainda não estão preparadas ou não fizeram formação nesse sentido para saberem fazer uma sequência didática e levá-la até ao fim no sentido da avaliação que se pretendia. Que eu vejo que as colegas fazem uma preparação dos trabalhos que fazem em sala de aula, com sequência, mas depois esta sequência era muito mais exigente... e no princípio não estavam assim muito certas do que se pretendia. Mas depois lá foram fazendo e acho que sim, que melhoraram bastante. Esse foi um aspecto que eu vi que as colegas sentiram dificuldade. O que eu penso foi que nesta fase final, também houve alguma dificuldade... depois no preenchimento dos

papéis, o que é uma evidência, o fazerem no papel, o que é uma evidência, o que é que serve como uma evidência, também tiveram alguma dificuldade, mas fizeram...

Investigadora: O que é que tu mudarias no actual modelo? Imagina que prevalecia, que mudarias?

EPA2: O que mudaria...eu devia ter estudado a lição

Investigadora: Não...daquilo que tu passaste, daquilo que tu conheces do modelo, o que mudarias?

EPA2: É assim, acho que a função do relator que devia ser um bocadinho diferente. Devia ter tempo para fazer mais acompanhamento aos professores. Esse acompanhamento era importante na medida em que neste momento, só estive e só avaleiei com mais ênfase os contratados e acho que há contratados que precisam de um apoio, de um professor com mais experiência e é essa parte da avaliação que eu acho que falhou. É muito importante esse acompanhamento e acho que era uma coisa que se devia incidir na avaliação dos professores. É o acompanhamento por parte de um professor com mais experiência, não quero dizer que saiba mais, porque eu aprendi muito com os mais novos, tenho aqui colegas excelentes, com quem aprendi muito, mas outras que precisam, sim senhor, de um acompanhamento mais...com mais tempo.

Investigadora: Mudarias essa parte, há mais algum aspecto...

EPA2: E a burocracia do papel, também...

Investigadora: É o que mudarias...Na tua escola, quando eu digo na tua escola, no teu Agrupamento, houve discussão dos diplomas legais, diplomas legais, legislação, sobre avaliação de desempenho...na tua escola?

EPA2: Se houve discussão...eu com os professores, os avaliados ou com...

Investigadora: Toda a gente. Se na tua escola houve...

EPA2: Houve... Houve...

Investigadora: Mas em que sentido ela era feita? Que é que se discutia? Em termos de diplomas legais o que é que se discutia?

EPA2: Não se discutia grande coisa. Porque eles vinham, eram apresentados e nós recebíamos, dizíamos que não concordávamos porque era demasiada burocracia, mas tínhamos que os aceitar porque vinham por decreto lei.

Investigadora: Aqui na tua escola, uma vez que já me disseste que havia discussão, em que órgão é que eles foram discutidos? Ou pelo menos que tu tenhas conhecimento: equipa pedagógica, informal... CCAD

EPA2: Ah... Informal. Mais informal e em equipas pedagógicas, visto que eram professores comigo, sim... falávamos muito disso, na hora do intervalo, às vezes as da manhã vinham mais cedo e falávamos, as da tarde, como têm horário duplo...as da manhã vinham mais cedo, não as da tarde, é que vinham mais cedo e as da manhã saíam mais tarde e falávamos cerca desses assuntos: como se vai fazer e de que modo se vai preencher aqueles papéis ou porquê, que as pessoas não percebiam porque é que se tinha de ir ao plano anual de actividades ao projecto de escola para se preencher as evidências...então foi essa discussão que foi feita com a presença do projecto de escola, em que vimos que havia ali muita coisa que nós fazíamos, apesar de termos lido no princípio do ano também o projeto, que nós fazíamos, ou elas faziam na sala de aula e que estava de acordo com o projeto de escola. Então era daí que iam retirar os termos, ou as frases ou os parágrafos que vissem que mais se adequavam, a justificar as atividades que tinham feito.

Investigadora: Portanto essa discussão da legislação, como tu acabaste de dizer, era sobretudo tentar perceber...

EPA2: Perceber como se havia de fazer, de que maneira se havia de dar a volta ao assunto, porque nos apresentaram aqueles temas, são estes temas que temos de tratar nas evidências mas depois como é que vamos organizar o texto, como é que vamos...vamos fazer texto corrido, vamos fazer um esquema em grelha? Então optamos, falamos, optamos pelo esquema em grelha, embora haja colegas que não o tivessem feito, porque acharam...adequaram-se melhor a outro tipo de esquema...mas a maior parte fizeram um esquema em grelha.

Investigadora: Portanto tenho aqui algumas questões: Primeiro, discutiram a parte prática, digamos da avaliação

EPA2: Sim, sim...

Investigadora: E em termos da componente teórica do que é o documento de avaliação de desempenho, para que é que serve a avaliação, portanto...tiveram alguma discussão sobre isso?

EPA2: É assim: a ideia das pessoas é que o documento serve para avalia-las, para as categorizar...não é ...para as seleccionar, era para isso que o documento servia...e várias vezes também falamos que também servia para nos encontrarmos com nós próprios da nossa pedagogia em sala de aula do trabalho que se realizava e houve colegas que enveredaram um bocadinho por aí, tiveram cuidado de ler com atenção, verificar o que é que estavam a falhar, se estava alguma coisa que não estava de acordo com a avaliação e comporem o seu trabalho em sala de aula e a sua postura e isso verifiquei também.

Investigadora: Quando tu referes que “encontramo-nos connosco próprios” a que é que te referes propriamente?

EPA2:Refletir...A reflexão acho que é o mais importante e aliás na avaliação que se fez, há vários itens em que diz se o professor reflete naquilo que foi feito para depois melhorar, não é ..e acho que foi esse o cuidado que as pessoas começaram a ter, embora refletissem, mas refletiam para dentro e depois começaram um bocadinho a refletir para fora, que eu acho que é muito importante, o falarem: “ eu fiz assim”, “olha eu fiz de outra maneira e também me deu resultado”,”então vamos juntar as duas maneiras e vamos ver qual é o resultado que temos e depois voltamos a falar”, por acaso é uma ...são muito novas as minhas meninas, aqui são minhas meninas, são muito novas e a maior parte muito abertas à aprendizagem, portanto parecem que tem mesmo fome de aprender, algumas, não é, e essas que tem essa fome de aprender, estão sempre dispostas e disponíveis para a discussão, para a partilha, para a reflexão e acho isso muito importante.

Investigadora: Disseste que foram, que discutiram isso de uma forma informal e também em equipe. Fora da escola, no agrupamento, pertenceste a algum órgão onde esta legislação fosse comentada, onde estes diplomas legais fossem comentados?

EPA2: Só em conjunto com as colegas também relatoras e também com a coordenadora de departamento.

Investigadora: Portanto e aí foi discutido basicamente o quê, em termos de legislação?

EPA2: Muito pouco. Houve muito pouca discussão. A tal coisa que eu disse à bocado, era apresentada...

Investigadora: Na tua escola, os professores avaliadores, quando eu falo de professores avaliadores, professores relatores, participaram na construção dos instrumentos de avaliação? Nomeadamente fichas de observação de aula, outras fichas anexas...

EPA2: Sim, principalmente eu e a L. fizemos algumas para nós.

Investigadora: O que é que vocês fizeram para vós?

EPA2: Fizemos um documento que nos ajudava em sala de aula, a fazer registo daquilo que achávamos importante: a postura do professor em sala de aula com os alunos, com os documentos, que tinha com as sequências didáticas que apresentava, com o estar na sala, como se movimentava na sala de aula, como é que os alunos estavam colocados em sala de aula, as paredes, se tinham ou não informação relevante para o trabalho dos alunos, portanto fizemos essa grelha. Depois, já depois de termos feito a observação de aula, verificamos que tínhamos necessidade de fazer uma outra informação que nos ajudasse a ter mais dados e mais sólidos: quanto à postura do professor na escola, o empenho do professor com as horas de entrada, o empenho do professor em sala de aula, o empenho do professor com a escola, quer a nível de intervalos, quer a nível de almoços, se acompanha ou não acompanha os alunos, o empenho do professor com os documentos, principalmente com as atividades que se fazem na escola, porque é assim, são muitas turmas, e reunir as pessoas todas com a diversidade de horários que temos e para projetarmos atividades, não dá, não dá porque depois uma quer uma, outra quer outra, então há grupos que me apoiavam mais nesse sentido, em que depois fazíamos, nós organizávamos as atividades para depois preenchermos esses dias... em que tínhamos que fazer.

Investigadora: E essas grelhas refletiam isso tudo?

EPA2: Essas grelhas refletiam isso tudo e ajudaram muito depois nesta fase, nos contratados e que me iam ajudar decerto depois, para ... os quadros...

Investigadora: Para terem mais dados...

EPA2: Os quadros de escola.

Investigadora: E na ficha de observação de aula, nos descritores? Vocês participaram? Na construção?

EPA2: Não....então isso já vinha do ministério.

Investigadora: Não, não vinha, isso foi feito pela CCAD.

EPA2: Pois...

Investigadora: Mas eventualmente, poderiam ter dado sugestões...

EPA2:Não. Não...

Investigadora: E no relatório de auto avaliação? Fizeram, deram algumas achegas ao relatório? Participaram...

EPA2: Das colegas? Não. Isso não dei, porque acho que isso é mesmo auto avaliação, quer dizer: ajudei ou refleti com eles, não foi ajudar, foi refletir com eles o que é que era importante fazermos nos vários pontos, em que um achava que era uma coisa, outro outra, e isso sim refleti com eles, tanto na autoavaliação como nas evidências. Só vi mesmo depois de tudo isso, depois de entregarem na secretaria e eu ter ido buscar, antes não vi nada.

Investigadora: Ou seja, na participação, na elaboração de instrumentos de avaliação, propriamente ditos, não, mas é na construção de outros instrumentos paralelos que vos ajudassem a avaliar o professor, o que me disseste foi que sim. Construíram grelhas

EPA2: Sim!

Investigadora: Qual a tua opinião sobre os instrumentos construídos. Portanto estamos a falar de ficha de observação de aula, relatório de autoavaliação, portanto que já vinha com formulário, mas todo o tipo.

EPA2: Pois....

Investigadora: Pronto, todo o tipo de informação que passou....qual a tua opinião sobre os instrumentos construídos e utilizados na tua escola para observação de aula?

Disseste-me que, para além da ficha de observação de aulas, que tiveste necessidade de construir umas grelhas.

EPA2: Sim.

Investigadora: Agora o que eu quero saber, é qual a tua opinião sobre o instrumento, praticamente foi um, não é, construído e utilizado na tua escola para observação de aula?

EPA2: Quer dizer, eu fi-lo à medida das minhas dificuldades. Portanto, deu-me segurança ao fazê-lo.

Investigadora: E relativamente à ficha de observação de aula?

EPA2: A ficha de observação de aula, essa veio depois no final, e de uma maneira geral conseguimos encaixar, porque foi feita com base também nela é que nós fizemos os outros instrumentos, portanto foi-nos mais fácil encaixar-mos os professores nos itens que lá traziam, porque nós já tínhamos trabalhado anteriormente nesse sentido, para nos ser facilitado.

Investigadora: Portanto se vocês eventualmente tivessem apenas a ficha de observação de aula, isso chegar-te-ia?

EPA2: Não...não...não. Perdíamos-nos.

Investigadora: Portanto precisaste da construção dessas grelhas paralelas que já me falaste dos itens que continha

EPA2: Sim, sim.

Investigadora: Consideras que na tua escola, (vamos falar de duas coisas) os professores avaliadores, tinham experiência e competência para desempenhar a função?

EPA2: Olha, eu falo por mim...experiência não tinha nenhuma, competência, pouca, porque também nunca me tinha debruçado sobre o assunto. Para o fazer, conversei muito com a L., porque estamos muito próximas as duas. Vimos todos os dias juntas e portanto todos os nossos bocadinhos são para conversar acerca destas situações. Senti-me muito constrangida para ir avaliar ou observar uma aula, porque aquilo que eu sinto é que somos pares, somos colegas, somos pares. Com a continuação, verifiquei que sim,

que há colegas que têm necessidade de serem acompanhadas e aí já não me senti tão...com a consciência pesada de estar a observar uma colega a trabalhar. Porque senti que de algum modo eu a ia ajudar a melhorar. Aprendi muito, aprendi muito mais do que aquilo que ensinei, porque de facto há colegas que têm uma dinâmica em sala de aula fantástica e eu vi coisas que não conhecia, não conhecia o MEM, não é, e então vi o trabalho de texto fantástico, vi fazer um resumo que eu própria tenho dificuldade, e vi alunos tão pequeninos a fazê-lo e eu fiquei assim...“como é que eles conseguem”, porque já vinham com o trabalho pré feito para o conseguirem fazer, portanto eu agora perdi-me um bocadinho, não sei se respondi tudo...

Investigadora: Portanto estávamos a falar: se os professores avaliadores tinham experiência e competência para desempenhar a função de avaliador? Falaste-me que a experiência como avaliadora, não tinhas nenhuma, mas só....considerando experiência como avaliadora e experiência profissional?

EPA2: Experiência profissional, tenho 30 anos.

Investigadora: Isso serviu-te de alguma coisa?

EPA2: Sim, sim. Serviu-me muito porque eu...eu acho que tenho de abrir aqui um parêntesis, para a minha vida pessoal. Eu trabalhei 15 anos num colégio em que a partilha era mais fácil de se fazer, tínhamos o mesmo horário e então gostávamos à hora do almoço, como era longa, falávamos das nossa preocupações e eu tinha uma colega, bastante....com bastantes mais anos de serviço que eu, duas aliás, em que eu fazia muitas perguntas e aprendi muito, muito com elas, eu acho que aquilo me deu bases para depois quando eu vim para o ensino oficial ter outra postura perante as colegas mais novas. Mas aquilo que eu sempre vi, foi escolas muito fechadas, os professores, é tudo para eles, não partilham, vi colegas a entrarem numa escola, praticamente em pânico, porque tinham vinte e tal miúdos à frente e não sabiam o que é que lhes haviam de fazer, porque era a primeira vez que iam dar aulas e a primeira vez que talvez iam ficar sozinhos numa turma, e então acho que eu tinha consciência dessa ajuda que havia de dar às colegas e isso para mim foi muito importante .É o que eu digo, competências, não sei até que ponto terei, porque eu sempre disse que para fazer este trabalho , devia ter formação, e acho que sem formação, que não somos auto didatas a esse ponto, em

auto didatas em alguma coisa somos capazes, agora isto é uma responsabilidade muito grande para conseguirmos ser auto didatas.

Investigadora: Falaste que te sentiste constrangida a princípio, porquê constrangida?

EPA2: Constrangida por isso mesmo, porque é colegas. Acho que é tudo que eu tenho a dizer em relação a isso.

Investigadora: OK. Agora passando à frente, depois desta experiência toda, como é que tu caracterizavas, como descreverias, como caracterizavas a tua experiência como professora relatora?

EPA2:

Investigadora: Se tivesses que adjectivar?

EPA2: Eu já disse. Eu aprendi muito...aprendi muito mais do que aquilo que ensinei. Gostei muito...eu acho que aquilo que eu queria neste momento, era ter uma turma para fazer, para aplicar o que eu vi as colegas fazerem. Sei que não conseguia, porque aquilo são métodos que se vão aprendendo e não era num dia ou em dois que eu ia fazer aquilo tudo que vi fazer, mas para mim foi muito positivo para a minha aprendizagem. Foi muito positivo, gostei muito.

Investigadora: Houve, portanto quais foram as tuas principais preocupações no exercício desta função de relatora?

EPA2: A principal é ser ...não ser injusta. Não ser injusta, ser o mais correcta possível comigo própria em primeiro e com as colegas. Comigo própria para ser honesta, porque isso, eu acho que é a palavra que nos deve definir, a honestidade é muito importante, então o que eu sempre tentei, foi não ter amizades nisto, não ter amizades, não ter carinho pelas pessoas, estar um bocado fria e distante e isso era reconhecido pelos alunos quando entrava na sala e diziam que eu não era a mesma pessoa, porque eu ficava completamente distante, com cara de poucos amigos, porque eu estava a li para ter outra função, não era amiga de ninguém naquele momento. E portanto a minha maior preocupação era essa, e penso que todos os dias reflito, agora já não tanto porque já fiz, já entreguei os meus documentos e então acho que fiz essa reflexão toda, estou muito contente porque acho que não fui injusta com ninguém e consegui dizer às

colegas, o que estava bem, o que estava mal, acompanhá-las, e inclusivamente na segunda aula, verificar que houve mudanças em algumas atitudes e isso para mim foi muito importante, quer dizer que as pessoas também me ouviram e que reconheceram que aquilo que eu disse era positivo. Era isso que queria. Portanto....

Investigadora: Sim senhor! Como é que surgiu a tua nomeação como relatora?

EPA2: A velhice, filha... a velhice é um posto!

Investigadora: Mas explica lá isso melhor.

EPA2: Portanto, eu sou coordenadora de escola, já tenho trinta anos de serviço, e dentro do Agrupamento, as coordenadoras de escola são as mais velhas. Só haverá uma ou duas colegas que...(no 1º ciclo), uma ou duas colegas que também terão esta idade e para além disso, eu também me candidatei na altura a professora titular e como professora titular, esse era um dos desempenhos que teria que fazer. Portanto foi esse caminho.

Investigadora: Muito bem. Vamos passar a outra parte. Como é que tu descreverias a tua relação com os avaliados? Uma vez que tiveste bastantes.....

EPA2: De uma maneira geral, tenho muito boa relação com eles. Todos! Embora haja uma que tem alguma dificuldade em me ouvir, porque dito por ela própria, não teve muito tempo para se organizar, porque tinha muitos afazeres. E então isso deu-lhe uma certa insegurança perante mim. Eu tinha melhor relação com ela antes, do que tive durante a avaliação. Sentia-se talvez constrangida também comigo, não sei, não sei bem aquilo que se passou por aquela cabeça porque...

Investigadora: Tu disseste anteriormente numa pergunta que entravas na sala, a tua cara era diferente, a tua postura era diferente e como tal, portanto, referiste agora que as tuas relações com todos os avaliados de uma maneira geral eram boas relações. O facto de tu entrares de uma forma diferente em que é que isso digamos, se repercutiu nas tuas relações com os avaliados?

EPA2: É assim, eles foram avisados que eu ia ter outra postura. Porque tenho boa relação com os alunos, conheço-os todos, e vou muitas vezes à sala, às vezes, por dá cá aquela palha vou às salas e normalmente converso com eles, brinco com eles, ora

naquele momento, não era momento para isso, porque eles depois têm muitas coisas para me contar....fazer queixinhas dos meninos que no recreio andavam a fazer maldades, como eu digo, ou contarem-me que já nasceu o mano, ou que já têm um sobrinho, quer dizer eles têm sempre muitas coisas para me contar, ora eu se fosse entrar na sala para estas conversas, nunca mais começava a aula que eu ia fazer, e então disse às colegas que ia ter essa postura, para prepararem também os meninos que nesse dia não podiam conversar comigo, embora houvesse uma ou outra turma que eles não conseguiam e acabavam por se querer sentar a meu lado e ler o que eu tinha escrito, mas pronto de uma maneira geral as colegas, no final eu ficava sempre, sempre, no final eu sentava-me com as colegas, fazia logo a reflexão ali com elas....

Investigadora: Mas isso não, digamos, isso não afetou as colegas? O facto de tu entrares diferente não afetou a boa relação?

EPA2: Eu acho que não, porque eu tinha-as avisado antes e elas sabiam que era por isso, porque algumas diziam-me logo “ ai quando fores lá, depois os meninos não vão ficar sossegados e eu dizia” então avisem-nos o que é que eu fazer, qual é que vai ser o meu papel naquele dia, que eu não vou conversar com eles, nem com ninguém, vou estar ali sentadinha, portanto para eles terem outro tipo de postura e acho que , acho que...

Investigadora: Portanto, vamos passar aqui à frente, tu disseste-me que no fim das aulas te sentavas logo com as colegas e refletias, portanto a minha pergunta é se houve *feedback* dos teus avaliados relativamente às aulas observadas?

EPA2: Pronto, foi o que eu disse à pouco, sim, sim, eu verifiquei que havia mudança da primeira , para a segunda aula, por exemplo em termos de algumas posturas em sala de aula, de algumas palavras que eram ditas de uma maneira que se calhar não era a mais correcta e chamava a atenção, em relação ao material que estava na sala , às vezes um bocadinho desorganizado porque havia em língua portuguesa nas três paredes ou quatro, porque havia também matemática também espalhada e chamei-lhes à atenção”vamos organizar a sala, esta parede é da língua portuguesa, aquela é da matemática, a outra é dos desenhos.....naaaa” e chegava à sala na aula seguinte e verificava que isso tinha sido feito, mudado, e que tinha sortido efeito aquilo que eu

lhes tinha dito, que sempre lhes disse que dizia essas coisas com carinho, não era com uma maneira...de ...

Investigadora: De uma maneira construtiva?

EPA2: Sim.

Investigadora: Portanto falaste-me do *feedback* de ti, da avaliadora para com o avaliado, mas no final das aulas observadas o avaliado teve algum tipo de *feedback* contigo, se te perguntou alguma coisa, se refletiu...como é que refletiu? O que se passou depois das aulas observadas?

EPA2: Sim. Houve colegas que sentiram, que... chegaram a um certo momento que lhes veio uma branca, por exemplo, em que houve ali uma paragem e eu sentia que estavam, que tinham verificado que houve ali uma coisa que não tinham feito e de coração aberto me diziam isso e falávamos acerca do assunto.

Investigadora: Que tipo de coisas é que eles acham que não tinham feito e que deveriam fazer. Eram relativas a quê?

EPA2: Olha por exemplo, houve situações em que queriam fazer a aula completa que tinham programado para aquela hora, hora e meia. Acontece que por vezes os alunos não estão a trabalhar de modo a que se consiga fazer a aula naquela hora e meia. E então só havia duas coisas a fazer: ou deixá-los ir pelo tempo deles, ou cortar e dizer” não, era isto que eu tinha preparado, é isto que eu vou fazer”, e então muitas vezes, era essa a reflexão, e disse a algumas colegas que eram demasiado ambiciosas na programação que tinham feito. Porque queriam fazer uma coisa com princípio, meio, meio, meio, vários meios e fim. Ora as coisas para parecerem bem feitas e para se conseguir fazer um trabalho em hora e meia, tem de ser pensado que os miúdos não trabalham com aquela dinâmica toda que os professores pretendem e então tem de ser as coisas, vale mais fazer uma coisa menos ambiciosa, mas que dê resultados no final, do que fazermos uma sequência muito ambiciosa, queremos mostrar tudo de uma vez e depois não conseguimos mostrar nem metade, porque não há tempo e não conseguimos organizar os miúdos, não é numa aula que eles se vão transformar.

Investigadora: E elas tiveram esse tipo de consciência? Quando...ao refletir?

EPA2: Sim. Houve uma delas, que embora não seja das contratadas, uma colega do quadro que na aula seguinte, fez a aula muito mais pequena e conseguiu. E depois também a ambição é tão grande que, por exemplo, para avaliarem a postura do aluno, são ...puseram aos dez itens, para avaliarem e eu depois e na sequência chamei a atenção” olha como é que tu vais avaliar isto, tu vais conseguir avaliar tudo, não achas que isto é demasiada ambição?”, “tu não vais conseguir, porque tu nem sequer tiveste tempo para pegar num papel e estar a registar o trabalho dos alunos, para depois, agora é de cabeça que vais fazer? Pronto e essa reflexão foi muito importante. A colega na sequência seguinte, só tinha dois itens para avaliar.

Investigadora: E ainda te quero “cuscar” mais um bocadinho em relação a isso:

EPA2: Sim.

Investigadora: Disseste que te sentavas logo com as colegas no fim e refletias. Sentiste tu necessidade de te sentares logo com as colegas, no fim? Porque que razão é que não fizeste isso , mais para a frente, para teres um tempo para refletires. Qual o critério que tu consideraste para te sentares, logo no final da aula com as colegas e não fazeres isso pós observação, teres o teu tempo de reflexão, o que é que tu consideraste?

EPA2: Dois: a minha postura,” cara pesada” passava assim que a aula acabava. E então para que as colegas não se sentissem, essa distância, que sentiram durante o tempo em que eu estive ali. Portanto achei isso muito importante. E é assim, eu tenho o coração muito perto da boca e ...acho que me sai mais facilmente, aquilo que eu senti logo, do que se eu fosse para casa refletir. Depois era capaz de não dizer coisas importantes e é assim... eu acho importante nós dizermos aquilo que sentimos, do que estarmos... eu se refletir, depois não conseguia dizer tudo, talvez. E assim, as pessoas aceitavam logo no momento porque também estavam ansiosas, não é. Aquilo que eu senti mais nas colegas de saberem o *feedback*, qual a minha opinião e era muito mais importante eu dar-lha logo do que andarem naquela ansiedade, é hoje, é amanhã, está bem , depois também fiz a reflexão escrita, também lhas dei e não houve ninguém que me dissesse que não concordava com aquilo que eu tinha escrito, muitas admiravam-se como é que eu até punha, escrevia frases que elas tinham dito em sala de aula. Porque há frases que saem e que são importantes e que ficam no ouvido e via-se que ficavam no ouvido dos alunos e eu também registava isso. E acho que era muito importante essa reflexão logo.

Investigadora: Portanto a pergunta seguinte é se consideras que os teus avaliados se apoiaram no relator para esclarecimentos no decorrer do processo?

EPA2: Sim, sim. Aliás nem só no decorrer do processo. Tenho aqui colegas que mesmo sem estarem neste processo de avaliação, vêm muitas vezes ter comigo, pedir-me opinião, se aquilo que vão fazer, se eu acho correcto que façam assim, que é que eu mudava, como é que se faz, em termos de textos de alunos, vêm-me mostrar, porque eu gosto imenso de ver depois a evolução...ah...quando eles fazem...como é que se chama...a melhoria de texto. Gosto de ver isso, eles vêm-me mostrar o texto antes e vêm-me mostrar depois, mas há muitos que, porque são novos, apoiam-se bastante e como é que “N., vou fazer assim, acha que está bem, acha que devo mudar aqui alguma coisa?” Eu dou muito esse apoio. Acho que é muito importante.

Investigadora: Antes da observação de aula, tiveste reuniões pré observação? Com os teus avaliados?

EPA2: Ninguém me pediu observações pré. Ninguém. Pronto, às vezes perguntavam-me o que eu queria ver “N., o que é que quer ver na minha aula?” Eu respondi sempre que eles é que sabiam o que queriam mostrar, eu não queria nada de especial, não lhes ia exigir ou pedir nada, queria era que eles mostrassem, aquilo que melhor sabiam fazer. E que tentassem ser criativos e diferentes. E foi isso, apostaram muito nisso.

Investigadora: Consideras que durante todo este processo de avaliação, todo este desenrolar do processo, os teus avaliados demonstraram atitudes de reflexão visando a melhoria de práticas?

EPA2: Sim. Sim, foi o que eu disse. Elas Juntavam-se e falavam e procuravam aprender mais entre as colegas que estavam a trabalhar, eu conseguia ver no mesmo ano de escolaridade, que via na mesma semana ou assim, verifiquei que estavam a fazer a mesma sequência, não é, portanto havia ali uma união nas colegas para fazerem, embora de modo diferente. Estavam a dar o mesmo tema, e consegui verificar que por vezes, havia colegas que tinham refletido, como é que eu já tinha visto anteriormente e tinham modificado ali alguma coisa. E havia ali coisas que faziam parte dessa reflexão.

Investigadora: Consideras que o processo de avaliação de desempenho, melhorou a tua prática pedagógica?

EPA2: Ah, sim!

Investigadora: Em que medida?

EPA2: Não estou a aplicar, mas de certeza que havia muita coisa que eu ia mudar, como: a postura em sala de aula, o tipo de trabalho ia ser diferente, porque...embora eu já fizesse muito, sempre gostei muito de trabalhar com os alunos, trabalhar com os alunos os projetos, mas não fazia desta maneira tão profunda como elas fazem agora, portanto isso iria mudar, iria mudar o trabalho de texto, que eu já falei várias vezes e continuo a dizer que é uma maravilha o que fazem, iria mudar o falar alto em sala de aula, que eu falo muito alto fazer um esforço, para ter um tom mais baixo, e isso é visível nas turmas em que o professor, tem um tom de voz, assim mais baixo, em que aquelas turmas são muito mais calmas. Será que tem a ver com isso? Eu acho que sim. Acho que iria mudar muita coisa.

Investigadora: Em que medida a observação de aula, objectivos individuais e relatório de autoavaliação contribuíram para o desenvolvimento profissional do avaliado como profissional? Portanto temos três coisas para falar: observação de aulas, objectivos individuais...

EPA2: Não tive ninguém a entregar objectivos.

Investigadora: Mas o que é que tu consideras? Consideras.... Em que medida a observação de aula, objectivos individuais e relatório de autoavaliação, contribuíram para o desenvolvimento profissional do avaliado como profissional?

EPA2:Eu acho que houve muita reflexão. Muita, muita reflexão no trabalho realizado! E isso....muita reflexão, muita partilha, e isso, acho que fez com que se tornem melhores profissionais. Mais responsabilidade aquilo que fazem, mais preocupação em estudar, mais preocupação em preparar anteriormente as aulas, para depois fazerem o trabalho em sala de aula. Porque nós antigamente, e isto toda a gente sabe, antigamente havia muitos professores que iam para a aula, com a mala debaixo do braço e depois em chegando à sala, logo se vê o que se vai fazer. E aquilo que eu verifico agora é que os professores não. Já vêm para as aulas minimamente preparadas, com os trabalhos que vão efectuar, já testados por eles em casa, e só depois é que os vêm aplicar. E eu acho

que nesse aspecto, a avaliação docente, tem melhorado muito, muito as práticas dos professores.

Investigadora: E o relatório de auto avaliação?

EPA2: Olha eu revi-me, revi aquele professor, no relatório de autoavaliação. É por isso que eu penso que ser um professor relator da própria escola é importante! É importante porque vê que aquilo, vê se aquele professor diz ou não aquilo que faz, não é, as práticas. Vi tudo, olha vi-os completamente nos relatórios que fizeram, até o tipo de escrita. Há professores que tem uma escrita muito correcta e muito preocupados pela construção das frases e pelo encadeamento do texto, são assim que eles são na vida.

Investigadora: Então tu achas que o relatório de autoavaliação no fundo, refletiu a prática do professor? Tu consideras que o relatório de autoavaliação é importante?

EPA2: Ah sim, considero! Mas considero que é importante, mas acho que deve haver uma supervisão de alguém que esteja por perto. Porque é assim: eu sei que, não este ano, mas sei de colegas que sempre se colocaram como excelentes, em todos os itens dos relatórios, que este ano não era igual, no entanto não era aquilo que se verificava, que eu verificava na escola. Portanto, relatório sim, mas alguém que esteja próximo, também tenha conhecimento para acompanhar.

Investigadora: Enquanto professora avaliadora, este modelo, permitiu-te diagnosticar as tuas necessidades de formação?

EPA2: Sim.sim.

Investigadora: Queres referir quais?

EPA2: Em todas, olha formação em língua portuguesa, formação em matemática, uma formação que eu já à vários anos peço à nossa directora, que eu acho que era importante: relações humanas! Acho que era muito importante! Porque eu não sei até que ponto não trato as colegas por “ minhas meninas”, não é, mas se calhar precisava aqui de uma base para ter, se calhar outra postura mais adulta, que eu não consigo ter, porque ser como sou, não é? Isso tem a ver comigo própria, mas também achava muito importante essa formação. E acima de tudo em corretora, não é? Avaliadora! Nessas

coisas todas, porque há assuntos que nós estamos a avaliar e não temos a certeza se estão bem feitos.

Investigadora: No teu entender, disseste-me à bocado que nenhum dos teus avaliados te entregou objectivos individuais. O que eu quero perguntar, é se no teu entender, consideras que a elaboração de objectivos individuais é relevante para a autoavaliação do avaliados? Se fizeram objectivos individuais, eles têm que os focar no relatório de autoavaliação.

EPA2: Pois.

Investigadora: Portanto a pergunta que eu te faço é se no teu entender, a elaboração de objectivos individuais é relevante para a autoavaliação do avaliados?

EPA2: É assim: Os objectivos individuais são importantes. Mas nós ao fazermos os nossos objectivos individuais, estamos a depender também de outras pessoas! Que podemos ou não atingi-los. Não por falha nossa, não é, mas por falha de terceiros, que por vezes é impossível, é impossível eu por exemplo, eu refiro isto no sentido em que temos alunos que faltam imenso, os professores fazem tudo e mais alguma coisa: é telefones, vão bater à porta das pessoas, envolvem o GAF, envolvem a GNR, chegamos ao ponto de chegar à CPCJ. Que custa muito chegar a esse ponto, não é, portanto este aluno, o professor podia ter como objectivo, convencer o aluno a não faltar, mas depois de ter todas estas tentativas e não conseguir, o objectivo não foi atingido, não foi por culpa dele, que ele fez tudo aquilo que podia, nesse aspecto às vezes é um bocadinho difícil de conseguirmos atingir os objectivos a que nos propomos.

Investigadora: Então os objetivos individuais serão relevantes para a elaboração de relatório?

EPA2: Não me parecem que sejam muito relevantes, embora ache que os objectivos são importantes, eu acho que eles são importantes, mas é esse o meu medo, de que as pessoas não saibam escolher! Porque não sabemos. Portanto também é outra formação que se calhar era importante fazer-se: quais os objectivos que devemos elaborar para...e que consigamos atingi-los, porque fazer objectivos e depois...aquela coisa que eu já disse à bocado: muito bem elaborados, com uns objectivos muito lá em cima, e que não conseguimos dar os passos todos para os atingir, porque quanto a mim, os

objectivos é para se cumprirem, porque se vamos fazer objectivos que à partida são tão elaborados, tão...

Investigadora: A fasquia tão alta....

EPA2: A fasquia tão alta.... tão alta que depois não atinjam, não vai fazer bem a ninguém. Eu acho que o importante é os objectivos, sim, mas que sejam coisas que consigamos atingir. Porque se forem fasquias muito altas, não traz proveito para ninguém.

Investigadora: Eu penso que já me respondeste a esta: Se elaboraste colaborativamente algum instrumento de apoio à prática, com aplicação no processo de avaliação?

EPA2: Sim, ...já...foram as grelhas que eu fiz conjuntamente com a Leopoldina.

Investigadora: Portanto de apoio à....

EPA2: À minha....

Investigadora: Observação de aula.

EPA2: Sim.

Investigadora: Foram as duas grelhas, portanto ficou por ali?

EPA2: Sim, sim

Investigadora: Costumas partilhar materiais pedagógicos e de avaliação que concebeste, que elaboraste, com os teus colegas da tua equipa?

EPA2: Sim, sim com as pessoas, é assim eu digo com a L., porque nos encostamos mais uma à outra e...mas...e não vemos das outras partes as pessoas a sentirem necessidade disso. Ora se não sentem necessidade disso, não procuram, não partilham as dificuldades que têm...

Investigadora: Portanto, já me disseste que partilhaste instrumentos de avaliação, que construístes, que concebeste juntamente com outra relatora. E materiais pedagógicas com as colegas da tua equipa?

EPA2: Sim, sim, sim. Todos os materiais pedagógicos que tinham em casa, está tudo aqui. Fichas antigas que eu tinha...

Investigadora: Fichas de quê?

EPA2: De Língua portuguesa, matemática, estudo do meio....alguns projectos que eu também tinha, trouxe tudo para a escola, está tudo à disposição de toda a gente. Formações que eu fiz, fiz uma formação em matemática, bastante boa, todas as colegas têm acesso a isso, para trabalharem na turma, para trabalharem até com alunos com mais dificuldades, em que se vão apoiar naquelas fichas e fazem, portanto isso é uma coisa que eu tento ao máximo acompanhar, tudo aquilo que as colegas fazem e apoia-las em tudo aquilo que me pedirem, isso.... E quando não sei procuro.

Investigadora: Adequaste (também acho que já me respondeste), adequaste os instrumentos de avaliação criados em equipa para a observação de aula dos teus avaliados?

EPA2: Sim, sim...

Investigadora: E aqui, vamos refletir mais um pouco: Portanto, disseste-me que construístes as grelhas, portanto adequaste no fundo os instrumentos de avaliação criados em equipa para a observação de aula dos teus avaliados, mas o que te quero perguntar é se eventualmente outros instrumentos de avaliação que tu construístes em equipa, nomeadamente, portanto o que é que tu constróis em equipa como instrumentos de avaliação que depois tivessem servido para observação de aula? Por exemplo, planificações...fichas dos alunos....Digamos, que tu tenhas partilhado e depois de certa forma, até te tivessem ajudado para a elaboração dessas grelhas?

EPA2: Não, não....

Investigadora: Portanto apenas as coisas que tu fizeste foi....

EPA2: Foi a partir da ficha de observação de aulas e da ficha global, que nos permitisse depois preencher-mo-la depois o mais honesta possível.... O mais correta.

Investigadora: Servindo-te desta grelha que tu....

EPA2: Sim, as grelhas foi a partir dessas fichas que nós a fizemos. Para complementar. Complementar é a palavra correta.

Investigadora: Na tua equipa, é frequente a partilha de práticas entre relatores, após observação de aula?

EPA2: Muito pouco, muito pouco...

Investigadora: Disseste-me que partilhavas tudo com a outra relatora, muitos aspectos sobre avaliação. E práticas de observação de aula? Por exemplo, tipo, tu ires observar uma colega e partilhares “olha eu gostei do trabalho...”

EPA2: Sim, fiz isso.

Investigadora: Então é nesse sentido que eu te estou a fazer esta pergunta.

EPA2: Sim, fazemos isso. O que de mais relevante aquela observação teve. O que nos chamou a atenção, tanto para o positivo, como para o negativo e falamos muitas vezes do positivo e dizemos “ eu gostava de fazer aquela experiência em sala de aula, deve ser excitante fazer aquele trabalho, porque vemos que os resultados são diferentes, se calhar daquilo que nós tínhamos.

Investigadora: Também me referiste que essa partilha foi mais com um relator, com uma das colegas, Porque razão é que isso não foi partilhado entre todas?

EPA2: Porque é assim, nós vimos sempre as duas juntas. Todos os dias estamos juntas. E com a outra colega...às vezes passam-se semanas que não nos vemos. Para além disso, ela apenas tinha um avaliado, que nem sequer pediu observação de aulas. Ora, também não tinha assim grande significado ela procurar-nos, porque sabe que nós estamos sempre juntas, talvez tivesse sido por essa razão que não nos juntamos tanto.

Investigadora: Na tua equipa, quando eu digo na tua equipa, equipa do 1º ciclo, existiu discussão sobre o processo de avaliação e os resultados desta avaliação. O que é que poderiam ser os resultados?

EPA2: Não, não existiu.

Investigadora: Portanto, discussão sobre o processo, já me disseste que sim...

EPA2: Sobre o processo, sim, agora neste final, os resultados, não houve assim grande...

Investigadora: Estamos a falar de resultados, mas eu queria perguntar-te, não de notas, também de notas, mas resultados para a sua vida profissional?

EPA2: Não, não.

Investigadora: E em termos de expectativas de notas?

EPA2: Isso, sim. Sim, mas não em grupo. Individualmente com a coordenadora, sim. Em grupo, nunca houve essa... e não foi bem discussão, foi expectativa de notas, sim.

Investigadora: No teu entender, porque razão é que isso se deu de forma individual e não em equipa?

EPA2: Porque eu tinha pessoas a avaliar que já anteriormente tinham tido excelentes notas, porque depois também pensei... acho que essa é a razão principal e que então estava ali, o que é que tinha feito, o que é que não tinha... estava ali assim qualquer coisa... que eu, não me passou totalmente ao lado, mas que eu percebi e também para o final acho que era a expectativa de... não se terem apercebido do número de pessoas que me tinham dado para eu ser relatora. Tive dez pessoas, das quais oito fiz observação de aulas e cheguei a um ponto que eu disse (já para o final):” vejam bem os tempos que me vão dar para eu fazer o meu trabalho, porque eu tenho uma escola, há coisas na escola que eu também não posso deixar à deriva e portanto vejam bem o tempo que me vão dar, como é que vai ser, e aí é que as pessoas refletiram e viram, “ sim senhora”, não se admitia serem tantos só para uma pessoa. Que as minhas colegas, uma teve um, outra teve três.

Investigadora: Em algum momento, na tua equipa, em conjunto, todo o 1º ciclo, refletiram os efeitos da avaliação, no desenvolvimento profissional do professor?

EPA2: Não, não me lembro de se ter feito, o 1º ciclo todo.

Investigadora: Em que medida esta avaliação de desempenho tivesse contribuído para o desenvolvimento profissional?

EPA2: Eu acho que essa reflexão nunca foi feita em grande grupo.

Investigadora: E em pequeno grupo?

EPA2: Em pequeno grupo aqui na escola, falamos muitas vezes nisto.

Investigadora: E então o que é que falaram, mais propriamente?

EPA2:Eu sempre tentei que as colegas vissem a avaliação, como....uma preocupação por melhores práticas. Talvez por isso eu tive quase todas as professoras a pedirem-me...só uma é que não tinha pedido...eu não consegui ver, porque não conseguimos encaixar o horário, horários para isso e a outra colega foi, porque veio substituir e estava sempre na iminência de se ir embora e por isso não pediu observação de aula. Porque aquilo que eu sempre tentei transmitir às colegas é que não vissem a avaliação como “um papão”. Vissem a avaliação, como uma melhoria de práticas. Como uma partilha, partilha daquilo que fazem em sala de aula e quem observa, só pode dar o seu contributo para que haja melhorias, porque não se quer aqui estar com uma pistola atrás das pessoas a dizer” não fizeste bem isto, não fizeste bem aquilo”, não, é melhoria sempre de práticas, eu acho que é pela parte positiva, foi o meu ponto de partida para observar aulas, foi sempre isso.

Investigadora: E a opinião das tuas colegas em pequeno grupo? Que é que elas achavam da tua...

EPA2:Ao princípio é sempre aquele bicho de sete cabeças, porque é aquilo que se ouve na comunicação social, não é, os sindicatos, etc....mas com o tempo...eu acho que consegui...tentei desmistificar isso. No entanto, aquilo que eu verifico agora no final é que a grande preocupação é o facto de a nota não vir a contar para a progressão da carreira. Não sei se foi essa a preocupação que eles tiveram, no entanto, como houve sempre partilha da parte deles comigo, sempre um pedido de apoio, eu não sei se teria sido isso que eles pretendiam...

Investigadora: Consideras...(e já me respondeste também a esta, mas vou ser mais incisiva), consideras que o processo de avaliação desenvolvido nesta escola, alterou de alguma maneira o tipo de trabalho colaborativo, que vinha sido desenvolvido?

EPA2: Alterou, alterou.

Investigadora: Porquê?

EPA2: Porque as pessoas começaram a partilhar mais. Começaram a partilhar mais, que eu dizia” olha esta colega fez um trabalho muito giro em sala de aula e vamos falar sobre ele e falávamos em conjunto, e vi colegas logo a aproximarem-se, a quererem saber” como é que tu fazes”, e mesmo sabendo que eu já tinha visto aulas por exemplo de língua portuguesa e que não modificaram para eu ver, mas sim para modificar as práticas. Verifiquei isso e fiquei muito contente. Muito contente, por ver como as pessoas se motivavam...

Investigadora: Portanto o que é que partilharam mais, no fundo? Em termos do processo de avaliação, já me disseste que aumentou o processo de colaboração. E essa partilha incidia basicamente em que aspectos?

EPA2: No trabalho feito em sala de aula. De que maneira é que fazem uma melhoria de texto, de que maneira é que fazem o trabalho no sentido das medições, medições em matemática, porque portanto, estavam naquela fase das, do sistema métrico, e o “ que é que eu vou fazer”, e houve uma colega que fez uma situação muito engraçada, que foi com uma régua partida e portanto os números não estavam correctos, e ela partilhou ali que fez isso, sei que houve logo outras colegas a fazerem o mesmo, às vezes são coisas que nós nem nos lembramos de fazer e então vi que houve colegas logo a dizer” ai , também vou experimentar, vou ver como é que os meus alunos reagem”, portanto todo esse trabalho, acho que foi de partilha.

Investigadora: Portanto, foi partilha de práticas, o que tu me disseste? E por exemplo de planificações, de fichas, de outros aspectos que têm a ver com sala de aula?

EPA2: Sim, sim, inclusivamente de sequências, sequências, passaram sequências umas às outras, porque algumas estavam mais inseguras ao fazê-las e verifiquei que houve essa partilha das sequências, no sentido de se ajudarem umas às outras, e acho que sim, que não estamos aqui, para” só nós é que somos boas e as outras não”, que é uma coisa que eu digo muito às colegas, é que temos em conjunto de elevar o nível dos nossos alunos, portanto não podemos só ser uma turma, não vai fazer a diferença, vai fazer é o conjunto das turmas, portanto todas temos de nos unir e lutarmos para que façamos melhores práticas em sala de aula, para se repercutir nas aprendizagens dos nossos alunos.

Investigadora: Então tu achas que o processo de avaliação alterou para melhor?

EPA2: Espero que sim. Espero bem que sim.

Investigadora: Aqui na tua escola pelo menos, sentiste que o processo de avaliação alterou as práticas colaborativas?

EPA2: Sim, sim, muito, muito, muito.

Investigadora: Como é que a avaliação de desempenho, já estamos quase a terminar, como é que a avaliação de desempenho, poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo? Portanto falamos de todo o processo de avaliação, dos constrangimentos, de tudo o que foi avaliação. A pergunta que te faço neste momento é: como é que a avaliação de desempenho, no teu entender, poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores?

EPA2: Eu acho que isso.....

Investigadora: Digamos, quais os aspectos que no teu entender seriam mais eficazes para a avaliação dos professores?

EPA2: A partilha é muito importante, a reflexão, a reflexão, muito importante...

Investigadora: Portanto achas que a avaliação de desempenho, portanto com processos de reflexão, poderia contribuir para a melhoria. E tens mais alguns aspectos? Como é que avaliação de desempenho, poderia contribuir ...

EPA2: Para a melhoria dos alunos....

Investigadora: Para a melhoria profissional dos professores!

EPA2: Dos professores! Eu acho que a avaliação tem de ser virada mesmo para a melhoria das práticas dos professores e deve ser acompanhada sempre por reflexão por parte dos relatores, conjuntamente com apoio...eu acho que isso faria a melhoria de ...desde que os professores estejam abertos para fazerem essa melhoria, porque também há professores que nem sempre estão abertos a receberem essa partilha e interiorizem-na de modo a mudar as suas práticas. Porque hoje em dia ser professor e do 1º ciclo, é muito trabalhoso. Há muito trabalho a fazer. Nós temos com diferentes níveis em ala de aula e temos que trabalhar com eles todos e para eles todos. Nós não podemos chegar à sala: uma ficha para todos, a ficha é igual, não pode ser! Portanto o professor também

tem de estar aberto a essa partilha de ideias, a essa...o saber ouvir e o saber refletir. Que é outra coisa que muita gente não faz das suas práticas, para as mudar. Eu acho que isso é muito importante. Não sei se respondi ao que pretendias...

Investigadora: Sim, como é que a avaliação de desempenho poderia contribuir, falaste de dois aspectos importantes que é o professor estar receptivo e no fundo a reflexão. Penso que estou a sintetizar...

EPA2: Sim, sim e a partilha. Eu acho que são três assuntos muito importantes: O primeiro tem de ser o professor receptivo, tem de ser, e depois estar disponível e disposto a ouvir, a partilhar e a fazer as mudanças, não é!

Investigadora: Que instrumentos de avaliação consideras importantes serem recolhidos para efeitos da avaliação de desempenho?

EPA2:Que instrumentos...

Investigadora: Que instrumentos de avaliação.... tu repara, nós temos montes de instrumentos de avaliação, desde a ficha de observação de aula, objectivos individuais, desde o relatório de autoavaliação, trabalho do professor em sala de aula, temos montes de instrumentos de avaliação, que podem ajudar a avaliara o professor. O que eu te estou a perguntar é: que instrumentos de avaliação ou outros, há montes de instrumentos em sala de aula e fora dela que podem ajudar na avaliação dos professores. A minha pergunta neste momento é que instrumentos de avaliação tu consideras pertinentes e que devam ser recolhidos para avaliação dos professores?

EPA2: Dossier do aluno.

Investigadora: Dossier do aluno...

EPA2: Eu acho que aí que reflete o trabalho que o professor faz com o aluno e para o aluno. Mas vários numa sala de aula, não é? Possivelmente o professor dizer-nos” gostava que visse o dossier deste aluno”, mas nós também termos o direito de dizer “olha eu também quero ver o dossier de um outro”. Portanto eu acho que aí reflete muito o trabalho que o professor faz em sala de aula e a muitos níveis: a nível no empenho do trabalho, a nível da organização, a nível de....ai como é que se chama aquilo...de trabalho diferenciado...

Investigadora: E portanto, fora o dossier do aluno, que já me disseste os motivos pelos quais consideras importante ser recolhido, no teu entender, existem mais algum instrumento ou mais alguns instrumentos que no teu entender servissem?

EPA2: Sim, acho muito importante o PCT, o projeto curricular de turma, acho que é importante reflexões escritas pelo professor....da avaliação do seu trabalho, da avaliação dos progressos da turma, acho que isso é importante....

Investigadora: E nomeadamente à participação dele na escola?

EPA2: Sim, mas isso é verdade....mas...eu peço por isso, porque ainda não me consegui organizar para dividir o trabalho com eles. Porque vejo que há professores que trabalham tanto em casa, que eu depois, custa-me estar-lhes a pedir para fazerem mais alguma coisa e então normalmente sou eu que faço. Peço opinião, peço opinião, partilho “vamos fazer assim, vamos fazer assado...” há colegas que se dispõem logo” aí eu vou ajudar, eu faço” e isso é muito importante também.

Investigadora: Mas no teu entender, para o avaliares nessas dimensões, digamos, reportando-me ao relatório de autoavaliação, do contributo para a vida da escola, na participação de projectos, no teu entender, existiria algum instrumento que fosse capaz, ou que te desse elementos para avaliar?

EPA2: Elaborado ainda não está. Mas era bom, para eu ter uma ideia, do que era possível, pedir-lhes a eles para fazerem...

Investigadora: E por exemplo, no teu entender para o avaliares nessas dimensões, qual o instrumento, ou quais os documentos que tu lhes pedirias para teres dados para os avaliares nessas dimensões? Falaste-me que em termos de sala de aula, tu achas importante como instrumentos, o dossier do aluno, o PCT, reflexões escritas da avaliação do trabalho dos professores. Mas isto...

EPA2: Não é da avaliação do trabalho! Reflexões escritas do trabalho que o professor faz regularmente em sala de aula, não é? Daquilo que foi feito durante o 1º período, daquilo que estava previsto, no fundo é a avaliação que estava prevista, foi cumprido ou se não foi cumprido, o porquê de não ter sido cumprido, eu acho que essas reflexões são importantes.

Investigadora: Isto em sala de aula.

EPA2: Em sala de aula. No trabalho fora...é assim...há colegas que estão sempre disponíveis para ajudar e outros nunca estão disponíveis, porque têm sempre muito que fazer e acham que a coordenadora está cá é para fazer esses trabalhos, é isso que eu digo. Eu ainda não estou preparada, ou não me sei preparar enquanto coordenadora de escola, para atribuir trabalho aos colegas, fora da sala de aula. Agora que há partilha, quando queremos fazer actividades, que se eu pedir” olha, ideias para fazer isto ou aquilo” de uma maneira geral, as pessoas até dão. Há um ou outro que nunca está disponível para nada...

Investigadora: Então por exemplo como é que tu verias o trabalho do professor, digamos, na participação da vida da escola, que instrumentos é que tu recolherias do professor, para tu o avaliares aí?

EPA2: É assim, é o dia a dia, a disponibilidade que têm, ou chegarem ao pé de mim” N., estamos atrasadas nisto, a N. já fez?” eu às vezes digo”ai eu ainda não tive tempo, tenho ali no papel”.” Então dê cá que eu faço, eu vou fazer ali no computador” .Há colegas que se aproximam e têm essa preocupação. Outros não têm preocupação nenhuma nesse aspecto:” olha ela que faça e se chegar ao dia e não está feito, o problema é dela, não é a minha cara que vai ser vista perante isso”. É isso que eu digo, acho que nesse aspecto ponho as coisas, esse trabalho é extra sala de aula que o ponho mais em cima de mim, para o fazer, para depois vir cá para fora, percebes? Não sei se estou a responder...

Investigadora: Em termos de sala de aula, falaste-me do dossier do aluno, PCT, portanto, reflexões escritas, lembraste-te entretanto de mais algum? Ou queres referir mais algum, que tu aches relevante como instrumento de avaliação? Que fosse importante ser recolhido...para avaliação dos professores?

EPA2:Eu acho que não estou a ver, agora assim, não me estou a lembrar de mais nenhum. Não sei se tenho ideia, e depois...ou outras ideias que já tenha tido e depois eu não lembrar...não eu...

Investigadora: Por exemplo estou....que se calhar te pode ajudar, das grelhas de observação de aula que tu fizeste e que no teu entender te ajudaram à observação de aulas, existem aspectos...?

EPA2: Organização da sala de aula...

Investigadora: Também achas importante?

EPA2: Acho. Como é que os meninos estão organizados, se dentro da sala, (porque há miúdos que não podem estar juntos) e se o professor consegue controlar isso e colocá-los em lugares -chave para que não haja aquelas picardias que se costumam ver e também todo o trabalho exposto nas paredes, para, porque não é só o trabalho bonito que deve ser exposto, o que se pretende na sala de aula exposto é tudo aquilo que faça com os alunos façam as aprendizagens e não tenham...as dificuldades que eles tenham, possam depois ir olhar para o que têm nas paredes da sala de aula e consigam por eles próprios, fazer a verificação de que aquela dificuldade” afinal eu consigo fazê-la, porque aquele cartaz está-me a indicar o que é que eu tenho” portanto todo esse material também é muito importante....

Investigadora: Para a avaliação.

EPA2: Sim.

Investigadora: Pronto e terminamos a nossa entrevista...

EPA2: Ai que maravilha....

Investigadora: Ainda te faço a pergunta: se existe algum assunto que tu queiras dizer a propósito da avaliação de desempenho, um desabafo final, o que tu queiras dizer acerca deste tema...se tens mais alguma coisa.

EPA2: Acho que perguntaste tanta coisa, tanta coisa ou tudo...o que havia a perguntar, que eu não me estou assim, neste momento a recordar nada que faltasse.

Investigadora: Então só tenho a agradecer-te e confirmar-te que de facto apenas eu tenha a transcrição da entrevista pronta, eu vou remeter-ta, tenho o teu e-mail, vou remeter-ta, para ver se de facto, está tudo de acordo com aquilo que tu disseste.

EPA2: Se as vírgulas estão bem colocadas...

Investigadora: Porque de facto, às vezes a pontuação pode mudar o sentido, de facto das frases.

EPA2: É.

Investigadora: Portanto, comprometo-me a isso e tu só tens que verificar, se tiveres paciência, para ler aquilo tudo....

EPA2: Sim senhora...

Investigadora: Para veres se está.... E mais uma vez te agradeço profundamente a entrevista que tu me deste!

EPA2: E eu a confiança!

Investigadora: Obrigada!

Anexo VI Transcrição entrevista avaliado

Entrevista EPC1

Investigadora: Olá boa tarde.

EPC1: Boa tarde.

Investigadora: Olha, então vamos dar início dia 11/07/2011, a uma entrevista de uma professora contratada que pediu aulas observadas. Portanto, quero informar-te que este trabalho de investigação é no âmbito do mestrado de Supervisão em Educação que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como enfoque o estudo dos efeitos do actual modelo de avaliação de desempenho docente nas equipas pedagógicas e nas práticas pedagógicas. Portanto, estou a pedir a colaboração porque me interessa recolher dados sobre a opinião dos entrevistados sobre o enfoque deste estudo. Queria pedir autorização para gravar.

EPC1: Está dada.

Investigadora: E qualquer dado que seja recolhido, vai ser codificado, e é apenas para recolher os dados e fazer a análise depois do conteúdo desta entrevista. Está bom?

EPC1: Está.

Investigadora: Pronto, então vou começar por te perguntar se concordas com a existência da avaliação de desempenho dos professores?

EPC1: Concordar, concordo, não como está a ser feita, mas concordo.

Investigadora: Queres explicar melhor?

EPC1: Acho que o facto de haver quotas penaliza muito porque há professores que têm tanto ou melhor desempenho que outros/, mas devido às quotas não poderá ser dada essa avaliação. E nós, contratados, quem tem um muito bom ou excelente, beneficiam muito na carreira.

Investigadora: Então, já me disseste que concordavas com a existência da avaliação, e com o actual modelo?

EPC1: Não, por causa mesmo disso que eu acabei de dizer, das quotas. Eu sei que há colegas que não têm o “muito bom” ou “excelente”, devido a não caberem nas quotas que o Ministério atribui.

Investigadora: E só concordas com o actual modelo, aliás...

EPC1: ... Não, também como é feito, já sou avaliada há três anos, e todos os anos tem sido sempre diferente. No primeiro ano, pediram-nos uma coisa, fui observada em várias aulas, no segundo ano pediram-nos outra coisa, e este ano, voltaram-nos a pedir outra coisa que nunca foi pedida nos anos anteriores. Portanto, em termos de orientações do Ministério, também não há grandes orientações.

Investigadora: Então, com o actual modelo tu discordas das quotas, tens mais alguns aspectos que tu discordes, em termos de concepção do modelo?

EPC1: Não concordo também sermos avaliados por nossos colegas, em termos de...comigo não se passa muito isso, mas em termos práticos acho que cria aqui um desequilíbrio muito grande entre avaliador-avaliado, acho que se calhar fosse uma entidade exterior, seria mais... e que conhecesse mais, que fosse mais orientada a avaliação de professores, “vão avaliar isto, isto e isto...” e o avaliado também saber em que está a ser avaliado. E não, por exemplo, este ano eu já fui observada duas vezes, e ainda não sei como correram as aulas, é a diferença. O ano passado foi-me dada uma grelha no final das aulas, em que foste muito boa aqui, e aqui devias melhorar, e este ano não.

Investigadora: Já lá vamos mais para a frente, vamos falar desse assunto. Portanto, já me disseste o que não concordavas neste modelo, e recapitulando, não concordas com as quotas, não concordas com a avaliação entre pares, disseste mais algum aspecto?

EPC1: Não, é só isso, e com a burocracia que é preciso.

Investigadora: Explica lá melhor.

EPC1: Com a papelada, com os relatórios que temos que entregar no fim, não há orientações nenhuma. Este ano tivemos que entregar evidências, e o que são evidências, são evidências! Mas o que é que são as evidências, são as evidências. E andamos um bocadinho baralhados. E daí a união que houve, que eu notei muito este

ano, entre os contratados, “vamos fazer assim, porque achamos que é assim, ninguém nos orienta portanto, vamos apresentar isto”.

Investigadora: Ok. Disseste aí que havia união entre os contratados e essa união verificou-se em que pontos?

EPC1: A união verificou-se este ano, nos outros anos não senti isso. Este ano, devido a se calhar o grupo ter mudado um bocadinho, o ano passado eu notava mais rivalidades, neste ano não, notei mesmo a união, devido também talvez a não estarmos tão bem orientados como estivemos nos outros anos. Nos outros anos havia um índice de trabalho, tínhamos que apresentar aqueles documentos que nos pediam. Este ano não, evidências, mais evidências. Portanto, houve mais necessidade de nos unirmos, trabalharmos para o mesmo fim, porque ao fim e ao cabo queremos todos ter boas notas.

Investigadora: Já agora, fiquei curiosa, e é uma pergunta que não está aqui, mas que eu vou fazer-te. Disseste que este ano houve mais união, e o ano passado não, porque as coisas estavam esquematizadas. Então, o factor de união foi qual?

EPC1: Unimo-nos porque não havia orientações. Acho que foi por causa disso.

Investigadora: E produziram algum documento?

EPC1: Aliás, tudo o que saiu aqui da escola do C. foi tudo muito igual. O conteúdo era diferente, mas até a própria maneira como apresentamos as evidências, fomos nós que fizemos, fomos à internet, pesquisámos, ajudámo-nos umas às outras, e aquela disposição, como apresentamos o trabalho, saiu de um trabalho de grupo.

Investigadora: Ok. Na tua escola, no teu agrupamento, houve discussão dos diplomas legais de legislação sobre avaliação de desempenho?

EPC1: No início do ano, tivemos uma reunião onde foi mostrado um PowerPoint com os decretos de lei que havia, o que é que era preciso apresentar, algumas regras, lembro-me que algumas normas de obtenção do muito bom e do excelente, entre faltas, aulas observadas. Portanto, isso foi discutido no início do ano. Depois o PowerPoint foi colocado na plataforma e quem quis consultou. Eu consultava muitas vezes.

Investigadora: E só esse, só houve discussão desse diploma legal?

EPC1: Nem foi discussão, foi mais uma apresentação.

Investigadora: E, na tua escola, discutiram alguma legislação extra nessa reunião?

EPC1: Foi mais entre pares, foi.

Investigadora: E o que é que discutiram?

EPC1: Discutimos sobretudo o que são evidências, o que não são evidências. Este ano também foi um bocadinho conturbado, porque a certa altura ouviu-se falar que a avaliação ia parar, portanto nós parámos, e quando reiniciamos houve aquele trabalho de marcar novamente aulas observadas...a minha avaliadora, com quem todas tínhamos uma boa relação porque trabalha cá na escola, muito atrapalhada, porque tinha muitas pessoas para ver, então ajudamo-nos também aí, “olha, neste dia não e dá jeito eu ser observada, importas-te que eu troque contigo?”. Este ano houve muita união. E discutimos muito entre pares, não entre do superior até aos contratados.

Investigadora: Na tua escola, quase que já me respondeste mas vamos recapitular, na tua escola os professores avaliados participaram na construção de instrumentos de avaliação?

EPC1: Não, nunca, ao longo dos três anos que eu fui avaliada, nunca participei na construção.

Investigadora: ...na construção de instrumentos de avaliação... Se tivesses que nomear instrumentos de avaliação, quais nomearias? Só para ver se estamos a falar do mesmo assunto.

EPC1: Eu acho que era muito importante nós termos conhecimento, quando vão observar as aulas, o que vão observar, que eu sei devido à experiência este ano, não sei se isso contou ou não, que é, o rigor científico - pedagógico, a relação com os alunos, a maneira como temos o grupo, as fichas de trabalho, o tempo que demoramos, se prestamos apoio a todos os alunos ou só a alguns. Portanto, o ano passado, no final das observações tivemos acesso a esse documento, em que fomos avaliados em cada parâmetro, este ano não sei se vai ser assim ou não. Eu acho que era importante, se não participarmos, temos conhecimento onde vamos ser avaliados.

Investigadora: E não tens ideia onde é que esses instrumentos de avaliação foram discutidos, em que órgãos da escola foram discutidos?

EPC1: Eu penso, como toda a gente fala, foi no CCAD. Que nem sei o que quer dizer as siglas ...Comissão...

Investigadora: ...Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho.

EPC1: Obrigada.

Investigadora: Qual a tua opinião sobre esses instrumentos construídos, estamos a falar da grelha de observação de aula, da ficha dos descritores. Portanto, qual a tua opinião sobre os instrumentos construídos e utilizados na tua escola para a observação de aulas?

EPC1: Olha, em relação à observação de aulas não tenho ainda conhecimento, este ano ainda não nos foi mostrado onde é que vamos ser avaliados. O ano passado sim, ao fim de 15 dias, mostraram-nos uma grelha, portanto, eu o ano passado fui avaliada primeiro em língua portuguesa, escolhi sempre primeiro língua portuguesa e depois matemática, talvez porque em língua portuguesa me sentir mais à vontade do que em matemática. O ano passado ao fim de uma semana 15 dias, foi-me mostradas as minhas avaliações daquela aula, foi-me mostrada essa grelha, mas no fim da avaliação. Este ano não.

Investigadora: Em nenhum momento?

EPC1: Em nenhum momento. A mim disseram-me depois na sala dos professores, “correu bem”.

Investigadora: Portanto, desconheces neste momento os instrumentos...

EPC1: ... desconheço. Só a ficha de auto-avaliação que está disponível na internet, para todos.

Investigadora: E sobre essa, podes pronunciar-te?

EPC1: Sobre essa também não houve uma grande ajuda, também lá está, é o nosso espírito, do que é que nós fizemos todas juntas, nós e se calhar meio país. Começou a circular nos mails formulários de preenchimento, começámos a ver aqui, a adaptar, há um ponto que é para falarmos da nossa prática, isso é mais individual, mas os outros campos são de carácter muito global, em que juntamo-nos todas e fizemos “esta frase é

gira, esta frase não é gira...olha que palavras tão engraçadas, olha esta palavra que eu nunca utilizei!”

Investigadora: Então estás a dizer-me, recapitulando, que não conheces um instrumento de observação de aulas, nunca te foi mostrado?

EPC1: Este ano não. Os outros anos sim, este ano não.

Investigadora: Consideras que na tua escola os professores avaliadores, ou relatores, neste caso, tinham experiência e competência para desempenhar esta função?

EPC1: Eu acho que não.

Investigadora: Queres explicar melhor?

EPC1: Olha, há dois anos, fazendo todo o meu percurso, há dois anos foi uma colega que não era cá da escola, que como ela disse, veio cá aprender novas técnicas de ensino, porque diz que eu tenho uma maneira de ensino que ela desconhecia, tinha e continuo a ter uma maneira de ensino que ela desconhecia, que eu tenho uma maneira de dar aulas muito próxima do movimento da escola moderna, que muita gente desconhece, então veio cá aprender. O ano passado foi outra chefe, pronto. Em que apesar de eu não concordar e de ter bases documentais para tudo o que eu fiz, ela disse-me, num ponto em que discordamos as duas, numa coisa que eu fiz, que está documentado, segundo aquela teoria, fiz muito bem, e depois até esclareci com vários professores na área da matemática, que é muito feito assim. Quando fui discutir a minha nota de avaliação, disse “olha, estás errada, é assim, foi como eu fiz, porque isto..”. E foi-me dito, deixa cá ver, porque fiquei muito magoada com essa frase, “o saber dessa pessoa que me está a avaliar não está em causa porque tinha um grau académico superior ao meu”. Pronto, acabou-se aí a conversa, eu sei que tenho razão, fui penalizada por isso, não quero saber, tenho a minha consciência tranquila, e os meus alunos evoluíram e foram muito bons alunos, não é isso que está em questão, apesar de ter ficado magoada. Este ano, aconteceu muito semelhante ao primeiro ano de avaliação. Foi uma colega que quis, aliás, eu disse que, nós estávamos numa conversa, como somos colegas conversamos muito, “ai não sei o que hei-de fazer a Língua Portuguesa” e a colega disse-me “olha toda a gente fala bem do teu trabalho de texto, porque é que não me deixas ver o teu trabalho de texto?”. O que ela diz foi que veio cá aprender, não veio cá avaliar, veio cá

aprender como eu fazia. Porque numa situação de coordenação de escola, tem acesso a um bocadinho da turma, mas nunca está presente 1 hora e meia em cada turma, porque são muitas. Como ela diz, veio cá aprender.

Investigadora: Então vou recapitular a pergunta, depois dessas experiências que tu contaste, consideras que o teu relator tinha experiência e competência para desempenhar esta função?

EPC1: Não.

Investigadora: Mas gostava que me explicasses melhor, porque só apontaste aí uma experiência, mas não me disseste porquê...

EPC1: Eles vêm cá, eles não têm conhecimento sobre o meu método de ensino, portanto eu acho que eles não conseguem avaliá-lo.

Investigadora: E no teu entender, o que é que eles precisariam para terem competências...

EPC1: ... precisam de estar cá mais tempo. Não é só 1 hora e meia de aula de Língua Portuguesa. Voltando ainda, no primeiro ano a minha relatora teve necessidade de vir cá muitas vezes, eu pedi duas aulas observadas, ela veio cá 5 vezes, para fundamentar a minha avaliação, para ter conhecimento. No primeiro ano foram 45 minutos, ela teve necessidade de vir cá muitas vezes, para perceber o trabalho. Este ano, a minha avaliadora, tinha ouvido falar, mas também não teve tempo para vir cá. Ela sabe que se faz a rotina, mas não percebe muito bem para quê, não percebe os resultados finais. Vê o produto final no jornal da escola, mas viu um bocadinho só do que foi feito, não tem conhecimento do que se faz.

Investigadora: Não tem conhecimento do que se faz, e a nível de competência científica? Ou seja, de conhecimentos sobre o assunto?

EPC1: Sim, eu acho que sim. Apesar de ser um bocadinho injusto, porque é sempre 1 hora e meia que... olha e este ano correram-me mal as minhas duas observações que na primeira, na língua portuguesa, o computador não funcionou, o material informático não funcionou, portanto, tive de alterar tudo à última da hora, em vez de fazer um trabalho que os meus alunos estão habituadíssimos a fazer no computador, um trabalho de texto

projectado, tive que fazer no quadro, demorou imenso tempo, os miúdos estavam super tensos, super nervosos. E na segunda observação, na de matemática, tinha 5 minutos, um grupo de holandeses a bater à porta para visitar as instalações.

Investigadora: E portanto, e na função específica de relatora, ou seja, em tudo o que é suposto que o relator saiba para desencadear o processo de avaliação, achas que o teu relator tinha essa experiência, essa competência?

EPC1: Eu acho que não. Quando estamos em colegas, o grau de amizade ou de hostilidade que temos uns com os outros, eu acho que isso se reflete na avaliação. Se fosse alguém exterior...se calhar era pior para nós. Eu estou a falar, mas tive sempre muito bom desempenho. Se fosse alguém exterior, também não conhecia o meu método, também não fazia ideia o que era o método da escola moderna, não fazia ideia de nada, e chegava cá, “isto é horrível, por amor de Deus, os miúdos a falarem todos ao mesmo tempo, um texto cheio de erros, e eles a verem os erros”, se calhar também não concordava muito e se calhar ia ser penalizada num produto final que até foi muito bom. Mas eu acho que ninguém está preparado. Eu não me estava a ver a avaliar um colega meu, e acho que é isso que as minhas colegas vêm também.

Investigadora: E porquê?

EPC1: Porque eu acho que não é numa hora e meia que se vê nada!

Investigadora: Tu falaste no fator de proximidade. Tu achas que isso altera, digamos, as funções de relator? Só o factor de proximidade, ou existem outros factores que possam influenciar o desempenho da função de relator? Porque tem muito mais...

EPC1: Sim, mas eu acho que esse é o principal.

Investigadora: A proximidade? Achas que influencia o processo de avaliação?

EPC1: Acho.

Investigadora: Existem outros fatores, no teu entender, sem ser a proximidade, que te possam influenciar? A competência, a experiência e a competência dizem-te alguma coisa?

EPC1: Eu acho que o facto de não assumirem uma turma já há muitos anos também influencia isso... porque se calhar “o teu R.G. o esteve a aula toda desatento”, mas se calhar aqueles 5 minutos que ele teve atento foi óptimo, foi melhor, foi o tempo onde ele esteve mais atento que os últimos 15 dias. “Porque aquela menina não trabalhou”. Mas aquela menina tem problemas, nem sequer tem o material. Aquela menina tem 9 anos e é dona de casa, e vem para a escola brincar. Portanto, há essas coisinhas que...

Investigadora: Falaste da proximidade, falaste do facto do afastamento da componente lectiva que pode levar de facto a algum...

EPC1: ... desajustamento de...

Investigadora: ...e portanto, nas funções de relatora, de desencadear o processo, de acompanhar o avaliado, de dar o *feedback*, portanto, tudo isso são funções do relator, achas que no resto o teu relator esteve à altura do processo, estava em termos de experiência e competência para desempenhar essa função?

EPC1: Quer dizer, eu não faço ideia. Porque, por exemplo, a N. andou aí 15 dias a ver colegas. Acredito que ao fim de um tempo, ela já não estivesse a ver nada, porque era muito trabalho para ela só. E depois há sempre a comparação “Eu fui ver isto ali, e naquela turma também fui ver a mesma coisa”. Mas se calhar aqueles meninos estavam melhor comportados, se calhar correu melhor. Mas se calhar os resultados destes são melhores, e ela não viu os resultados, como estavam mais desatentos, se calhar correu pior. E isso, o facto de não ter assim tanto tempo para continuar.

Investigadora: O fator tempo...

EPC1: Ou seja, aquilo correu mal ali, mas se calhar correu melhor quando eles estavam sossegadinhos e a trabalhar. Por exemplo, quando vieram cá os holandeses foi horrível. Os meus alunos, uma ficha que eu lhes dei para fazer, eles não conseguiram fazer, tive que pegar na ficha e resolvê-la em conjunto no quadro. Mas eu estive 1 hora a explicar a mesma coisa 10 vezes em inglês, o que é que eles estavam a fazer, o que eu estava a fazer, e porquê é que estava uma senhora sentada a uma secretária com uma caneta a tirar apontamentos. E eles a falarem com os meninos em inglês, e os meus alunos falam, porque aprenderam, nome, idade e pouco mais. E depois, houve um grupo deles, que quis jogar com eles. Depois é pessoas que entram e que saem. Ao fim de uma hora,

quando lhes dei uma ficha, “oh, não vou fazer”. Mas eles, o conteúdo, que eram os múltiplos de um número, está lá. E o resultado foi as provas de aferição, que está lá. E todos têm a noção do múltiplo de um número, identificam o múltiplo de um número, apesar de ter corrido tão mal, mas a base foi passada. Se na aula a seguir ela tivesse vindo, que foi a continuação, e na outra aula tivesse vindo, e agora no final, houvesse se calhar uma avaliação final dos finais, como digo na prova de aferição, e realmente todos ficaram a saber aquilo. E se calhar a aula não foi tão boa como no início tinha planificado, mas eles ficaram a saber.

Investigadora: Que motivos te levaram, motivos pessoais, que te levaram a ser avaliada, quais os motivos principais?

EPC1: O tempo de serviço, que nós temos a bonificação. Eu no primeiro ano tive excelente, subi dois anos na carreira. No ano passado tive muito bom, subi 1 ano na carreira. Nestes dois anos que eu já fui avaliada já tenho 3 anos de serviço que não lecionei. Portanto, já passei à frente de muitas pessoas, já sou contratada há 9 anos, e se calhar nos próximos anos de concurso já fico nos quadros de escola, só por causa disso.

Investigadora: Portanto, foi o teu principal motivo?

EPC1: Só.

Investigadora: Tens mais algum?

EPC1: Não.

Investigadora: Como caracterizas, o que é que tu podes dizer acerca da tua experiência como professor avaliado? Como é que tu caracterizas essa experiência?

EPC1: É horrível, é horrível. Porque devido a ter tido sempre bom desempenho, depois todo o trabalho vai para ti. Este ano, não sei porquê, já tenho alunos na minha turma...portanto, para o ano em princípio vou ficar cá na escola, sou contratada, em princípio vou cá ficar, com o primeiro ano. Aqueles casos que alguém achou que eram mais difíceis, estão na minha turma, sem direito a escolha. A minha turma foi do agrupamento que teve melhores resultados nas provas de aferição. Portanto, “se ela é assim tão boa, vamos dar-lhe estes alunos para ver se é ou não é...”. Alunos ciganos, uma ciganita que toda a gente tem medo dela aí na escola, não é por medo de

agressividade, é por mau comportamento. Tive colegas a controlar o meu trabalho, as minhas horas de entrada, as minhas horas de saída, as fichas que eu dava, porque elas tiveram bom e eu tive excelente, o que eu faço que elas não fazem...se calhar não faço mais nada, mas se calhar para mim ouve uma quota que para elas não houve, e elas não percebem isso. O ano passado quando me calhou uma avaliadora que era coordenadora de ciclo, disseram-me “vamos ver se este ano tens excelente também, porque tiveste excelente porque te davas bem com a tua avaliadora”. Isto foi-me dito, por colegas. E é injusto.

Investigadora: Daí que tu disseste que a proximidade poderia ser um factor...

EPC1: ... exatamente.

Investigadora: Portanto caracterizas apenas a tua experiência como “horrrível” ou tens mais adjectivos, se foi uma experiência positiva, em que medida...

EPC1: ... a mim...

Investigadora: Se tiveste algum constrangimento...

EPC1: ...sim, no primeiro ano, tive. O ano passado, sim, tive. Porque quem me vinha avaliar, há alguma hostilidade entre nós as duas, as nossas relações não são boas. E o ano passado foi-me atribuída uma relatora e passado 15 dias mudaram-me. E eu entrei em pânico. Porque é que me mudaram, quando eu até não tenho grande relação com aquela senhora. Mas pronto, consegui ter um muito bom, devido a esse erro da matemática que eu já falei. Que eu não posso por em questão essa senhora, porque ela tem um grau académico superior ao meu, o que é mentira. Portanto, aí não discordamos, mas nem sequer me chateei com isso, queria lá saber. Entretanto perdi-me na tua pergunta.

Investigadora: Recapitulo: como caracterizas a tua experiência como professor avaliado, se a tivesses que descrever, como é que a descreverias?

EPC1: É assim, há sempre sugestões que nos são dadas, este ano não tive nenhuma sugestão, o ano passado tive algumas, que apesar de haver aquele clima de hostilidade, tive algumas informações que foram muito úteis, e reformulei documentos meus de trabalho, portanto, não foram críticas negativas, foram críticas que eu até considerei

construtivas, e realmente até tinha razão, a maneira como dispunha uma grelha, porque é que não punha esta parte para cima, aquelas coisas que nós não pensamos, vimos e continuamos, continuamos a fotocopiar já sem olhar para elas, e realmente alguém que chega de fora, então porque é que não mudas isto para cima, e foi muito construtiva, mas muito pouco...

Investigadora: Como descreverias a tua relação com a tua relatora?

EPC1: Este ano?

Investigadora: Sim, uma vez que vocês são avaliadas de ano a ano.

EPC1: Muito boa, sempre foi muito boa.

Investigadora: Tens só esse adjectivo?

EPC1: Sim.

Investigadora: E o que é que tu consideras uma relação muito boa, em que pontos?

EPC1: Olha, é uma pessoa que me dá imenso trabalho, que me dá tudo o que há para fazer, sou eu que faço. Em que admira, mas sempre admirou muito o meu trabalho, e sempre teve curiosidade em saber como é que eu trabalho, e via a minha sala de aula, organizada por áreas, sabia que eu não usava manuais, sabia que eu fazia uns textos, mas não tinha tempo para vir ver. Foi sempre uma pessoa que eu tenho a noção que admira o meu trabalho. E desde o primeiro ano que temos uma relação muito boa, em que nas coisas burocráticas da escola frequentemente me pede ajuda, e eu a ela. Este ano, não tive, porque este ano falava muito com ela em termos de avaliação, “olha, vê-me este texto, vê lá se isto dá para mandar, acabei de fazer isto à meia-noite, vê lá se isto está”. É uma pessoa que eu tenho uma relação aberta “olha, vou mandar isto para a minha avaliação, podes alterar?”. Portanto, seria se calhar um documento oficial que eu não deveria dar a ninguém a ler, mas a ela até dava. Este ano, não houve essa parte, a última versão que eu dei a ela, a primeira foi a última, porque já não tive...no fim ainda lhe mostrei algumas coisas para ela modificar, mas pronto, houve essa troca.

Investigadora: Então, quase que já me respondeste, mas eu vou fazer-te outra vez: Consideras que o teu avaliador te ajudou e esclareceu no decorrer do processo?

EPC1: Esclarecer não, apoiar sim, em termos de trabalho... agora esclarecer não, porque ela também não sabia.

Investigadora: Pois, porque tu frisaste anteriormente...

EPC1: Não houve documentos. Portanto, é o que ela diz, a informação que nos passou para nós no início do ano, aquele PowerPoint, foi o que ela viu também, e não houve esclarecimentos. Fartámo-nos, nós, o grupo de contratados, o que eram evidências...ela trouxe-nos um documento que encontrou na internet. Outras colegas do agrupamento que lhe deram a ela, porque aqui dentro também não houve essa...não houve um fio condutor, não houve uma base de trabalho. Então, ela apoiou-nos, “olha, se calhar isto aqui não deviam pôr assim, eu acho que vocês deviam apresentar o PCT”, vocês, nunca eu individualmente, “acho que deviam apresentar um resultado da avaliação dos alunos, acho que deveriam apresentar...”, o que é que foi mais, “o projeto de leituras”, que nós fizemos com a avaliação, no meu caso, que tinha o 4º ano, “um gráfico com as avaliações, as provas de aferição”, mas nada dito a ela, ela achava, e como ela vai dar a nota, ela achava que nós devíamos fazer aquilo, e que eram se calhar uma base de desempate.

Investigadora: Portanto, apoiar sim, esclarecer...

EPC1: ...muito pouco, só no que ela sabia, mas tentou procurar sempre fora do agrupamento outras fontes de esclarecimento, mas muito vagas.

Investigadora: Em termos de esclarecimento do próprio processo em si...

EPC1: ...não, era muito o que ouvia de outras colegas, noutros agrupamentos fazem-se assim, depois em termos de evidências, na P. eram 2 evidências, nós era até 4, depois onde é que encaixávamos o PAA, onde é que encaixávamos o projeto educativo de escola, dava-nos muita informação ela, mas de outras escolas, mas não houve assim uma linha...

Investigadora: Houve reuniões pré- observação com o teu relator?

EPC1: Não.

Investigadora: Ou seja, se combinaram, se pré-determinaram algum momento em que ela te iria observar, se houve alguma conversa, portanto, isso são momentos de pré observação de aulas?

EPC1: Ela reuniu connosco porque éramos muitas a ser avaliadas, entre contratadas e alguns quadros do agrupamento e algumas pessoas fora desta escola que ela teve que avaliar...fez uma grelha em que fomos preenchendo o que nos dava jeito avaliar, tendo como ordem, vá, como regra, as avaliações tinham de ser num espaçamento de um mês, portanto, a primeira e a segunda não podia ser...no mínimo um mês de intervalo. Com aquela pré-suspensão foi muito mais. Mas houve sempre um “hoje não me dá jeito, hoje tenho uma reunião, não pode ser...importas-te de trocar com a E., ela tem uma prova no outro dia, vai faltar nesse dia”, assim aquelas reuniões mais informais.

Investigadora: Portanto, combinaram mais ou menos o que gostariam que fosse observado...

EPC1: ...os horários. Só os horários, em termos de horários. Em termos de língua portuguesa, como estava um bocado indecisa, o que havia de fazer, ela disse que gostava de ver, que já tinha ouvido falar. E pronto, foi isso que fiz.

Investigadora: Já me respondeste, mas eu vou fazer outra vez: se houve *feedback* do teu relator relativamente às aulas observadas?

EPC1: Houve só o que correu bem.

Investigadora: ...o que correu bem. Não houve curiosidade da tua parte...

EPC1: ...houve, houve muita. E aliás, como nos outros anos, havia uma grelha de observação de aulas em que nós tínhamos de assinar que concordávamos ou que não concordávamos e reformular algumas coisas se calhar...o ano passado eu tive que deixar escrito que não concordava com aquele ponto, e fiz eu um documento...era para fazer, não fiz. Não quis entrar por aí. Mas se eu quisesse ir para a frente a não concordar com aquela opinião, tinha que fazer um documento a dizer que não concordava porque isto e por aquilo e assinava. Este ano não, não concordo ou não deixo de concordar com uma opinião, porque nunca me foi dada.

Investigadora: Então, até este momento não tens um *feedback* de...

EPC1: ... não, foi só o que correu bem, e desenrascas-te bem e és assim, pronto. Não sei se tu és assim, é positivo, ou se o correu bem é positivo...

Investigadora: ...portanto, nem esmiuçaram esse “correu bem?”.

EPC1: Não.

Investigadora: Consideras que durante este processo de avaliação que correu neste ano lectivo, com o novo relator, que não foi o mesmo, o teu relator promoveu em ti, ou promoveu no grupo atitudes de reflexão, visando a melhoria das práticas?

EPC1: Não.

Investigadora: Não?

EPC1: Deu sugestões de trabalho como deram os outros?

Investigadora: Sim.

EPC1: Não.

Investigadora: Sugestões de melhoria, se pensou com vocês “olha, isto pode ser feito assim ou assado”.

EPC1: Comigo não, acho que com outras colegas sim, comigo não.

Investigadora: Porquê contigo não? Soubeste alguma razão?

EPC1: Acho que foi por causa do “correu bem” e do “desenrascas-te muito bem”. Acho que com outras colegas o que eu ouvi dizer foi que a colega sugeriu no fim que tinha sido muito excessivo em termos de trabalho prático, em termos de fichas de trabalho, sei que isso aconteceu. Comigo não houve...se calhar o “correu bem” foi um “correu muito bem”.

Investigadora: Isto é uma pergunta extra que não está aqui: Uma vez que o teu avaliador, digamos, não promoveu essas atitudes de avaliação, foi a tua resposta...

EPC1: Sim...

Investigadora: ...tu própria tiveste algumas atitudes de reflexão, digamos, auto refletindo sobre as tuas práticas?

EPC1: Sim, porque como eu te disse as duas aulas correram mal, não foi mal, foi, houve muitos imprevistos nas duas, que eu não estava mesmo à espera. Aliás, ninguém pensa que vem um grupo de holandeses, da Holanda, professores, para ver as práticas desta escola. É muita reflexão na hora, depois pensei, porque é que isto me aconteceu a mim, logo a mim, hoje, neste dia, com tantos dias do ano para acontecer. Depois em casa pensei que se calhar naquele nervosismo tão grande que a maneira como eu expliquei a ficha no quadro...ah, e essa parte a N. também me disse que no início não percebeu muito bem como é que eu estava a explicar no quadro, mas eu estava tão nervosa, tão nervosa, daí está, era uma prática tão comum eu fazer isso com os meus alunos que eles estavam a perceber perfeitamente, aquele esquema eles perceberam, só ela é que não percebeu. E então fiquei um bocadinho nervosa devido ao que aconteceu. Na língua portuguesa, como é trabalho de texto, eu em casa acho sempre que devia ter encaixado aquela ideia noutra sítio, devia ter acrescentado um diálogo noutra sítio, aquela palavra, devia ter substituído por um sinónimo, pegar nos sinónimos, portanto, só que devido ao factor tempo, em que é 1 hora e meia e tudo muito à pressa, depois estamos sempre a ser observados, há coisas que ficam...pensamos sempre nisso em casa.

Investigadora: Mas refletiste porque eram aulas observadas...

EPC1: ...não, sempre, diariamente.

Investigadora: Ou é prática comum?

EPC1: Sim, é prática comum.

Investigadora: Agora uma pergunta assim muito directa: consideras que o processo, este processo de avaliação de desempenho docente, melhorou a tua prática docente?

EPC1: Nada! Continuei a fazer tudo o que fazia. E não treinei aulas, não trabalhei coisas que não costumava trabalhar, não fiz jogos novos. A língua portuguesa, sei que a minha avaliadora do ano passado, pertence ao CCAD, já disse que eu já tinha sido avaliada a fazer o trabalho de texto, portanto que é um trabalho que não é produtivo, ou seja, não vou ser avaliada, não deveria ser outra vez avaliada no mesmo ponto, mas uma vez que me foi pedido outra vez a língua portuguesa, o que é que eu vou inventar...não vou inventar nada. Portanto eu vou fazer o meu trabalhinho como sempre fiz. E portanto, sei

que há colegas que treinaram coisas completamente diferentes do dia-a-dia, e eu não fiz nadinha, fiz tudo tal e qual.

Investigadora: Portanto, e até mesmo em termos de planificação, alteraste alguma coisa?

EPC1: As nossas planificações nunca são tão exaustivas, é mais aquilo do plano do dia, “hoje vou fazer isto” e pensas para ti, não vais ao programa saber que objectivos, que competências estás a promover, essa parte chateia-me um bocadinho, as planificações, chateia-me mesmo muito. As coisas vão-te surgindo, por exemplo, hoje estou em língua portuguesa, alterei a planificação no fim. Eu fiz uma sequência de 4 aulas e acrescentei uma quinta, porque aquilo proporcionou-se mesmo, a introduzir os pronomes possessivos. “Fui ao seu jardim, o seu jardineiro, a sua casa, a sua amiga”. O seu, a sua, a minha, proporcionou-se a introdução disso, portanto foi uma coisa que eu não pensei, não estava à espera, então acrescentei uma quinta aula.

Investigadora: Portanto, recapitulando o processo de avaliação de desempenho docente, um dos objectivos principais é o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em alguma fase do processo isto te serviu para reflectir e melhorar a tua prática?

EPC1: Não. Se calhar nos outros anos se me tivessem dito, “Olha, tu és regular, ou tu és boa, mas podias melhorar aqui”, agora sempre tive tão boa nota, porquê mudar? Depois o resultado vê-se no final, não é? Penso eu, não sei, posso estar errada, mas sempre tive um *feedback* tão positivo, para quê mudar práticas que eu já tinha e com as quais estou muito familiarizada, eu e os meus alunos, que passaram 4 anos neste método, para quê alterar se elas funcionam tão bem?

Investigadora: Agora vou fazer-te uma pergunta incisiva: tiveste *feedback* nos outros anos... e foi um *feedback* muito bom uma vez que obtiveste boa nota. Este ano não obtiveste o *feedback*, só o obtiveste dizendo apenas “correu bem”. Comparando, analisando, reflectindo os dois tipos de *feedback* que tu tiveste, como é que tu enquerras isso nesta avaliação de desempenho e na melhoria das tuas práticas?

EPC1: Eu acho que...

Investigadora: Estás a perceber a minha pergunta?

EPC1: Estou. Eu acho que o “correu bem” simplesmente passou por “correu bem”, porque não têm bases para avaliar, eu acho que é mesmo por aí. Eu não vou dizer nada porque não tenho bases, e depois se ela argumenta, porque já foi avaliada outros anos? Se ela argumenta por aqui, onde é que eu me meto?

Investigadora: O “correu bem”...”correu bem”, “correu muito bem”, fez-te de alguma forma reflectir sobre as tuas notas, sobre, digamos, uma vez que tu me disseste que tiveste boas notas nestes anos e que progrediste na carreira, ficaste impávida e serena quando te disseram o “correu bem”? Como é que te sentiste?

EPC1: Não, aliás sempre procurei, “mas as grelhas, o ano passado havia as grelhas, diz-me lá...” e a resposta era sempre o “correu bem”. “Correu bem, não te preocupes, correu bem”. Insisti muito, aliás, ainda a semana passada quando eu entreguei o dossiê, aquele calhamaço cheio de folhas, eu disse, “então, é por causa do correu bem, eu não sei o que tu queres, o que não queres, meti cá tudo.”

Investigadora: Pois. Portanto, já me disseste que o processo de avaliação para ti passou e portanto em termos de melhoria de prática docente...

EPC1: ... tudo o que me foi dito não acrescentou nada ao que eu já tinha pensado.

Investigadora: E o que é que tu pensaste?

EPC1: Por exemplo, o ano passado, eu sei que a minha área fraca é a matemática, sempre, ando há 4 anos a dizer que preciso de formação em matemática. O ano passado disse-me que a minha área mais fraca é matemática, e que se notava isso pela maneira como dava aulas, se calhar de uma maneira mais tradicional. Este ano deixaram-me ir para a formação de matemática, porque nunca me tinham deixado ir, porque eu estive a fazer formação com o P. no primeiro ano, no segundo ano, pertenci a um grupo de pivôs que me obrigaram, entre aspas, a pertencer a esse grupo, portanto, como era ao mesmo tempo que a formação de matemática, não me deixaram, entre aspas, ir para a formação de matemática; o ano passado como me disseram que a minha área mais fraca era matemática, e como andava há tanto tempo a pedir, portanto, peguei aí para dizer no executivo às minhas colegas “eu preciso de formação de matemática, estão a ver?”, “aqui está a dizer que a minha área fraca é matemática”, então este ano deixaram-me frequentar.

Investigadora: Então, vamos voltar atrás. Essa necessidade diagnosticada foi no processo de avaliação?

EPC1: Não, foi comprovar o que eu também tinha dito, portanto, foi mais alguém a dizer para me darem força à minha voz para eu ir para a formação de matemática.

Investigadora: Ou seja, de alguma forma, implícita ou explicitamente, essa tua necessidade de formação veio com o processo de avaliação de desempenho, consideras isso?

EPC1: Não, acho que já vinha antes, uma consciência que eu tinha, sempre.

Investigadora: Portanto, em ti, a avaliação de desempenho teve algum efeito?

EPC1: Não, só em efeitos negativos. E este ano não era para ser avaliada e depois da minha coordenadora de ciclo vir ter comigo a dizer que eu tinha que ser avaliada, porque era bom para mim, que já tinha tido aquelas notas, que era um disparate eu ficar-me com um regular ou um bom, por nem sequer tentar. Não quer dizer que eu o vá ter, nem estou à espera de ter, mas que é um disparate passar de um excelente ou muito bom para um bom, por não tentar ter muito bom ou excelente. E depois eu fiquei a pensar, e ainda tentei desistir, a meio do processo tentei ir lá acima ao agrupamento dizer que desistia, que não estava para isto, que tinha preparado mais ou menos para as provas de aferição e para as provas internacionais também tivemos e para a festa de finalistas, e para a viagem de finalistas. Este ano queria estar dedicada a eles. Mas já não consegui.

Investigadora: Portanto, queres responder mais alguma coisa?

EPC1: Não.

Investigadora: Em que medida a observação de aulas, objectivos individuais e relatório de avaliação, que no fundo são os três grandes pontos da avaliação de desempenho. Portanto, observação de aulas, objectivos individuais e relatório de avaliação, contribuíram para o teu desenvolvimento como profissional?

EPC1: Eu acho que não.

Investigadora: Se quiseses falar em cada um deles, observação de aulas, objectivos individuais e relatório de avaliação...se quiseses referir-te...

EPC1: ...olha, este ano não entreguei objectivos individuais, entreguei os outros anos, este ano não. Como eu te disse, este ano eu queria mesmo estar com os meus alunos. Queria mesmo viver para eles, 4 anos, porque a minha turma sempre foi seleccionada para ir a inspecções, para ter visitas de senhoras que ouviram falar das minhas aulas no jogo, e quiseram vir observar as minhas aulas, do Piaget, para virem cá formandos da ESE de Setúbal cá ver; portanto, este ano eu queria mesmo estar sozinha com eles, fora aqueles elementos exteriores, holandeses, sei lá quem.

Investigadora: Não entregaste objectivos...

EPC1: ... não, queria mesmo estar com eles e foi este o meu objectivo até Dezembro. Os objectivos individuais eram para entregar até Novembro. Quando eu realmente me propus, já tinha passado o prazo e eu não entreguei, apesar de ser para entregar; porque este ano eu não queria mesmo ser avaliada. Os objectivos não entreguei, apesar de nos dois anos, os outros dois anos que entreguei foram *copy/paste*. Portanto, fiz no primeiro ano, que eram os objectivos do meu PCT (Projecto Curricular de Turma), o ano passado copiei-os e este ano se calhar iria fazer a mesma coisa. Que é aquela conversa, a melhoria da aprendizagem dos alunos, promover a educação cívica, ter uma sala organizada e promover a autonomia dos alunos. Portanto, apesar de não os ter escrito, os objectivos do meu PCT, que são sempre os mesmos, uma vez que estou com a mesma turma. E é sempre aquela coisa que é muito conflituosa, a resolução de conflitos, o ambiente de sala de aula, saudável, é muito por aí. Portanto, este ano não entreguei. Em termos de observação de aulas, não sei, este ano não tive.

Investigadora: Não tiveste observação de aulas?

EPC1: Não tive documento, fiz só a planificação.

Investigadora: Sim, mas pronto, fizeste a planificação de observação de aulas e isso penso que já referiste atrás, se contribuiu ou não para o teu desenvolvimento?

EPC1: Não, foi só escrever e procurar, ou seja, fundamentar o porquê de ir fazer aquilo e não outra coisa, foi isso. Não foi uma coisa que me sai da cabeça, assim imediata, portanto, tive que pensar com um mês de antecedência, o que é que daqui a um mês iria fazer. Como estava no 4º ano, e até Maio tínhamos que abordar o programa todo, o que eu fiz foi pegar num conteúdo do 4º ano que seria muito útil para o 5º ano, que foi as

tabuadas e os múltiplos, porque para o ano eles vão começar com o mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum, os divisores comuns, portanto, peguei nisso que eles precisavam para o ano, precisavam de saber muito bem a tabuada, portanto, um mês antes pensei nisso e esquematizei. Fui à procura de outros jogos, porque já fazia o jogo do dragão, o que a N. viu foi um jogo que os meus alunos já tinham feito...

Investigadora: Mas não estou a perceber, tu disseste que este ano te pediram para seres observada na produção de texto, mas acabaste por dar uma aula em matemática?

EPC1: Fui observada em matemática e em língua portuguesa.

Investigadora: Pois claro, porque tu tiveste duas. Está certo.

EPC1: Portanto, tive foi que pensar mais cedo o que iria fazer e não se calhar no fim de semana, que é...o trabalho de esta semana acabou nesta direcção, para a semana vou continuar nesta direcção. Na avaliação é pensar um mês antes o que é que vamos fazer, portanto, foi uma coisa muito geral e depois aprofundar, teoricamente.

Investigadora: E o facto de planificares antecipadamente, isso sai da tua rotina?

EPC1: Sai. Planificar tão cedo sai, sim. Normalmente planifico ao fim de semana. À sexta feira nós avaliamos o trabalho semanal e há sempre propostas de trabalho no concelho de turma que eu faço à Sexta Feira, há sempre propostas do que é que gostaríamos de trabalhar para a semana, o que é que falta trabalhar desta semana, e onde é que há dificuldades. A partir dessas recolhas que nós fazemos em concelho, planifica-se na anterior e não um mês antes.

Investigadora: Portanto, só te falta falar do relatório de avaliação como contributo para o teu desenvolvimento como profissional. Contribuiu?

EPC1: Não. Aquilo foi mais estatística, portanto, foi mais apresentar evidências, que é meter fotografias daquilo que eu fiz, e não fiz para por nas evidências, pus nas evidências porque fiz. Porque há pessoas que fazem, para as evidências, e há coisas que eu pus que não tenho fotografias, não tenho hábito de andar a tirar fotografias a tudo o que faço. Depois foi...tudo o que eu compilei lá, foi mesmo a compilação de tudo o que eu apresentei foi coisas que eu faço, sempre no final do ano. Portanto, se calhar não faço gráficos da avaliação, mas avalio os alunos, faço uma avaliação do PCT, quer dizer, se

calhar vai mais elaborada com uns gráficos, com uma evolução das aprendizagens que eu faço uma vista de olhos...ali não, eu faço os gráficos da evolução, de quem não evoluiu. Uma coisa que nós fazemos, mas não fazemos tão bonitinho.

Investigadora: Portanto, falaste aí que, digamos, as evidências que lá puseste foi porque as fizeste....

EPC1: ... e não as fiz para as pôr.

Investigadora: Gostei dessa frase. Diz-me uma coisa, e em termos de reflexão, o relatório de auto-avaliação, pressupõe um sem número de pontos, bastante de reflexão, em que medida essa reflexão contribuiu para o teu desenvolvimento profissional?

EPC1: Olha, a única parte que eu reflecti foi em termos de formação, o que é que eu para o ano gostaria de fazer como formação. Falei do que eu fazia diariamente, o guião dos pontos, “ Como é que descreve a sua actividade ao longo do ano”, são aquelas rotinas que eu tenho implementadas na sala de aula. Fiz, outra parte é “ em que medida as suas actividades se integram no Projecto Educativo de Escola, foi só encaixa-las lá. Portanto, esta actividade fiz, não foi por causa do projecto educativo de escola, achei uma necessidade da turma, mas até se integra neste ponto, houve coisas que não consegui integrar. Por exemplo, eu achei que como os meus alunos foram tão bons alunos, achava que o desempenho deles, na globalidade, achava que eles mereciam, e realmente mereceram, porque durante estes 4 anos foram exemplares, uma viagem de finalistas, porque eles andavam sempre a pedir, para ir a Tomar, para ir a Tomar, porque eu sou de Tomar, e então eu achei que eles mereciam, e então fomos um fim-de-semana para Tomar em conjunto... Eu não conseguia encaixar essa actividade no Plano educativo de escola, mas para eles e para mim foi tão bom, porque deixamos de ser professora/aluna e passamos a ser amigos. Os meus alunos, mesmo aqueles que se andam sempre a bater, nunca se bateram, ajudaram-se, nos banhos, a fazer as camas, quem tinha medo de dormir sozinho, foi acompanhar os outros. Portanto, ouve ali uma experiência fora da sala de aula muito enriquecedora e eu acho que toda a gente devia...

Investigadora: E foi nisso que refletiste...

EPC1: ... também.

Investigadora: Também. E, por exemplo, sei que o relatório de auto-avaliação tem um auto diagnóstico, no início do ano. Isso fez-te de alguma forma, rever a tua prática.

EPC1: Não. Isso foi onde eu tive mais dificuldade e copiei da internet e pelas minhas colegas.

Investigadora: E por exemplo, na parte da reflexão ao contributo em relação à prossecução de metas e ao trabalho com parcerias e articulação, de alguma forma a avaliação de desempenho, digamos, aumentou ou intensificou essas parcerias?

EPC1: Não, eu acho que fazia sempre tudo igual, apesar de avaliada ou não, continuava a fazer tudo igual. Porque, eu sei que o agrupamento tem...promove um bocadinho a minha...ou seja, os objectivos do agrupamento, do plano educativo do agrupamento, do plano educativo de escola, é um bocadinho do que eu faço dentro da minha sala de aula. Consiste na partilha de saberes e eu trabalhei sempre com o P. na partilha. Consiste em ver em conselho de turma, que eu fora deste agrupamento já fazia. Consiste em promover o trabalho autónomo, que eu já faço isso há 9 anos, através do plano individual de trabalho. Portanto, foi só escrever o que fazia, e porque é que fazia.

Investigadora: Fizeste também o enquadramento das actividades?

EPC1: Sim.

Investigadora: Disseste-me que não entregaste objectivos individuais e que nos outros anos tinhas entregue. O facto de este ano não teres entregue, porque não foste a tempo. Portanto, eu queria perceber...

EPC1: ...não fez descuidar-me.

Investigadora: Pronto, eu queria perceber até que ponto, a entrega, porque entregaste sempre objectivos individuais, este ano não entregaste. Eu queria perceber até que ponto a entrega dos objectivos individuais é importante, é relevante, para a tua auto avaliação?

EPC1: Para mim não foi, porque os objectivos individuais eu não entreguei, mas eu sei quais são. O que eu quero no final do ano eu tenho sempre muito presente. E apesar de não ter feito um documento com os objectivos individuais e de não ter entregue na secretaria, com um comprovativo que entreguei, eu tenho os objectivos presentes e no meu projecto curricular de turma esses objetivos estão expressos, portanto, que é

promover um espaço de aula autónomo, em que os alunos sejam autónomos e identifiquem as suas dificuldades e a partir das suas dificuldades avancem; funcionamos todos com uma parceria. Há uma professora, mas há meninos que podem ajudar outros meninos. Eu quero que os meus alunos cumpram o que prometem. Portanto, apesar de eu não ter escrito isto, eu tenho isto sempre presente e todas as semanas falamos disto. Portanto, “vamos falar de regras, do que é que correu mal e do que é que não correu, o que é que vocês querem melhor, onde é que tens dificuldades.”; “Ok, eu sou muito boa a ler um texto, mas eu não percebo nada de contas de dividir”. Quem é que pode ajudar este aluno, aí eu posso ajudar.

Investigadora: Mas não só os objetivos que tu queres para os alunos, mas também os objetivos para ti?

EPC1: Para mim nunca entreguei.

Investigadora: Quando estamos a falar de objetivos individuais, são, digamos, os propósitos do professor enquanto profissional, nomeadamente no que concerne a parcerias, no que concerne à sua turma. Portanto, no envolvente e enquadrando sempre no projecto educativo e no plano anual de actividades. Portanto, são propósitos do professor enquanto profissional?

EPC1: Não, nunca pensei muito bem nisso, as coisas vão surgindo e em termos de parcerias, no ano passado ouve mais do que este ano, com outras colegas até de outras escolas. Este ano foi muito aqui a minha salinha e eu.

Investigadora: Vou já fazer-te a pergunta a seguir. Portanto, eu queria perguntar-te se tu elaboraste colaborativamente, portanto, em equipa, algum instrumento de apoio à prática, como aplicação no processo de avaliação? Já falamos disto no início, mas queria que me repetisses outra vez. Em equipe, o que é que tu elaboraste como instrumento de apoio à tua prática, que servisse como instrumento de avaliação?

EPC1: Sim, este ano não elaborei nada.. Elaborei o ano passado, a partir... porque eu trabalho em equipe, fora da escola com um grupo de professores. E então trocamos muitas experiências. O meu trabalho de texto surge a partir de uma maquete e de um guião que surgiu nessas reuniões, portanto, não aqui dentro da escola... agora este ano já

há mais dentro da escola, com a minha colega do lado, porque ela também está muito interessada e também vamos trocando experiências...

Investigadora: É essa experiência que eu depois quero que tu me esmiúces melhor.

EPC1: Fora do agrupamento sim, partilho. E aquela maquete que o ano passado foi pedido para reformular, não é da minha autoria, foi alguém que fez, que foi muitas vezes pensada, e foi reformulada, e que eu já alterei para mim...que já dei a outras pessoas e funcionou melhor. Porque, para tu veres, há três pessoas que trabalham como eu, e em termos de trabalho de texto, apesar de partirmos todos da mesma folha, que é a maquete, trabalhamos todas de maneiras diferentes. E a semana passada houve uma troca de experiências cá no agrupamento, em que foi mesmo nós as três um bocadinho a falar como é que de um trabalho de texto, partindo todas do mesmo documento, se faz trabalhos tão diferentes...porque eu acho que fomos todas adaptando às nossas turmas.

Investigadora: Disseste-me que elaboraste colaborativamente esse instrumento e que te serviu, no fundo, para a avaliação...

EPC1: ... foi a base do trabalho de texto da aula observada.

Investigadora: Isto do ano passado para este ano?

EPC1: Não, não, já utilizo aquela maquete há 2 anos.

Investigadora: Este ano disseste-me que partilhaste com uma colega essa mesma maquetes, esse mesmo...

EPC1: ...não só, mas também.

Investigadora: Então fala-me do não só.

EPC1: Não só... É a S., que eu penso que tu também vais entrevistar, em que a S. trabalha há pouco tempo, e vi-a, ela também fez a formação de P...não ela não fez. Não sei como surgiu, de ver o meu trabalho autónomo, como é que isso surgiu. Como é que era o concelho de turma, que método era esse tão estranho de estar na sala de aula e então ouve muitas... comigo, o ano passado tivemos muitas, em que uma vez por mês, quem quisesse, eu e a C. que trabalha na G., a S. e outras colegas, que umas vão vindo e vão ficando, e outras vão vindo e vão-se logo embora passado 5 minutos porque não se

interessam com o trabalho que está a ser feito. Este ano não conseguimos porque não tivemos horário para isso, foi pena.

Investigadora: Portanto, partilharam essa maquete...

EPC1: ... tudo, desde a organização de sala de aula, desde ficheiros, desde grelhas, instrumentos de regulação como nós lhe chamamos, que é grelhas de orientação de trabalho, listas, trabalho que pode ser feito em termos autónomos...o conselho de turma, a base do conselho de turma, muita partilha...

Investigadora: Dessa partilha cada qual adequou para a sua observação de aula?

EPC1:Não, para a sua rotina diária de sala de aula. Para a observação de aula se calhar, está sempre um bocadinho implícito. Trabalhamos neste texto porque alguém diz que este texto é giro de trabalhar, porque é um bocadinho assim... eu no trabalho de texto trabalhei naquele texto, porque alguém leu o texto daquela menina, da J., e diz que era giro, trabalhar aquele texto, gostava de trabalhar. Discutimos, e fomos trabalhar esse texto. Não treinei com os meninos, aliás, o texto até falava de varicela e sarampo e eu se calhar porque não tenho filhos, não sabia os sintomas da varicela e do sarampo, tive que ir pesquisar, para o caso de me ser perguntado alguma coisa, como foi, saber responder. Portanto há sempre essa preparação, não é por ser observada, é porque sou professora.

Investigadora: Disseste-me que partilharam essas práticas todas e falaste-me também há bocado d relatório de auto avaliação que também fizeram com essa pesquisa, em conjunto, para se ajudarem, e depois cada qual adequou ou como é que correu o processo?

EPC1: Fizemos uma pesquisa, portanto, a grelha de avaliação fixa, esse foi o único documento a que tivemos mesmo acesso. Fomos recolhendo todas, e depois em conjunto fomos lendo..portanto, em casa fomos lendo e fomos tomando apontamentos. E depois fomos partilhando umas com as outras..” olha, aqui ou ali, eu tenho esta frase, que é muito engraçada”... Isto por exemplo para a primeira, que foi diagnóstico, porque na outra prática já é diferente do que no diagnóstico. “Olha, neste alguém escreveu isto, vou adaptar”. Portanto, eu dei a minha a ler, e outras colegas deram e outras que entregaram em cima da hora e que nem deu aquele tempo para ler. Mas que ouvi aquela partilha e entreajuda.

Investigadora: Também me falaste nas evidencias que também...

EPC1: ... foi o documento saiu...

Investigadora: E elaboraram depois alguma grelha de apoio?

EPC1: Foi. Elaboramos todas... elaborámos mas depois houve colegas que não se encaixavam bem naquilo, a E. ainda fez uma grelha a partir dessa grelha.

Investigadora: E partilhou?

EPC1: Partilhou sempre. Eu não utilizei porque já tinha a minha feita, mas até acho que a dela está mais correcta que a minha. Mas depois já não tinha tempo para alterar. A grelha das evidências até foi a nossa relatora que descobriu na internet, acho eu...salvo o erro, descobriu na internet, achou interessante, partilhou connosco. A partir daquele dia em que ela partilhou aquela grelha connosco foi “ufff, já temos uma base de trabalho, vamos lá avançar, vamos tirar isto que não interessa”.

Investigadora: E essa equipa era constituída por que membros, todos os que tinham aulas observadas?

EPC1: Sim, todos os contratados que tinham aulas observadas aqui desta escola.

Investigadora: Tens algum conhecimento de outras escolas que também façam isso?

EPC1: Com a C. da G., apesar de estar numa escola pequenina fora do agrupamento, também há partilha com ela. Sei que ela também teve acesso à grelha e foi também trocando trabalho com as minhas colegas. Eu com ela este ano, não tive tanto tempo com ela, porque estava cheia de trabalho.

Investigadora: A pergunta seguinte vem na sequência disto que estávamos a falar: se costumavas partilhar materiais pedagógicos e de avaliação que concebeste ou que elaboraste, com os colegas da tua equipe?

EPC1: Sempre e fora da equipe, sempre.

Investigadora: Diz-me mais uma vez o que é que tu costumavas partilhar?

EPC1: Olha, com as minhas colegas do ano, não há uma ficha que eu dê aos meus alunos que não dê a elas e vice-versa. Todas as fichas, jogos, não há um jogo, que eu

tenha visto num livro...agora nos novos manuais há uma editora que tem muitos jogos nesse manual. E eu fui fazendo, portanto está lá a descrição da actividade, e eu fui fazendo os tabuleiros de jogo e empresto a elas, falo como é que se faz. Portanto, e depois as outras colegas também um bocadinho.

Investigadora: E das colegas para contigo?

EPC1:Também.

Investigadora: Funcionam como equipe e com partilha?

EPC1: Sempre, sempre.

Investigadora: Portanto partilham jogos, partilham fichas...

EPC1:Ideias.

Investigadora: E planificações?

EPC1: Não muito, não muito porque em termos de colegas este ano, elas têm um método diferente de ensino que o meu...apesar de partilharmos as mesmas fichas, é diferente porque elas, por exemplo, têm o manual de língua portuguesa que seguem literalmente e eu não.

Investigadora: Isto é mera curiosidade minha, fazem alguma planificação anual abrangendo tudo, que depois cada qual adequa?

EPC1: Nós no início do ano temos reunião de agrupamento, em que sai uma planificação anual...quais são os conteúdos que ao longo do ano, que vem escrito por meses...mas eu deixo escrito que não sigo aquilo. Não sei se elas seguem ou não, mas eu não sigo. E fundamento porque é que não sigo. Portanto no início do ano, nós vamos planificar, eu encaro aquilo “para todo o ano”..ao longo do ano eu tenho de abordar aquilo. É um bocadinho complicado, depois quando é as fichas de avaliação comuns, há coisas que eu depois tenho que adaptar, apesar de não ser permitido, porque este agrupamento tem uma coisa insólita, que é o único no país, que as fichas de avaliação do 4º ano têm que ser todas iguais em todas as escolas. Portanto, a minha realidade que é completamente diferente da realidade da C., vamos avaliar o mesmo tipo de competências e de conhecimentos. Sempre consegui muito bem, ou porque já tinha

trabalhado...sempre conseguimos adaptar, como fazemos as fichas juntos, também há essa necessidade, também há esse cuidado: “olha, não ponham as horas porque não trabalhei as horas...ainda não trabalhei o volume, não vamos pôr”. Portanto, há sempre essa necessidade de adaptação.

Investigadora: Portanto, em conjunto, vocês também fazem as fichas de avaliação?

EPC1: Sempre, sempre. E têm que ser iguais para todos, daí também nos guiarmos mais ou menos, mas não é nos guiarmos, é orientar-nos: “não ponho isto porque já não dei”. No final de cada período é vermos em que ponto está cada um e fazemos as fichas de avaliação.

Investigadora: Portanto estes instrumentos de avaliação criados em equipe, adequaste algum, para a observação de aula?

EPC1: Não.

Investigadora: Falamos de fichas, planificações, jogos. Adequaste algum para a tua observação de aula?

EPC1: Não, fiz sempre tudo igual. Até a maquete que tinha um erro ortográfico, eu continuei com o erro ortográfico.

Investigadora: Mas porque?

EPC1: Porque os meus alunos já sabem que... eu acho que era em personagens, não era um erro ortográfico, era o ponto de interrogação, está em cima do S. A maquete pergunta, se no texto inicial, que alguém escreveu, se...o que é que tem...portanto, eles depois vão fazer um comentário ao texto...e sempre na positiva, “o texto não tem muitos erros, tens que ter mais atenção à caligrafia”; mas sempre no aspecto positivo:” devias ter...”. Dado um desfecho, que eles gostam muito de desfechos, um final feliz à história. Portanto, nunca, e foi uma coisa que eu trabalho há 4 anos, é os comentários que eles fazem, porque é muito mais fácil pela negativa: “O texto tem erros, a pontuação...não tem pontuação...portanto, devias ter feito uma pontuação..”. Portanto, é um trabalho que eu tenho que fazer com eles.

Investigadora: E modificaste? Nada?

EPC1: Nada. Nessa maquete, são as sugestões deles, em que eles dizem se há novas personagens, se o título está adequado...então nas personagens, o quadradinho para pôr uma cruz está em cima do S. No início não alterei, imprimi. Eu não altero nada.

Investigadora: Na tua equipe, e portanto quando estamos a falar em equipe, não vamos restringir aqui à equipe, na tua equipe de trabalho, aqui, ou que te juntes com outros colegas, é frequente a partilha de práticas após a observação de aulas, ou seja, foste observada, a colega foi observada, partilharam as práticas?

EPC1: Não muito, porque quando acabamos de ser observadas nós comentamos o que é que aconteceu, o que é que correu bem, o que é que correu mal, e depois esquecemo-nos. É tudo tão irreal, os miúdos estão tão tensos, é uma situação tão anormal de trabalho, que nós esquecemos aquilo, pura e simplesmente.

Investigadora: Então, não comentaste, não referiste, “ah e tal”...

EPC1: Este ano comentei mais porque houve sempre peripécias que me foram acontecendo. Logo este ano, que o datashow não trabalhou, trabalhou o ano inteiro e na minha observação não trabalhou. Esse tipo de comentários, agora em termos de prática, não. Não, porque aquilo é tudo muito irreal. Eu tenho meninos com medo de dizer uma palavra porque está a ser observado.

Investigadora: E das tuas colegas para ti, comentaram a sua prática de observação de aulas?

EPC1: Sim, mais ou menos, foi um bocado como eu. “Podia ter feito isto..”. Mas depois para seguirmos, porque há aquela..nós temos uma planificação que entregamos antes. Se eu não estivesse a ser observada, havia coisas que se eu não achasse que estava a ir bem, parava e fazia outra coisa. E o ano passado isso aconteceu. Este ano não tive essa necessidade. Mas se calhar as pessoas que não têm tanto... não são tão destemidas em mudar uma planificação. Portanto, se calhar, a minha colega começou assim e seguiu exactamente o que tinha escrito com medo de alterar. Portanto, é aquele medo da avaliação. Eu sou mais destemida, quando acho que está a correr mal, acho que está a correr mal e paro.

Investigadora: Então portanto, essa partilha de práticas foi mais nesse aspecto prático...

EPC1:Foi mais de reflexão. Mais de desabafo, é sempre negativo. É engraçado, que quando nós somos observados e falamos, não é no que podemos melhorar, é sempre no que correu mal e no que poderia ter feito, mas é um assunto que facilmente morre.

Investigadora: Tiveste alguma colega na equipe que, de certa forma, dissesse algo positivo nessa partilha de práticas?

EPC1: Não. Nem eu nunca disse nada de positivo.

Investigadora: Existiu, na tua equipe, discussão sobre o processo de avaliação e os resultados sobre avaliação?

EPC1: Não, nada.

Investigadora: Podes falar deste ano, podes falar do ano passado...

EPC1: Não, nunca. É como te digo, a avaliação, este ano e todos os anos, é uma coisa que nós não falamos... é muito irreal, aquilo parece que estamos a criar qualquer coisa in vitro, num laboratório. Os miúdos não reagem assim, os miúdos não têm medo de falar e no fundo acabas por ver que aquilo é tudo irreal. Portanto, não vais partilhar uma coisa que no dia a dia não é assim, tu partilhas sempre, e falamos sempre nos intervalos do que acontece no dia a dia, mas a observação de aulas não é exemplo para nada.

Investigadora: Mas eu não estou a falar da observação de aulas, eu estou a perguntar-te se na tua equipe existiu discussão, por exemplo, sobre resultados..." ai eu tive esta classificação, tu tiveste aquela"...

EPC1: Não, porque não sabemos.

Investigadora: E nos anos transatos?

EPC1: Nos anos transatos não houve a discussão, mas houve as represálias, em termos de colegas. Eu o ano passado não disse a minha nota a ninguém, só disse este ano. Não sei como é que se soube, mas...porque eu disse À minha avaliadora que não queria que a minha nota fosse sabida. Porque andei um ano " ela é que tem excelente, então manda fazer a ela. Ela é que tem excelente, então ela que faça. Então não é ela a excelente? Então vai ele para ela."

Investigadora: Porque será, no teu entender, que esse tipo de represálias existiu?

EPC1: Eu acho porque não ficaram contentes com as notas. É assim, também trabalho na escola com 20 pessoas e isto foi mais por parte de duas...mas foi mesmo aquela...foi o reverso da medalha, foi aí que eu senti. Portanto, houve colegas que me deram parabéns e se calhar disseram:” houve quota para ti felizmente”. E é verdade, se calhar eu tive porque houve quota e se calhar outra colega não teve porque não houve quota, apesar de fazer um trabalho igualzinho ao meu. Portanto, as positivas nunca se manifestaram muito, o negativo, sim, sempre muito, constantemente ao longo do ano.

Investigadora: E em termos de discussão sobre o processo? Portanto, já me disseste que este ano...

EPC1:Nós falamos muito em termos do que sai na comunicação social e ninguém está de acordo com este modelo de ensino/ e ninguém está de acordo com as quotas e as relatoras não estão de acordo em ser elas a avaliar...e nós fundamentamos: “pois é um bocado chato, porque nós...vejo-te nas aulas, e agora vens para a minha sala, não podes abrir o bico, não falas...estás aqui só a tomar apontamentos”. É constrangedor.

Investigadora: Portanto, referiste-me que quando existe discussão do processo é sobre quotas, é ...

EPC1: É mais sobre quotas.

Investigadora: E observação de aulas, incluirias nesta discussão e porquê?

EPC1: Observação de aulas é uma coisa a que nós somos obrigados e ninguém fundamenta sim ou não. Eu este ano só tive duas, e a segunda foi excessivamente tarde, porque a minha primeira também foi tarde, porque não queria. No primeiro ano falei com a minha relatora...porque havia muita discussão com ela. Foi o primeiro ano de avaliação de professores em Portugal. Na altura assim um bocadinho à nora. Se calhar este ano também há, mas não se nota tanto. Mas a minha relatora dizia-me: “ Pois, tu falas disto aqui, mas eu não sei como é que enquadras.”;” Então anda a minha sala, vem, que eu enquadro assim.” E portanto, ela veio cá muitas vezes. Em termos de falar este ano com a minha relatora, se ela precisava de vir cá mais vezes, ela disse-me que realmente sim, precisava de vir cá observar mais coisas, mas ela não teve tempo.

Investigadora: Em algum momento, na tua equipe, e quando eu digo na tua equipe, digo em reunião de docentes, por exemplo, não só de ano, mas de docentes, reflectiram os efeitos da avaliação no desenvolvimento profissional de cada professor?

EPC1: Não. É engraçado, porque nós partilhamos muita coisa neste agrupamento, mas avaliação de professores não partilhamos nada.

Investigadora: Porque será?

EPC1: Eu acho que é porque ninguém concorda muito com este modelo de avaliação. Porque, vou voltar a dizer, é as quotas. E é as quotas, e é a mim calhou-me esta avaliadora e a ti calhou-te aquela, e não mais, não se fala. E estou a constatar isto agora e é muito engraçado, nem nunca tinha pensado nisso. É que realmente não se fala, não se reflete com as colegas as coisas que nós fazemos sempre, sobre a avaliação de aulas não há essa reflexão, não se partilha nada sobre como correu, como não correu, é só justificar os pontos negativos e a conversa morreu ali. Até mesmo com os alunos, não há um *feedback* deles, eu nunca tinha pensado nisso. Eles nunca falam nisso.

Investigadora: Então esta entrevista já serviu para alguma coisa.

EPC1: Nunca tinha pensado nisto nesse ponto de vista, que realmente a avaliação de aulas é aquilo que é menos partilhado. Aconteceu aquilo durante 1h e meia, tenho que fazer o meu trabalho e acabou.

Investigadora: Estás a dizer-me que o processo de avaliação de aulas, parece, no teu entender, uma coisa...

EPC1: Isolada, é mesmo uma coisa isolada. Que faz parte de todas as minhas rotinas, mas não é uma rotina que fale ou que tenha prazer em falar dela.

Investigadora: Já agora, por curiosidade, se não houvesse observação de aulas, se não houvesse quotas, o que é que tu considerarias do processo de avaliação de desempenho?

EPC1: Eu não sei como seria, porque acho que os professores têm que ser avaliados para também mudarmos a imagem que nós temos de nós. Porque eu já trabalhei em muitos sítios, há muito bons profissionais e há muito maus profissionais. E esses muito maus, se calhar, nunca lhes foi dito, e eu vou ser muito bruta a dizer isto, que eles não têm jeito nenhum para serem professores, que vão dedicar-se a outra coisa, porque é um

massacre para as crianças. É que muitos professores não têm a noção de que eles não podem ser professores, em bem deles e dos alunos deles. Portanto, a avaliação é uma coisa que tem que haver, sempre. Como será feita, não sei, mas este modelo não é nada justo.

Investigadora: Consideras que o processo de avaliação desenvolvido na escola, no agrupamento, alterou, de algum modo, o tipo de trabalho colaborativo que até aqui se desenvolveu?

EPC1: Olha, eu acho que não, em mim não. Porque aliás, ainda não disse, isto na entrevista, antes de mandar as planificações para a minha avaliadora, mandei para montes de gente, “olha, vou fazer isto, quem quiser pegar, que pegue”, mas nunca falei sobre isso. Houve colegas que pediram opinião sobre o que é que haviam de falar...porque é muito chato, um mês antes, teres que pensar numa actividade para fazeres, não é um trabalho que flui;” hoje vou fazer isto, porque ontem surgiu isto”. Portanto, não é assim um trabalho que flua como eu gosto que flua todo o meu trabalho. E há colegas a pedirem opinião sobre o que é que acham, “já fizeste algum trabalho sobre isto, o que é que fizeste?”. Portanto, há pessoas que têm mais cuidado em fazer este trabalho, e há uma partilha. Agora eu fiz sempre um seguimento.

Investigadora: Portanto, no teu caso, o que me estás a tentar dizer, que consideras este processo de avaliação, de certa forma, até promoveu o trabalho colaborativo, é isso?

EPC1: Sim, em alguns casos sim, mas isso já havia, e se calhar se não houvesse a avaliação ainda havia mais. Porque se eu partilhar uma coisa que eu faço muito bem, e não é a minha maneira de ser, mas sei que há pessoas assim, se eu partilhar uma coisa que eu faço muito bem, aquela pessoa pode fazer melhor e ter melhor nota que eu.

Investigadora: E ainda havia mais porque? Tu disseste se não houvesse avaliação, ainda havia mais...

EPC1: Porque as pessoas ficaram com medo de ver o seu trabalho visto noutras salas e sujeito a avaliação, e depois se calhar aquela pessoa tem melhor nota. Portanto, fui eu que inventei aquele jogo, e agora ela está a usa-lo para avaliação e ela vai ter uma melhor nota e eu não tenho, fui eu que inventei esse jogo.

Investigadora: Portanto, no teu entender, se não houvesse avaliação de desempenho, as práticas eram muito mais colaborativas, é isso?

EPC1: Este ano, não nos outros anos, este ano é que eu acho que há muita colaboração, muita partilha. Mas eu acho que havia mais ainda.

Investigadora: Como é que a avaliação de desempenho, no teu entender, poderia contribuir de uma forma mais eficaz, para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo? Ou de que forma a avaliação de desempenho poderia contribuir, mais eficazmente, para o desenvolvimento profissional dos professores, de que forma?

EPC1: Eu acho que se dessem outras formas de trabalhar, por exemplo, “Tu fizeste isto, mas isso também era engraçado desta maneira, porque é que não tentas”, se calhar até ia achar piada. Agora quando me dão a sugestão de trabalhar manuais... ou quando me cortam logo as pernas com uma coisa que eu tenho a certeza e que pesquisei e que me informei... que me dizem que não admitem, ser posta em causa, portanto, corta ali logo...por mais interessante que seja aquela sugestão, eu já não estou a ouvi-la, porque continuo a bater na frase, “ eu tenho mais formação que tu”.

Investigadora: Então, por exemplo, eu vou novamente fazer-te a pergunta de uma outra maneira: se tivesses que apresentar algumas sugestões de melhoria do processo de avaliação de desempenho, e que isso contribuísse para o desenvolvimento profissional dos professores, o que é que tu apontavas?

EPC1: Olha, para já, mais observação de aulas, não é mais em termos de quantidade, é tirarem os aspectos burocráticos e “hoje vou à tua sala, porque vou”. Ou então batam-nos à porta e “hoje vou-te observar, tu não sabias...”. Isso achava fantástico, fabuloso. Para mim era um alívio brutal. Porque se livrava daquele floreado que eu sei que se faz, e eu não faço, e se calhar podia ser ou não penalizada por causa disso. Mas eu sei que há colegas minhas, não nesta escola, e é importante frisar isso, mas eu tenho colegas minhas que fazem ensaios à observação de aulas. Não quer dizer que elas não estejam corretas, elas safam-se como podem.

Investigadora: Portanto, uma das coisas que tu apontaste, era a observação de aulas ser com carácter informal, espontâneo, e “hoje vou À tua sala”. E quem ia à tua sala, essa observação era feita por quem?

EPC1: Pois, isso também não sei.

Investigadora: O que é que tu sugeres?

EPC1: O que é que eu sugeria? Alguém que não tivesse nada a ver, laços afetivos com ninguém. Portanto, tinha que ser alguém exterior ao agrupamento, ou alguém do agrupamento mas sem laços de formação, de direcção, de escola, de apoio.

Investigadora: Não tendo esses laços, só seria...

EPC1: Executivo, por exemplo.

Investigadora: Então no teu entender seria dentro do agrupamento um executivo. E já agora uma pergunta que estou curiosa para te fazer: E se não fosse um executivo, uma colega do lado?

EPC1: Eu acho que vamos...

Investigadora: Hoje fazias tu a ela, amanhã fazia ela a ti?

EPC1: Isso não ia dar. Eu acho que havia sempre aqueles pompons que nós fazemos sempre.

Investigadora: Quase a terminar, que instrumentos de avaliação consideras importantes serem recolhidos, para efeitos de avaliação do desempenho docente?

EPC1: Instrumentos?

Investigadora: Sim, que instrumentos tu achas que deviam ser recolhidos, que materiais, que instrumentos achas que deviam ser recolhidos e que contribuíssem para...

EPC1: Tudo o que os miúdos fazem, tudo desde trabalhos de projecto, trabalhos de texto, trabalho autónomo, tudo o que sejam eles a fazer e justificando porque é que fizeram aquilo. E não tudo o que seja eu a fazer para eles. Porque, se eu estou com esta turma há 4 anos, eles trabalham assim porque se calhar fui eu que os eduquei assim, que os ensinei a fazer assim. Então, porque não recolher isso e recolher uma ficha que eu preparei para eles, e que expliquei no quadro, e que fiz em conjunto com eles no quadro e depois no fim vai contar para a minha avaliação?

Investigadora: Portanto, estás a falar de todo o tipo de instrumentos que mostrassem melhorias de aprendizagens dos alunos?

EPC1: Exatamente.

Investigadora: Mas por exemplo, que mostrassem instrumentos recolhidos, que mostrassem o teu desenvolvimento profissional, por exemplo, o que é que tu sugeririas?

EPC1: As formações que eu fosse fazendo. Porque, de acordo com as minhas formações, a minha prática melhorou ou não. E esta turma que eu tive, foi sempre em contexto de formação. Eles formaram-se a eles próprios. E é uma coisa que eu vou tentar fazer com o novo grupo, os meus alunos sabiam perfeitamente onde eles tinham que, a dificuldade que eles tinham, e na semana seguinte estavam a trabalhar essa dificuldade e não passavam daí enquanto a tinham... portanto, não era no final do período que eu ia dizer:” tu estás mal a dividir”. Eles todas as semanas tinham que ter consciência ... e eu avaliava, e os colegas avaliavam, e eles avaliavam também o seu trabalho, eu acho que isso é fantástico, eles terem noção onde tinham dificuldade para tentar superá-la e não eu a dizer-lhe.

Investigadora: Portanto, falaste-me, que os instrumentos a serem recolhidos tinham a ver com todas as produções dos alunos e no caso do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, as formações.

EPC1: Porque as minhas formações contribuíram para o desenvolvimento do meu grupo.

Investigadora: E queres referir mais algum instrumento? Que tu achasses ser pertinente para depois te poderem avaliar em todo o conjunto das dimensões, na dimensão ética, profissional, participação de escola...

EPC1: No meu caso eu acho que chegava perfeitamente. Eu como estou no quarto ano, posso perfeitamente falar disso, se quisessem recolher dados das provas de aferição, também podiam recolher na boa. Este ano, fui privilegiada. Nos outros anos se calhar não iria dizer isso. Mas pronto, porque também tive um grupo muito bom, consegui ter um fio condutor deste trabalho e tive pais que também me apoiaram muito em casa, com o meu tipo de trabalho. Se calhar se tivesse com outro grupo, em que fosse mais...apesar de eu ter um grupo socialmente desfavorecido...portanto, mas não tinha

meninos de etnia cigana, que este trabalho não era rentável. É que em termos de aprendizagens não eram tão bons, se calhar não ia dizer isso. Mas em termos... mesmo eu tenho um colega que trabalha com meninos de etnia cigana com este tipo de trabalho e também bastava só ver os trabalhos dos alunos e aí se via. E fazia entrevistas aos alunos, talvez.

Investigadora: Aos alunos, só aos alunos, ou consideravas talvez a opinião dos pais para o teu processo?

EPC1: Sim, também. Também podia ser. Apesar de alguns pais serem perigosos. Porque ainda há a noção de se eu falar bem da professora ela vai passar o meu filho. Portanto, alguns pais são perigosos nesse sentido. Mas os meninos são muito sinceros.

Investigadora: Por exemplo para caracterizar a tua parte ética e profissional, que instrumento sugeririas, ou o que é que tu sugeririas para te avaliar nesse âmbito?

EPC1: Poderíamos ir buscar as decisões do conselho de turma. Eticamente não está lá nada...que eu seja racista, ou que fale mal de um aluno por causa da raça ou da religião...portanto, ao não discriminar isso no conselho de turma...por exemplo, eu tive aqui um problema que durou 2 anos, que era um menino de raça negra, por acaso, poderia ser de raça branca, ou poderia ser chinês, podia ser tudo. Mas aquele menino, independentemente da raça, cor ou religião, andava sempre atrás das meninas, a abraçá-las, a dar-lhe beijinhos e ele não percebe que elas já estão fartas dele. E não era o Ricardo, por ser de raça negra, que tivemos este problema. Tivemos que resolver 2 anos a confrontar o menino R.: “Porque é que faz isso”. Ele faz isso porque se sente bem a aperta-las e a dar-lhe beijinhos, pronto. Porque é que ele não pode fazer isso?

Investigadora: Ora bem, relativamente a esta questão queres dizer mais alguma coisa?

EPC1: Em relação a recolher mesmo, só as impressões dos alunos chegava. E se calhar as formações que eu ia fazendo. E onde é que adequava essas formações à minha turma.

Investigadora: Relativamente ao tema “Avaliação de Desempenho”, há alguma coisa que eu não te tenha feito a pergunta e que tu queiras referir?

EPC1: Se voltasse ao início do ano se queria ser avaliada? Não!

Investigadora: Não não...

EPC1: Se me perguntasses nesta altura querias voltar a ser avaliada novamente, não, já estou farta disto. Eles que se orientem e depois orientem-nos a nós.

Investigadora: Ora bem, muito obrigada, por esta entrevista. Esta entrevista vai ser totalmente transcrita e analisada e anónima. E vou enviar-te a transcrição para ti, para tu veres se está fiel àquilo que tu disseste.

EPC1: Está bem.

Investigadora: E depois perante este procedimento, portanto, vou transcreve-la durante as férias o mais cedo que eu puder. Portanto, vai-me dar se faz favor o teu mail e o número de telefone, apenas para qualquer coisa que eu eventualmente venha a precisar, se não te importares e apenas a entrevista esteja transcrita, eu dou-te a minha palavra de honra que a envio para ti, porque é um procedimento que eu tenho que seguir. Está bem?

EPC1: Está bem.

Investigadora: Olha, muito obrigada.

EPC1: De nada.

Anexo VII Análise de conteúdo entrevista avaliador

EPA2 (ENTREVISTA PROFESSOR AVALIADOR 2)

1ª Fase: RECORTE EM UNIDADES DE REGISTO E CRIAÇÃO DE INDICADORES

Bloco B : Concepções dos avaliadores /relatores face à avaliação de desempenho			
Objetivo: CONHECER A OPINIÃO DOS PROFESSORES AVALIADORES FACE À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO			
	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	FREQ
Pergunta: concorda com a existência da avaliação de desempenho dos professores?	Concordo. Concordo. Acho importante, acho necessária, (...)	Importância da existência de ADD	1
	(...) não como uma avaliação estanque, mas sim como uma ajuda para a melhoria das práticas. Eu só vejo a avaliação assim.	ADD como forma de melhorar as práticas	1
	É isso que eu fiz com os meus...as pessoas com quem estive. Salientei as coisas positivas, pedi-lhes para continuarem assim a melhorarem (...)	Ajuda à melhoria salientando os aspetos positivos	1
	(...) e aquilo que eu vi de negativo, tentei sempre ajudar, (...)	Ajuda para superar os aspetos negativos	2
	(...) chamar a atenção, pedir para não repetirem, (...)		
	(...) para estudarem um bocadinho mais e verem- se outras melhorias, (...)	Estudo para promover a melhoria das práticas	1
	(...) falarem com as colegas.	Diálogo com colegas para ajudar a melhorar	2
	Acho que é muito importante as pessoas dialogarem, (...)		
(...) mostrarem práticas e nós fazemos isso aqui na escola, de maneira a que possamos habilitarmo-nos de coisas melhores para as aprendizagens dos nossos alunos.	Apoio á melhoria através da partilha de práticas	1	
E concorda com o atual modelo?	Isso é que é mais difícil... Isso é que é mais difícil...Eu tenho muita dificuldade em responder a isso por várias razões: primeiro porque acho que é uma burocracia enorme	Excessiva burocratização da ADD	1

	e os papéis que têm de se entregar é um gasto enorme, tanto em papel, como em tinteiros, como em tudo.		
	Depois acho que é uma sobrecarga, como foi para mim, muito grande para o relator, porque para além de ter a escola, sou coordenadora de escola, tenho tanta gente para ir avaliar, observar aulas, foi para mim, muito, muito cansativo (...)	Sobrecarga muito grande para os avaliadores	1
	(...) e não pude dar a atenção devida às colegas que estava a observar.	Impossibilidade de dar total atenção aos avaliados	1
	Não pude estar tanto tempo com elas, ir mais vezes à sala de aula, porque acho que isso também era importante, (...)	Falta de tempo para mais observações	1
	(...) portanto o modelo em si é... não é muito vantajoso...porque também coloca as pessoas em guerra entre elas porque isso vai servir depois para a seriação em termos do concurso (...)	Problemas relacionais decorrentes da ADD em várias escolas	2
	“ É assim: a ideia das pessoas é que o documento serve para avalia-las, para as categorizar...não é ...para as selecionar, era para isso que o documento servia (...)		
	(...) e embora aqui na escola não tenha visto aquele sentimento de luta entre elas, “galos, luta de galos”...com as colegas houve uma harmonia muito grande entre elas todas, e elas todas se juntaram para discutirem esses assuntos e fazerem o melhor possível e o melhor que sabiam..	Ausência de problemas relacionais decorrentes da ADD nesta escola	1
	Sim...acho que o atual modelo não...as pessoas ainda não tem bases para fazer aquilo que lhes é pedido, que lhes foi exigido no nosso Agrupamento.	Falta de conhecimentos dos professores para corresponder á exigência da ADD	1
	As seqüências didáticas...há muitas colegas que ainda não estão preparadas ou não fizeram formação nesse sentido para saberem fazer uma seqüência didática e levá-la até ao fim no sentido da avaliação que se pretendia.	Dificuldades dos professores na organização de seqüências didáticas	4
	Que eu vejo que as colegas fazem uma preparação dos trabalhos que fazem em sala de aula, com seqüência, mas		

	depois esta sequência era muito mais exigente...		
	...e no princípio não estavam assim muito certas do que se pretendia.		
	Esse foi um aspecto que eu vi que as colegas sentiram dificuldade.		
	Mas depois lá foram fazendo e acho que sim, que melhoraram bastante.	Melhoria evidente no planeamento de sequências didáticas	1
	O que eu penso foi que nesta fase final, também houve alguma dificuldade... depois no preenchimento dos papéis, o que é uma evidência, o fazerem no papel, o que é uma evidência, o que é que serve como uma evidência, também tiveram alguma dificuldade, mas fizeram...	Dificuldades na identificação e selecção de evidências	1
	“o que mudaria.....eu devia ter estudado a lição”	Falta de informação sobre legislação	1
O que é que tu mudarias no atual modelo?	É assim, acho que a função do relator que devia ser um bocadinho diferente	Funções do relator	1
	“Devia ter tempo para fazer mais acompanhamento aos professores.	Mais tempo para um maior acompanhamento	2
	(...)mas outras que precisam, sim senhor, de um acompanhamento mais...com mais tempo(...)		
	Esse acompanhamento era importante na medida em que neste momento, só estive e só avaliei com mais ênfase os contratados	Importância do acompanhamento do relator na ADD	2
	(...) É muito importante esse acompanhamento e acho que era uma coisa que se devia incidir na avaliação dos professores		
	(...)e acho que há contratados que precisam de um apoio, de um professor com mais experiência e é essa parte da avaliação que eu acho que falhou(...)	Acompanhamento e apoio na ADD por um professor experiente	3
	“ É o acompanhamento por parte de um professor com mais experiência (...)		
Com a continuação, verifiquei que sim, que há colegas que			

	têm necessidade de serem acompanhadas		
	(...) não quero dizer que saiba mais, porque eu aprendi muito com os mais novos, tenho aqui colegas excelentes, com quem aprendi muito(...)	Aprendizagem entre pares	1
	“ E a burocracia do papel, também...”	Excessiva burocratização da ADD	1
Bloco C: Percepção sobre a experiência da avaliação			
Objetivo: CARACTERIZAR A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO VIVIDA NA ESCOLA			
Na tua escola, houve discussão dos diplomas legais, sobre avaliação de desempenho?	“Se houve discussão...eu com os professores, os avaliados ou com...”(...)“Houve.. houve”	Insegurança sobre o tema da avaliação	1
	“Não se discutia grande coisa (...)	Falta de discussão dos diplomas legais	2
	Muito pouco, houve muito pouca discussão		
	(...) Porque eles vinham , eram apresentados e nós recebíamos, dizíamos que não concordávamos porque era demasiada burocracia.	Imposição dos diplomas legais	2
	(...) A tal coisa que eu disse à bocado, era apresentada (...)		
	(...) mas tínhamos que os aceitar porque vinham por decreto lei	Sujeição à legislação	1
	: Ah... Informal. Mais informal e em equipas pedagógicas, visto que eram professores comigo, sim... falávamos muito disso , na hora do intervalo, às vezes as de manhã vinham mais cedo e falávamos, as da tarde, como têm horário duplo...as da manhã vinham mais cedo, não as da tarde, é que vinham mais cedo e as da manhã saíam mais tarde e falávamos cerca desses assuntos	Informalidade na discussão dos diplomas legais nas equipas pedagógicas	1
	(...) como se vai fazer e de que modo se vai preencher aqueles papéis (...)	Preenchimento de instrumentos de avaliação	1
	ou porquê, que as pessoas não percebiam porque é que se tinha de ir ao plano anual de atividades ao projeto de escola para se preencher as evidências...	Enquadramento dos documentos de escola para o preenchimento de instrumentos de avaliação	3
Então foi essa discussão que foi feita com a presença do projeto de escola, em que vimos que havia ali muita coisa			

	que nós fazíamos, apesar de termos lido no princípio do ano também o projeto, que nós fazíamos, ou elas faziam na sala de aula e que estava de acordo com o projeto de escola		
	(...) Então era daí que iam retirar os termos, ou as frases ou os parágrafos que vissem que mais se adequavam, a justificar as atividades que tinham feito (...)		
	“Perceber como se havia de fazer, de que maneira se havia de dar a volta ao assunto, porque nos apresentaram aqueles temas, são estes temas que temos de tratar nas evidências (...)	Dúvidas no preenchimento de instrumentos de avaliação	3
	(...) mas depois como é que vamos organizar o texto, como é que vamos...vamos fazer texto corrido, vamos fazer um esquema em grelha?(...)		
	(...) então optamos, falamos, optamos pelo esquema em grelha(...)	Consenso no preenchimento	2
	(...) mas a maior parte fizeram um esquema em grelha.”		
	(...), embora haja colegas que não o tivessem feito, porque acharam...adequaram-se melhor a outro tipo de esquema...(...)	Respeito pela individualidade	1
	(...) e várias vezes também falamos que também servia para nos encontrarmos com nós próprios da nossa pedagogia em sala de aula do trabalho que se realizava(...)	Função reflexiva da ADD	2
	(...) e houve colegas que enveredaram um bocadinho por aí, tiveram cuidado de ler com atenção, verificar o que é que estavam a falhar, se estava alguma coisa que não estava de acordo com a avaliação e comporem o seu trabalho em sala de aula(...)		
	(...) e a sua postura e isso verifiquei também.”	Função ética da ADD	1
	“Refletir...A reflexão acho que é o mais importante e aliás na avaliação que se fez (...)	Importância da reflexão na ADD	1
	(...) há vários itens em que diz se o professor reflete	Reflexão como processo de melhoria	2

	naquilo que foi feito para depois melhorar, não é ..e acho que foi esse o cuidado que as pessoas começaram a ter (...)		
	(...) embora refletissem, mas refletiam para dentro e depois começaram um bocadinho a refletir para fora, que eu acho que é muito importante, o falarem: “ eu fiz assim”, “olha eu fiz de outra maneira e também me deu resultado”,”então vamos juntar as duas maneiras e vamos ver qual é o resultado que temos e depois voltamos a falar”(…)		
	(...) por acaso é uma ...são muito novas as minhas meninas, aqui são minhas meninas, são muito novas e a maior parte muito abertas à aprendizagem, portanto parecem que tem mesmo fome de aprender, algumas, não é, e essas que tem essa fome de aprender (...)	Abertura dos professores em início de carreira para a partilha e reflexão	2
	(...) estão sempre dispostas e disponíveis para a discussão, para a partilha, para a reflexão e acho isso muito importante.”		
	“Só em conjunto com as colegas também relatoras e também com a coordenadora de departamento”.	Discussão dos diplomas legais pela equipa dos professores avaliadores	1
Na tua escola, os professores avaliadores, participaram na construção dos instrumentos de avaliação?	Sim, principalmente eu e a L. fizemos algumas para nós	Elaboração a par de relatores de fichas de apoio	1
	Fizemos um documento que nos ajudava em sala de aula, a fazer registo daquilo que achávamos importante: a postura do professor em sala de aula com os alunos, com os documentos, que tinha com as sequências didáticas que apresentava, com o estar na sala, como se movimentava na sala de aula, como é que os alunos estavam colocados em sala de aula, as paredes, se tinham ou não informação relevante para o trabalho dos alunos, portanto fizemos essa grelha	Elaboração de uma ficha de apoio para observação em sala de aula	2
	Essas grelhas refletiam isso tudo e ajudaram muito depois nesta fase, nos contratados e que me iam ajudar decerto		

	depois, para... os quadros...		
	Depois, já depois de termos feito a observação de aula, verificamos que tínhamos necessidade de fazer uma outra informação que nos ajudasse a ter mais dados e mais sólidos	Falta de informação sobre os professores a avaliar	1
	(...) quanto à postura do professor na escola, o empenho do professor com as horas de entrada, o empenho do professor em sala de aula, o empenho do professor com a escola, quer a nível de intervalos, quer a nível de almoços, se acompanha ou não acompanha os alunos, o empenho do professor com os documentos, principalmente com as atividades que se fazem na escola(...)	Recolha de dados sobre a dimensão ética, social e profissional do professor	1
	porque é assim, são muitas turmas, e reunir as pessoas todas com a diversidade de horários que temos e para projetarmos atividades, não dá, não dá porque depois uma quer uma, outra quer outra(...)	Dificuldades para trabalhar em equipa	1
	(...) então há grupos que me apoiavam mais nesse sentido, em que depois fazíamos, nós organizávamos as atividades para depois preenchermos esses dias... em que tínhamos que fazer	Trabalho em equipa: pequeno grupo	1
	Não...então isso já vinha do ministério	Ausência de participação na elaboração de instrumentos de avaliação principais	2
	Não, não		
	(...) Das colegas? Não. Isso não dei, porque acho que isso é mesmo auto avaliação, quer dizer: ajudei ou refleti com eles, não foi ajudar, foi refletir com eles o que é que era importante fazermos nos vários pontos, em que um achava que era uma coisa, outro outra, e isso sim refleti com eles, tanto na autoavaliação como nas evidências (...)	Reflexão conjunta sobre o preenchimento do relatório de auto avaliação	1
	(...) Só vi mesmo depois de tudo isso, depois de entregarem na secretaria e eu ter ido buscar, antes não vi nada	Inexistente partilha do relatório preenchido	1
	(...) Quer dizer, eu fi-lo à medida das minhas dificuldades. Portanto, deu-me segurança ao fazê-lo (...)	Ficha de apoio como suporte	1
	“Não...não...não. Perdíamos-nos”		

	(...) A ficha de observação de aula, essa veio depois no final, e de uma maneira geral conseguimos encaixar, porque foi feita com base também nela é que nós fizemos os outros instrumentos, portanto foi-nos mais fácil encaixarmos os professores nos itens que lá traziam(...)	Facilidade no preenchimento da ficha de observação de aula	2
	(...) porque nós já tínhamos trabalhado anteriormente nesse sentido, para nos ser facilitado(...)		
Consideras que na tua escola os professores avaliadores, tinham experiência e competência para desempenhar a função?	(...) Olha, eu falo por mim... experiência não tinha nenhuma	Inexistência de experiência para avaliar	1
	(...) competência, pouca, porque também nunca me tinha debruçado sobre o assunto (...)	Pouca competência para avaliar	1
	Para o fazer, conversei muito com a L., porque estamos muito próximas as duas. Vimos todos os dias juntas e portanto todos os nossos bocadinhos são para conversar acerca destas situações	Diálogo entre pares sobre o ato de avaliar	1
	Senti-me muito constrangida para ir avaliar ou observar uma aula	Constrangimentos na ADD	1
	porque aquilo que eu sinto é que somos pares, somos colegas, somos pares	Constrangimento na avaliação entre pares	3
	(...) e aí já não me senti tão... com a consciência pesada de estar a observar uma colega a trabalhar(...)		
	Constrangida por isso mesmo, porque é colegas. Acho que é tudo que eu tenho a dizer em relação a isso.		
	(...) Porque senti que de algum modo eu a ia ajudar a melhorar (...)	Ajuda do relator no desenvolvimento profissional	1
	(...) Aprendi muito, aprendi muito mais do que aquilo que ensinei (...)	Aprendizagem do relator com a observação de aula	3
(...) porque de facto há colegas que têm uma dinâmica em sala de aula fantástica			
(...) e eu vi coisas que não conhecia, não conhecia o MEM, não é, e então vi o trabalho de texto fantástico, vi fazer um resumo que eu própria tenho dificuldade, e vi alunos tão			

	pequeninos a fazê-lo e eu fiquei assim..”como é que eles conseguem”,porque já vinham com o trabalho pré feito para o conseguirem fazer(...)		
	Experiência profissional, tenho 30 anos	Tempo de serviço	1
	Eu trabalhei 15 anos num colégio em que a partilha era mais fácil de se fazer, tínhamos o mesmo horário e então gostávamos à hora do almoço, como era longa, falávamos das nossa preocupações e eu tinha uma colega, bastante.... com bastantes mais anos de serviço que eu, duas aliás, em que eu fazia muitas perguntas e aprendi muito, muito com elas(...)	Experiência profissional no privado	1
	eu acho que aquilo me deu bases para depois quando eu vim para o ensino oficial ter outra postura perante as colegas mais novas	Experiência pessoal/Desenvolvimento profissional	2
	e então acho que eu tinha consciência dessa ajuda que havia de dar às colegas e isso para mim foi muito importante		
	Mas aquilo que eu sempre vi, foi escolas muito fechadas, os professores, é tudo para eles, não partilham, vi colegas a entrarem numa escola, praticamente em pânico, porque tinham vinte e tal miúdos à frente e não sabiam o que é que lhes haviam de fazer, porque era a primeira vez que iam dar aulas e a primeira vez que talvez iam ficar sozinhos numa turma	Opinião do avaliador acerca das escolas e do ensino	1
	É o que eu digo, competências, não sei até que ponto terei...	Autoavaliação sobre a sua competência	1
	porque eu sempre disse que para fazer este trabalho , devia ter formação, e acho que sem formação, que não somos auto didatas a esse ponto	Formação para os avaliadores	1
	em auto didatas em alguma coisa somos capazes, agora isto é uma responsabilidade muito grande para conseguirmos ser auto didatas	Responsabilidade da função de relator	1

Objetivo: CARACTERIZAR A EXPERIÊNCIA PESSOAL DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO			
Como caracterizaria a sua experiência como professor relator?	Eu já disse. Eu aprendi muito...aprendi muito mais do que aquilo que ensinei. Gostei muito...	Experiência positiva	2
	(...) mas para mim foi muito positivo para a minha aprendizagem. Foi muito positivo, gostei muito.		
	eu acho que aquilo que eu queria neste momento, era ter uma turma para fazer, para aplicar o que eu vi as colegas fazerem	Aplicação de novos conhecimentos à prática	1
	Sei que não conseguia , porque aquilo são métodos que se vão aprendendo e não era num dia ou em dois que eu ia fazer aquilo tudo que vi fazer	Limitações pessoais	1
Quais foram as suas principais preocupações no exercício desta função de relatora?	A principal é ser ...não ser injusta. Não ser injusta (...)	Preocupações éticas no acto de avaliar	5
	(...) estou muito contente porque acho que não fui injusta com ninguém e consegui dizer às colegas, o que estava bem, o que estava mal, acompanhá-las(...)		
	ser o mais correcta possível comigo própria em primeiro e com as colegas.		
	Comigo própria para ser honesta, porque isso, eu acho que é a palavra que nos deve definir, a honestidade é muito importante		
	(...) e penso que todos os dias reflito, agora já não tanto porque já fiz, já entreguei os meus documentos e então acho que fiz essa reflexão(...) toda(...)	Mudança de atitude da relatora perante a observação de aula	2
	(...) então o que eu sempre tentei, foi não ter amizades nisto, não ter amizades, não ter carinho pelas pessoas, estar um bocado fria e distante e isso era reconhecido pelos alunos quando entrava na sala e diziam que eu não era a mesma pessoa, porque eu ficava completamente distante, com cara de poucos amigos, porque eu estava a li para ter outra função(...)		
não era amiga de ninguém naquele momento. E portanto a minha maior preocupação era essa (...)			

	(...) e inclusivamente na segunda aula, verificar que houve mudanças em algumas atitudes(...)	Mudança de atitudes dos avaliados	4
	(...) e chegava à sala na aula seguinte e verificava que isso tinha sido feito, mudado, e que tinha sortido efeito aquilo que eu lhes tinha dito, (...)		
	Pronto, foi o que eu disse à pouco , sim, sim, eu verifiquei que havia mudança da primeira , para a segunda aula		
	(...) e isso para mim foi muito importante , quer dizer que as pessoas também me ouviram e que reconheceram que aquilo que eu disse era positivo. Era isso que queria. Portanto...		
Como é que surgiu a sua nomeação como relatora	(...) ... a velhice é um posto.	Experiência profissional/idade	3
	Portanto, eu sou coordenadora de escola, já tenho trinta anos de serviço, e dentro do Agrupamento, as coordenadoras de escola são as mais velhas		
	(...) Só haverá uma ou duas colegas que ..(no 1º ciclo), uma ou duas colegas que também terão esta idade (...)		
	(...)e para além disso , eu também me candidatei na altura a professora titular e como professora titular, esse era um dos desempenhos que teria que fazer. Portanto foi esse caminho.	Nomeação professora titular	1
Objetivo: SABER SE OS AVALIADORES/RELADORES ATRIBUEM À AVALIAÇÃO UM PAPEL SUPERVISIVO			
Como descreveria a sua relação com o avaliado?	De uma maneira geral, tenho muito boa relação com eles. Todos!	Boa relação com os avaliados	2
	(...) que sempre lhes disse que dizia essas coisas com carinho, não era com uma maneira.... de.... (...)		
	Embora haja uma que tem alguma dificuldade em me ouvir, porque dito por ela própria, não teve muito tempo para se organizar, porque tinha muitos afazeres .E então isso deu-lhe uma certa insegurança perante mim	Constrangimentos de relação durante o processo	2

	Eu tinha melhor relação com ela antes, do que tive durante a avaliação .Sentia-se talvez constrangida também comigo, não sei, não sei bem aquilo que se passou por aquela cabeça porque....		
	<p>(...) É assim, eles foram avisados que eu ia ter outra postura (...)</p> <p>porque algumas diziam-me logo “ ai quando fores lá, depois os meninos não vão ficar sossegados e eu dizia” então avisem-nos o que é que eu fazer, qual é que vai ser o meu papel naquele dia, que eu não vou conversar com eles, nem com ninguém</p> <p>(...) vou estar ali sentadinha, portanto para eles terem outro tipo de postura</p>	Aviso de mudança de atitude para os alunos	3
	<p>Porque tenho boa relação com os alunos, conheço-os todos, e vou muitas vezes à sala, às vezes , por dá cá aquela palha vou às salas e normalmente converso com eles, brinco com eles ,ora naquele momento, não era momento para isso,</p> <p>porque eles depois têm muitas coisas para me contar....fazer queixinhas dos meninos que no recreio andavam a fazer maldades, como eu digo, ou contarem-me que já nasceu o mano, ou que já têm um sobrinho, quer dizer eles têm sempre muitas coisas para me contar</p> <p>embora houvesse uma ou outra turma que eles não conseguiam e acabavam por se querer sentar a meu lado e ler o que eu tinha escrito</p>	Boa relação com os alunos	3
	<p>(...) ora eu se fosse entrar na sala para estas conversas, nunca mais começava a aula que eu ia fazer, e então disse às colegas que ia ter essa postura, para prepararem também os meninos que nesse dia não podiam conversar comigo</p> <p>Eu acho que não, porque eu tinha-as avisado antes e elas sabiam que era por isso.</p>	Mudança de atitude da avaliadora para a observação de aula	3

	(...) a minha postura, ” cara pesada” passava assim que a aula acabava. E então para que as colegas não se sentissem, essa distância, que sentiram durante o tempo em que eu estive ali. Portanto achei isso muito importante (...)		
	(...) por exemplo em termos de algumas posturas em sala de aula, de algumas palavras que eram ditas de uma maneira que se calhar não era a mais correcta	Mudança de postura do avaliado	1
	(...) e chamava a atenção, em relação ao material que estava na sala , às vezes um bocadinho desorganizado porque havia em língua portuguesa nas três paredes ou quatro, porque havia também matemática também espalhada e chamei-lhes à atenção” vamos organizar a sala, esta parede é da língua portuguesa, aquela é da matemática, a outra é dos desenhos.....naaaa	Mudança pedagógica do avaliado	1
	(...) mas pronto de uma maneira geral as colegas, no final eu ficava sempre, sempre, no final eu sentava-me com as colegas, fazia logo a reflexão ali com elas....	Existência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	3
	Sim. Houve colegas que sentiram, que... chegaram a um certo momento que lhes veio uma branca, por exemplo, em que houve ali uma paragem e eu sentia que estavam, que tinham verificado que houve ali uma coisa que não tinham feito e de coração aberto me diziam isso e falávamos acerca do assunto.		
	Pronto e essa reflexão foi muito importante. A colega na sequência seguinte, só tinha dois itens para avaliar (...)		
Que tipo de coisas é que eles acham que não tinham feito e que deveriam fazer. Eram relativas a quê?	(...) Olha por exemplo, houve situações em que queriam fazer a aula completa que tinham programado para aquela hora, hora e meia. Acontece que por vezes os alunos não estão a trabalhar de modo a que se consiga fazer a aula naquela hora e meia.	Reflexões sobre planificação	9
	(...) E então só havia duas coisas a fazer: ou deixá-los ir pelo tempo deles, ou cortar e dizer” não, era isto que eu		

	<p>tinha preparado, é isto que eu vou fazer”,</p> <p>(...) e então muitas vezes, era essa a reflexão, e disse a algumas colegas que eram demasiado ambiciosas na programação que tinham feito</p> <p>(...) Porque queriam fazer uma coisa com princípio, meio, meio, meio, vários meios e fim.</p> <p>(...) Ora as coisas para parecerem bem feitas e para se conseguir fazer um trabalho em hora e meia, tem de ser pensado que os miúdos não trabalham com aquela dinâmica toda que os professores pretendem</p> <p>(...) e então tem de ser as coisas , vale mais fazer uma coisa menos ambiciosa, mas que dê resultados no final, do que fazermos uma sequência muito ambiciosa , queremos mostrar tudo de uma vez e depois não conseguimos mostrar nem metade, porque não há tempo e não conseguimos organizar os miúdos, não é numa aula que eles se vão transformar.</p> <p>E depois também a ambição é tão grande que , por exemplo , para avaliarem a postura do aluno, são ...puseram aos dez itens, para avaliarem e eu depois e na sequência chamei a atenção” olha como é que tu vais avaliar isto, tu vais conseguir avaliar tudo, não achas que isto é demasiada ambição?”</p> <p>Sim. Houve uma delas, que embora não seja das contratadas , uma colega do quadro que na aula seguinte, fez a aula muito mais pequena e conseguiu</p> <p>(...) tu não vais conseguir, porque tu nem sequer tiveste tempo para pegar num papel e estar a registar o trabalho dos alunos, para depois, agora é de cabeça que vais fazer?</p> <p>E é assim, eu tenho o coração muito perto da boca e ...acho que me sai mais facilmente, aquilo que eu senti logo, do que se eu fosse para casa refletir</p> <p>Depois era capaz de não dizer coisas importantes e é</p>		
--	---	--	--

	<p>assim... eu acho importante nós dizermos aquilo que sentimos, do que estarmos... eu se refletir, depois não conseguia dizer tudo, talvez.</p> <p>(...) E assim , as pessoas aceitavam logo no momento porque também estavam ansiosas, não é.</p> <p>Aquilo que eu senti mais nas colegas de saberem o <i>feedback</i>, qual a minha opinião e era muito mais importante eu dar-lha logo do que andarem naquela ansiedade, é hoje, é amanhã, está bem</p> <p>(...) Porque há frases que saem e que são importantes e que ficam no ouvido e via-se que ficavam no ouvido dos alunos e eu também registava isso. E acho que era muito importante essa reflexão logo</p> <p>(...depois também fiz a reflexão escrita, também lhas dei e não houve ninguém que me dissesse que não concordava com aquilo que eu tinha escrito, muitas admiravam-se como é que eu até punha, escrevia frases que elas tinham dito em sala de aula.</p>	<p><i>Feedback logo no final das aulas</i></p>	<p>5</p>
		<p><i>Feedback escrito</i></p>	<p>1</p>
<p>Consideras que o seu avaliado se apoiou no relator para esclarecimentos no decorrer do processo?</p>	<p>Sim, sim. Aliás nem só no decorrer do processo</p>	<p>Apoio do relator aos avaliados no processo e fora do processo</p>	<p>5</p>
	<p>Tenho aqui colegas que mesmo sem estarem neste processo de avaliação, vêm muitas vezes ter comigo, pedir-me opinião, se aquilo que vão fazer, se eu acho correcto que façam assim, que é que eu mudava,, como é que se faz</p>		
	<p>(...) em termos de textos de alunos, vêm-me mostrar, porque eu gosto imenso de ver depois a evolução..ah... quando eles fazem...como é que se chama....a melhoria de texto(...)</p>	<p>Apoio do relator como professor experiente</p>	<p>3</p>
	<p>Gosto de ver isso, eles vêm-me mostrar o texto antes e vêm-me mostrar depois, mas há muitos que, porque são novos, apoiam-se bastante e como é que “ N. , vou fazer assim, acha que está bem, acha que devo mudar aqui alguma coisa?”</p>		

	Eu dou muito esse apoio. Acho que é muito importante.		
Houve reuniões pré observação com o seu avaliado?	Ninguém me pediu observações pré. Ninguém.	Inexistência de reuniões pré observação	1
	Pronto, às vezes perguntavam-me o que eu queria ver? "N., o que é que quer ver na minha aula?"	Pré preparação das aulas observadas	2
	Eu respondi sempre que eles é que sabiam o que queriam mostrar, eu não queria nada de especial, não lhes ia exigir ou pedir nada(...)		
	(...) queria era que eles mostrassem, aquilo que melhor sabiam fazer	Motivação a boas práticas para a observação de aulas	2
E que tentassem ser criativos e diferentes. E foi isso, apostaram muito nisso.			
Consideras que durante o processo, o seu avaliado demonstrou atitudes de reflexão visando a melhoria de práticas?	Sim. Sim, foi o que eu disse. Elas Juntavam-se e falavam e procuravam aprender mais entre as colegas que estavam a trabalhar	Partilha de práticas	1
	(...) portanto havia ali uma união nas colegas para fazerem, embora de modo diferente(...)		
	(...) eu conseguia ver no mesmo ano de escolaridade, que via na mesma semana ou assim, verifiquei que estavam a fazer a mesma sequência, não é,(...)	Partilha de práticas entre coordenação de ano	1
	Estavam a dar o mesmo tema, e consegui verificar que por vezes, havia colegas que tinham refletido, como é que eu já tinha visto anteriormente e tinham modificado ali alguma coisa	Reflexão como modificação de práticas	1
Objetivo: PERCEBER DE QUE MODO OS PROFESSORES ALTERAM /MODIFICAM A SUA PRÁTICA EM FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO			
Considera que o processo de	Ah, sim!	Perspectiva de mudança	3
	Acho que iria mudar muita coisa		
	Não estou a aplicar, mas de certeza que havia muita coisa		

avaliação de desempenho docente melhorou a sua prática pedagógica? Em que medida?	que eu ia mudar		
	(...) como: a postura em sala de aula, o tipo de trabalho ia ser diferente, (...)	Mudança de atitude pessoal	3
	(...) iria mudar o falar alto em sala de aula, que eu falo muito alto fazer um esforço, para ter um tom mais baixo(...)		
	(...) e isso é visível nas turmas em que o professor, tem um tom de voz, assim mais baixo, em que aquelas turmas são muito mais calmas. Será que tem a ver com isso? Eu acho que sim (...)		
	(...) porque... embora eu já fizesse muito, sempre gostei muito de trabalhar com os alunos, trabalhar com os alunos os projectos(...)	Mudança pedagógica	2
	(...) mas não fazia desta maneira tão profunda como elas fazem agora, portanto isso iria mudar(...)		
(...) iria mudar o trabalho de texto, que eu já falei várias vezes e continuo a dizer que é uma maravilha o que fazem(...)			
Bloco D: Efeitos da Avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos professores			
Objetivo: CONHECER AS CONCEÇÕES QUE OS PROFESSORES TÊM DA IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL			
Em que medida a observação de aula, objetivos individuais e relatório de avaliação, contribuíram para o desenvolvimento do avaliado como profissional?	Não tive ninguém a entregar objectivos	Inexistência de entrega de objetivos individuais	1
	Eu acho que houve muita reflexão. Muita, muita reflexão no trabalho realizado!	Reflexão e partilha	2
	É isso... muita reflexão, muita partilha, e isso, acho que fez com que se tornem melhores profissionais.		
	Mais responsabilidade aquilo que fazem, mais preocupação em estudar, mais preocupação em preparar anteriormente as aulas, para depois fazerem o trabalho em sala de aula	Responsabilidade e pesquisa	1
Porque nós antigamente, e isto toda a gente sabe,	Ausência de planificação de professores do		

	antigamente havia muitos professores que iam para a aula, com a mala debaixo do braço e depois em chegando à sala, logo se vê o que se vai fazer	passado	1
	E aquilo que eu verifico agora é que os professores não. Já vêm para as aulas minimamente preparadas, com os trabalhos que vão efetuar, já testados por eles em casa, e só depois é que os vêm aplicar	Preparação das aulas dos docentes	1
	E eu acho que nesse aspeto, a avaliação docente, tem melhorado muito, muito as práticas dos professores	Avaliação docente como melhoria de práticas	1
	Olha eu revi-me, revi aquele professor, no relatório de autoavaliação	Relatório de autoavaliação como espelho de práticas	3
	(...)É importante porque vê que aquilo, vê se aquele professor diz ou não aquilo que faz, não é, as práticas		
	(...) Vi tudo, olha vi-os completamente nos relatórios que fizeram, até o tipo de escrita.		
	É por isso que eu penso que ser um professor relator da própria escola é importante!	Importância do avaliador interno	1
	Há professores que tem uma escrita muito correta e muito preocupados pela construção das frases e pelo encadeamento do texto, são assim que eles são na vida.	Boas práticas	1
Então tu achas que o relatório de autoavaliação no fundo, refletiu a prática do professor? Tu consideras que o relatório de autoavaliação é importante?	Ah sim, considero! Mas considero que é importante, (...)	Importância do relatório de autoavaliação	1
	(...) mas acho que deve haver uma supervisão de alguém que esteja por perto (...)	A supervisão no processo de avaliação	2
	Portanto, relatório sim, mas alguém que esteja próximo, também tenha conhecimento para acompanhar.		
	Porque é assim: eu sei que, não este ano, mas sei de colegas que sempre se colocaram como excelentes, em todos os itens dos relatórios, que este ano não era igual, no entanto não era aquilo que se verificava, que eu verificava na escola.	Discrepância entre práticas e conteúdo do relatório de autoavaliação	1

Enquanto professor avaliador, este modelo, permitiu-lhe diagnosticar as suas necessidades de formação?	Em todas, olha formação em língua portuguesa (...), (...) formação em matemática(...)	Necessidades de formação na prática pedagógica	2
	(...) uma formação que eu já à vários anos peço à nossa diretora, que eu acho que era importante: relações humanas! Acho que era muito importante! Porque eu não sei até que ponto não trato as colegas por “ minhas meninas”, não é, mas se calhar precisava aqui de uma base para ter, se calhar outra postura mais adulta, que eu não consigo ter, porque ser como sou, não é?	Necessidade de formação relacional	3
	Isso tem a ver comigo própria, mas também achava muito importante essa formação		
	E acima de tudo em corretora, não é? Avaliadora! Nessas coisas todas, porque há assuntos que nós estamos a avaliar e não temos a certeza se estão bem feitos	Necessidade de formação em avaliação docente	1
	Portanto também é outra formação que se calhar era importante fazer-se: quais os objetivos que devemos elaborar para....e que consigamos atingi-los	Necessidade de formação em planificação docente	1
No seu entender, a elaboração de objetivos individuais é relevante para a autoavaliação dos avaliados?	É assim: Os objectivos individuais são importantes (...)	Importância dos objetivos individuais	4
	(...) embora ache que os objetivos são importantes, (...)		
	(...) eu acho que eles são importantes, (...)		
	Eu acho que o importante é os objetivos, sim, mas que sejam coisas que consigamos atingir		
	Mas nós ao fazermos os nossos objetivos individuais, estamos a depender também de outras pessoas! Que podemos ou não atingi-los	Dependência de outros relativa aos objetivos individuais	7
	(...) Não por falha nossa, não é, mas por falha de terceiros(...)		
	(...) que por vezes é impossível, é impossível, eu por exemplo, eu refiro isto no sentido em que temos alunos que		

	faltam imenso, os professores fazem tudo e mais alguma coisa: é telefones, vão bater à porta das pessoas, envolvem o GAF, envolvem a GNR, chegamos ao ponto de chegar à CPCJ.(...)		
	(...)Que custa muito chegar a esse ponto, não é , portanto este aluno, o professor podia ter como objetivo, convencer o aluno a não faltar, mas depois de ter todas estas tentativas e não conseguir, o objetivo não foi atingido, não foi por culpa dele, que ele fez tudo aquilo que podia(...)		
	(...)nesse aspeto às vezes é um bocadinho difícil de conseguirmos atingir os objetivos a que nos propomos.(...)		
	Não me parecem que sejam muito relevantes	Irrelevância dos objetivos no processo de avaliação	1
	(...) porque quanto a mim, os objetivos é para se cumprirem, porque se vamos fazer objetivos que à partida são tão elaborados, tão.....	Importância do cumprimento dos objetivos	1
	A fasquia tão alta.... tão alta que depois não atinjamos, não vai fazer bem a ninguém	Inadequação na formulação de objetivos	4
	Porque se forem fasquias muito altas, não traz proveito para ninguém		
	(...) porque fazer objetivos e depois...aquela coisa que eu já disse à bocado: muito bem elaborados, com uns objetivos muito lá em cima, e que não conseguimos dar os passos todos para os atingir(...)		
	(...) mas é esse o meu medo, de que as pessoas não saibam escolher! Porque não sabemos....		
Bloco E: Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho			
Objetivo : AVERIGUAR O CONTRIBUTO DA EQUIPA NA CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS			
Elaborou colaborativamente algum instrumento de apoio à prática com aplicação no	Sim, ...já...foram as grelhas que eu fiz conjuntamente com a L. (...) é assim eu digo com a L., porque nos encostamos mais	Elaboração a par de instrumentos de apoio entre relatores	2

processo de avaliação?	uma à outra(...)	Relator isolado	2
	(...) e ...mas.... e não vemos das outras partes as pessoas a sentirem necessidade disso.		
	(...) Ora se não sentem necessidade disso, não procuram, não partilham as dificuldades que têm....		
	Sim, sim com as pessoas (...)	Partilha com o grupo	2
	(...) trouxe tudo para a escola, está tudo à disposição de toda a gente(...)		
	Todos os materiais pedagógicos que tinham em casa, está tudo aqui (...)	Partilha de materiais pedagógicos	5
	(...) Fichas antigas que eu tinha...		
	De Língua portuguesa, matemática, estudo do meio.....		
	(...) alguns projectos que eu também tinha(...)		
	Formações que eu fiz, fiz uma formação em matemática, bastante boa, todas as colegas têm acesso a isso, para trabalharem na turma, para trabalharem até com alunos com mais dificuldades em que se vão apoiar naquelas fichas e fazem		
	(...) portanto isso é uma coisa que eu tento ao máximo acompanhar, tudo aquilo que as colegas fazem(...)	Papel auto e supervisivo da relatora	3
	(...) e apoia-las em tudo aquilo que me pedirem, isso...		
	E quando não sei procuro.		
Adequou os instrumentos de avaliação criados em equipa para a observação de aula dos seus avaliados	Foi a partir da ficha de observação de aulas e da ficha global, que nos permitisse depois preenchermo-la depois	Elaboração de grelha complementar aos instrumentos de avaliação	3
	Sim,as grelhas foi a partir dessas fichas que nós a fizemos. Para complementar		
	Complementar é a palavra correta		
	(...) o mais honesta possível.... O mais correta	Ética no preenchimento da ficha de avaliação	1
	Sim, fazemos isso. O que de mais relevante aquela observação teve		

	O que nos chamou a atenção, tanto para o positivo, como para o negativo	Partilha de práticas dos avaliados entre relatores	2
	e falamos muitas vezes do positivo e dizemos “ eu gostava de fazer aquela experiência em sala de aula, deve ser excitante fazer aquele trabalho		
	(...) porque vemos que os resultados são diferentes, se calhar daquilo que nós tínhamos.	Comparação de práticas dos avaliados	1
	Porque é assim, nós vimos sempre as duas juntas. Todos os dias estamos juntas	Separação entre equipa de relatores	4
	E com a outra colega...às vezes passam-se semanas que não nos vemos		
	Para além disso, ela apenas tinha um avaliado, que nem sequer pediu observação de aulas.		
	Ora, também não tinha assim grande significado ela procurar-nos, porque sabe que nós estamos sempre juntas, talvez tivesse sido por essa razão que não nos juntamos tanto.		
Objetivo: IDENTIFICAR O PAPEL DA EQUIPA NA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?			
E em termos de expectativas de notas	Sobre o processo, sim	Existência de discussão sobre o processo	1
	agora neste final, os resultados, não houve assim grande...	Inexistência de discussão sobre os resultados	1
	Isso, sim. Sim, mas não em grupo	Discussão a par de expetativas de notas	5
	(...) Individualmente com a coordenadora, sim. (...)		
	Em grupo, nunca houve essa...e não foi bem discussão, foi expectativa de notas, sim		
	Porque eu tinha pessoas a avaliar que já anteriormente tinham tido excelentes notas		
(...) porque depois também pensei...acho que essa é a razão principal e que então estava ali, o que é que tinha feito, o que é que não tinha..estava ali assim qualquer coisa... que eu ,não me passou totalmente ao lado			

	mas que eu percebi e também para o final acho que era a expectativa de,... não se terem apercebido do número de pessoas que me tinham dado para eu ser relatora	Não equidade na distribuição de avaliados pelos relatores	4
	Tive dez pessoas, das quais oito fiz observação de aulas		
	Que as minhas colegas, uma teve um, outra teve três (...) e aí é que as pessoas refletiram e viram, “ sim senhora”, não se admitia serem tantos só para uma pessoa(...)		
	e cheguei a um ponto que eu disse (já para o final):” vejam bem os tempos que me vão dar para eu fazer o meu trabalho, (...)	Pouco tempo para avaliar	3
	(...) porque eu tenho uma escola ,há coisas na escola que eu também não posso deixar à deriva (...)		
	(...) e portanto vejam bem o tempo que me vão dar, como é que vai ser (...)		
Em algum momento, refletiram em equipa, os efeitos da avaliação, no desenvolvimento profissional de cada professor avaliado?	Não, não me lembro de se ter feito, o 1º ciclo todo	Inexistência de reflexão em grande grupo	2
	Eu acho que essa reflexão nunca foi feita em grande grupo		
	Em pequeno grupo aqui na escola, falamos muitas vezes nisto (...)	Reflexão em pequeno grupo	1
	Porque aquilo que eu sempre tentei transmitir às colegas é que não vissem a avaliação como “um papão”. (...)	Desmistificação da avaliação docente	2
	porque não se quer aqui estar com uma pistola atrás das pessoas a dizer” não fizeste bem isto, não fizeste bem aquilo”, não		
	Como uma partilha, partilha daquilo que fazem em sala de aula	Avaliação como partilha	1
	Eu sempre tentei que as colegas vissem a avaliação, como...uma preocupação por melhores práticas	Avaliação como melhoria de práticas	4
	Vissem a avaliação, como uma melhoria de práticas		
(...) é melhoria sempre de práticas, eu acho que é pela parte positiva, foi o meu ponto de partida para observar aulas, foi			

	sempre isso		
	Dos professores! Eu acho que a avaliação tem de ser virada mesmo para a melhoria das práticas dos professores		
	Talvez por isso eu tive quase todas as professoras a pedirem-me...(...)	Pedido de observação de aulas	1
	só uma é que não tinha pedido..		
	(...) eu não consegui ver, porque não conseguimos encaixar o horário, horários para isso e a outra colega foi, porque veio substituir e estava sempre na iminência de se ir embora e por isso não pediu observação de aula.(...)	Motivos pessoais para a não observação de aulas	2
Objetivo: IDENTIFICAR O EFEITO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES			
Considera que o processo de avaliação desenvolvido na escola alterou, de algum modo o tipo de trabalho colaborativo que vinha sendo desenvolvido? Porquê	Alterou, alterou		
	Porque as pessoas começaram a partilhar mais		
	Começaram a partilhar mais, que eu dizia” olha esta colega fez um trabalho muito giro em sala de aula e vamos falar sobre ele e falávamos em conjunto	Aumento de partilha entre docentes	4
	Verifiquei isso e fiquei muito contente. Muito contente, por ver como as pessoas se motivavam... (...)		
E essa partilha incidia basicamente em que aspetos	(...) e vi colegas logo a aproximarem-se, a quererem saber” como é que tu fazes”(…)		
	(...) e mesmo sabendo que eu já tinha visto aulas por exemplo de língua portuguesa e que não modificaram para eu ver, mas sim para modificar as práticas(...)	Partilha de práticas de sala de aula	8
	No trabalho feito em sala de aula (...)		
	De que maneira é que fazem uma melhoria de texto, de que maneira é que fazem o trabalho no sentido das medições, medições em matemática, porque portanto, estavam naquela fase das , do sistema métrico, e o “ que é que eu vou fazer”		
	e houve uma colega que fez uma situação muito engraçada, que foi com uma régua partida e portanto os números não		

	estavam correctos, e ela partilhou ali que fez isso (...)		
	(...) sei que houve logo outras colegas a fazerem o mesmo(...)		
	às vezes são coisas que nós nem nos lembramos de fazer e então vi que houve colegas logo a dizer” ai , também vou experimentar, vou ver como é que os meus alunos reagem”,portanto todo esse trabalho, acho que foi de partilha.		
	Sim, sim, inclusivamente de sequências, sequências, passaram sequências umas às outras, (...)		
	(...) porque algumas estavam mais inseguras ao fazê-las e verifiquei que houve essa partilha das sequências, no sentido de se ajudarem umas às outras(...)	Espírito de equipa	4
	(...), e acho que sim, que não estamos aqui ,para” só nós é que somos boas e as outras não”,(...)		
	portanto não podemos só ser uma turma, não vai fazer a diferença , vai fazer é o conjunto das turmas,		
	portanto todas temos de nos unir e lutarmos para que façamos melhores práticas em sala de aula,		
	(...) para se repercutir nas aprendizagens dos nossos alunos(...)	Repercussão da avaliação nas aprendizagens dos alunos	2
	(...) que é uma coisa que eu digo muito às colegas, é que temos em conjunto de elevar o nível dos nossos alunos(...)		
Então tu achas que o processo de avaliação alterou para melhor	Espero que sim. Espero bem que sim.	Aspetos positivos da avaliação	1
Sentiste que o processo de avaliação alterou as práticas	Sim, sim, muito, muito, muito	Alteração das práticas colaborativas	1

colaborativas?			
Objetivo: CONHECER SUGESTÕES DE MELHORIA DO PROCESSO			
Como é que a avaliação de desempenho, poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo?	A partilha é muito importante, a reflexão, a reflexão, muito importante	Contributo da avaliação na melhoria profissional docente	1
	Para a melhoria dos alunos....	Contributo da avaliação nos alunos	1
	(...) e deve ser acompanhada sempre por reflexão por parte dos relatores, conjuntamente com apoio... eu acho que isso faria a melhoria de ...(...)	Papel supervisorio da avaliação	2
	(...) e quem observa, só pode dar o seu contributo para que haja melhorias(...)		
	(...)desde que os professores estejam abertos para fazerem essa melhoria,	Abertura para a mudança de práticas	5
	(...) porque também há professores que nem sempre estão abertos a receberem essa partilha e interiorizarem-na de modo a mudar as suas práticas.		
	Portanto o professor também tem de estar aberto a essa partilha de ideias, a essa...o saber ouvir e o saber refletir (...)		
	(...)Que é outra coisa que muita gente não faz das suas práticas, para as mudar(...)		
	(...) Eu acho que são três assuntos muito importantes: O primeiro tem de ser o professor receptivo, tem de ser (...)		
	Eu acho que isso é muito importante. Não sei se respondi..ao que pretendias	Importância da mudança de práticas	1
	Porque hoje em dia ser professor e do 1º ciclo, é muito trabalhoso.	Exigência atual das funções docente	2
	Há muito trabalho a fazer .		
	Nós temos com diferentes níveis em ala de aula e temos que trabalhar com eles todos e para eles todos.	Diferenciação pedagógica	2
Nós não podemos chegar à sala: uma ficha para todos, a			

	ficha é igual, não pode ser!		
	Sim, sim e a partilha	Contributo da partilha para a mudança de práticas	2
	e depois estar disponível e disposto a ouvir,/ a partilhar e a fazer as mudanças, não é!		
Que instrumentos de avaliação considera importantes serem recolhidos para avaliação de desempenho docente?	Dossier do aluno	Dossier do aluno como instrumento de avaliação	5
	Eu acho que aí que reflete o trabalho que o professor faz com o aluno e para o aluno		
	Mas vários numa sala de aula, não é ? (...)		
	(...) Possivelmente o professor dizer-nos” gostava que visse o dossier deste aluno”, mas nós também termos o direito de dizer”olha eu também quero ver o dossier de um outro”.		
	Portanto eu acho que aí reflete muito o trabalho que o professor faz em sala de aula e a muitos níveis: a nível no empenho do trabalho, a nível da organização, a nível de ...ai como é que se chama aquilo.....de trabalho diferenciado...		
	Sim, acho muito importante o PCT, o projecto curricular de turma	Importância do PCT, como instrumento de avaliação	5
	(...), acho que é importante reflexões escritas pelo professor....da avaliação do seu trabalho, da avaliação dos progressos da turma, acho que isso é importante....(...)		
	Não é da avaliação do trabalho! Reflexões escritas do trabalho que o professor faz regularmente em sala de aula, não é?		
	Daquilo que foi feito durante o 1º período, daquilo que estava previsto (...)		
	(...) no fundo é a avaliação que estava prevista, foi cumprido ou se não foi cumprido, o porquê de não ter sido cumprido, eu acho que essas reflexões são importantes(...)		

	Em sala de aula.	Organização da sala de aula como “instrumento “ a observar	4
	Organização da sala de aula		
	Acho. Como é que os meninos estão organizados, se dentro da sala, (porque há miúdos que não podem estar juntos)		
	(...) e se o professor consegue controlar isso e colocá-los em lugares -chave para que não haja aquelas picardias que se costumam ver(...)		
	e também todo o trabalho exposto nas paredes, para,(...)	Exposição de trabalhos dos alunos	3
	porque não é só o trabalho bonito que deve ser exposto, o que se pretende na sala de aula exposto é tudo aquilo que faça com os alunos façam as aprendizagens e não tenham as dificuldades que eles tenham,		
	(...) possam depois ir olhar para o que têm nas paredes da sala de aula e consigam por eles próprios, fazer a verificação de que aquela dificuldade ” afinal eu consigo fazê-la, porque aquele cartaz está-me a indicar o que é que eu tenho” portanto todo esse material também é muito importante.... (...)		
E nomeadamente à participação dele na escola?	Sim, mas isso é verdade....mas... eu peço por isso, porque ainda não me consegui organizar para dividir o trabalho com eles.	Falta de capacidade para delegar funções da coordenadora de escola	3
	(...) Eu ainda não estou preparada ,ou não me sei preparar enquanto coordenadora de escola, para atribuir trabalho aos colegas, fora da sala de aula(...)		
	(...) Porque vejo que há professores que trabalham tanto em casa, que eu depois, custa-me estar-lhes a pedir para fazerem mais alguma coisa(..)		
	é o dia a dia, a disponibilidade que têm, ou chegarem ao pé de mim” N., estamos atrasadas nisto, a N. já fez?		

	(...) e então normalmente sou eu que faço(...) e acham que a coordenadora está cá é para fazer esses trabalhos, é isso que eu digo(...) “(...) eu às vezes digo” ai eu ainda não tive tempo, tenho ali no papel” (...) É isso que eu digo, acho que nesse aspecto ponho as coisas, esse trabalho é extra sala de aula que o ponho mais em cima de mim, para o fazer, para depois vir cá para fora, percebes?	Sobrecarga de funções da coordenadora de escola	5
	(...) Peço opinião, peço opinião, partilho” vamos fazer assim, vamos fazer assado...” há colegas que se dispõem logo” ai eu vou ajudar, eu faço” e isso é muito importante também . No trabalho fora...é assim...há colegas que estão sempre disponíveis para ajudar (...) Agora que há partilha, quando queremos fazer actividades, que se eu pedir” olha, ideias para fazer isto ou aquilo” de um maneira geral, as pessoas até dão (...) “(...) então dê cá que eu faço, eu vou fazer ali no computador” .Há colegas que se aproximam e têm essa preocupação. (...)	Disponibilidade docente para ajuda na vida da escola	4
	(...) e outros nunca estão disponíveis, porque têm sempre muito que fazer(...) Há um ou outro que nunca está disponível para nada...,(...) Outros não têm preocupação nenhuma nesse aspecto:” olha ela que faça e se chegar ao dia e não está feito, o problema é dela, não é a minha cara que vai ser vista perante isso”.(...)	Indisponibilidade para ajuda na vida de escola	2
Do contributo para a vida da escola, na participação de projetos, no teu entender,	Elaborado ainda não está. Mas era bom, para eu ter uma ideia, do que era possível, pedir-lhes a eles para fazerem...	Criação de uma grelha para delegação de funções	1

existiria algum instrumento que fosse capaz , ou que te desse elementos para avaliar?			
Bloco: Finalização da entrevista			
Existe algum assunto relacionado com o tema da avaliação de desempenho	Acho que perguntaste tanta coisa, tanta coisa ou tudo..... o que havia a perguntar, que eu não me estou assim, neste momento a recordar nada que faltasse.		
Agradecimentos e confirmação do envio da transcrição			

Anexo VIII Análise de conteúdo entrevista avaliado

EPC 1 (ENTREVISTA PROFESSOR CONTRATADO 1)

1ª Fase: RECORTE EM UNIDADES DE REGISTO E CRIAÇÃO DE INDICADORES

Bloco B : Concepções dos avaliadores /relatores face à avaliação de desempenho			
Objetivo: CONHECER A OPINIÃO DOS PROFESSORES AVALIADORES FACE À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO			
	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	FREQ
Pergunta: concorda com a existência da avaliação de desempenho dos professores?	Concordar concordo, não como está a ser feita, mas concordo.	Necessidade de avaliação dos docentes para melhorar as práticas	2
	Eu não sei como seria, porque acho que os professores têm que ser avaliados para também mudarmos a imagem que nós temos de nós (...)		
	Porque eu já trabalhei em muitos sítios, há muito bons profissionais e há muito maus profissionais (...)		
	Portanto, a avaliação é uma coisa que tem que haver, sempre (...)		
	Nos outros anos havia um índice de trabalho (...)		
Disseste aí que havia união entre os contratados e essa união verificou-se em que pontos?	(...) e realmente até tinha razão, a maneira como dispunha uma grelha, porque é que não punha esta parte para cima, aquelas coisas que nós não pensamos, vimos e continuamos, continuamos a fotocopiar já sem olhar para elas, e realmente alguém que chega de fora, então porque é que não mudas isto para cima, e foi muito construtiva, mas muito pouco...(…)	Ajuda para superar os aspetos negativos	4
	E esses muito maus, se calhar, nunca lhes foi dito, e eu vou ser muito bruta a dizer isto, que eles não têm jeito nenhum para serem professores, que vão dedicar-se a outra coisa, porque é um massacre para as crianças (...)		
	É que muitos professores não têm a noção de que eles não		

	podem ser professores, em bem deles e dos alunos deles (...)		
	(...) E daí a união que houve, que eu notei muito este ano, entre os contratados, “vamos fazer assim, porque achamos que é assim, ninguém nos orienta portanto, vamos apresentar isto”.	Aumento da União e partilha entre colegas	8
	Este ano houve muita união (...)		
	A união verificou-se este ano, nos outros anos não senti isso (...)		
	(...) Unimo-nos porque não havia orientações. Acho que foi por causa disso.(...)		
	(...) neste ano não, notei mesmo a união, devido também talvez a não estarmos tão bem orientados como estivemos nos outros anos(...)		
	Portanto, houve mais necessidade de nos unirmos, trabalharmos para o mesmo fim (...)		
	(...) E discutimos muito entre pares, não entre do superior até aos contratados (...)		
	- Este ano, não nos outros anos, este ano é que eu acho que há muita colaboração, muita partilha. Mas eu acho que havia mais ainda (...)		
	Aliás, tudo o que saiu aqui da escola do C. foi tudo muito igual (...)		
	(...) O conteúdo era diferente, mas até a própria maneira como apresentamos as evidências, fomos nós que fizemos, fomos à internet, pesquisámos, ajudámo-nos umas às outras (...)		
	(...) e aquela disposição, como apresentamos o trabalho, saiu de um trabalho de grupo(...)		
E concordas com o atual modelo?	(...) No primeiro ano, pediram-nos uma coisa, fui observada em várias aulas, no segundo ano pediram-nos	Excessiva burocratização da ADD	4

	outra coisa, e este ano, voltaram-nos a pedir outra coisa que nunca foi pedida nos anos anteriores (...)		
	(...) Não, é só isso, e com a burocracia que é preciso (...)		
	(...) Com a papelada, com os relatórios que temos que entregar no fim, não há orientações nenhuma.		
	(...) e quando reiniciamos houve aquele trabalho de marcar novamente aulas observadas...(…)		
	E não, por exemplo, este ano eu já fui observada duas vezes, e ainda não sei como correram as aulas, é a diferença	Não existência de <i>feedback</i>	2
	(...) O ano passado foi-me dada uma grelha no final das aulas, em que foste muito boa aqui, e aqui devias melhorar, e este ano não(...)		
	(...) porque trabalha cá na escola, muito atrapalhada, porque tinha muitas pessoas para ver,(...)	Sobrecarga muito grande para os avaliados	3
	Porque, por exemplo, a N. andou aí 15 dias a ver colegas. Acredito que ao fim de um tempo, ela já não estivesse a ver nada, porque era muito trabalho para ela só (...)		
	Eu com ela este ano, não tive tanto tempo com ela, porque estava cheia de trabalho (...)		
	Porque numa situação de coordenação de escola , tem acesso a um bocadinho da turma, mas nunca está presente 1 hora e meia em cada turma, porque são muitas(...)	Sobrecarga de funções como relatora e coordenadora de escola	1
	Sim, eu acho que sim. Apesar de ser um bocadinho injusto, porque é sempre 1 hora e meia que... (...)	Falta de tempo para mais observações	4
	Porque eu acho que não é numa hora e meia que se vê nada (...)		
	E isso, o facto de não ter assim tanto tempo para continuar. (...)		
	Em termos de falar este ano com a minha relatora, se ela precisava de vir cá mais vezes, ela disse-me que realmente sim, precisava de vir cá observar mais coisas, mas ela não teve tempo (...)		

	Acho que o facto de haver quotas penaliza muito porque há professores que têm tanto ou melhor desempenho que outros (...)	Classificar os professores através das quotas	10
	(...), mas devido às quotas não poderá ser dada essa avaliação(...)		
	(...) E nós, contratados, quem tem um muito bom ou excelente, beneficiam muito na carreira (...)		
	Eu sei que há colegas que não têm o muito bom ou excelente, devido a não caberem nas quotas que o Ministério atribui (...)		
	(...) porque ao fim ao cabo queremos todos ter boas notas. (...)		
	(...) o que eu faço que elas não fazem...se calhar não faço mais nada, mas se calhar para mim ouve uma quota que para elas não houve, e elas não percebem isso. (...)		
	Portanto, houve colegas que me deram parabéns e se calhar disseram:” houve quota para ti felizmente”(...)		
	E é verdade, se calhar eu tive porque houve quota e se calhar outra colega não teve porque não houve quota, apesar de fazer um trabalho igualzinho ao meu (...)		
	e ninguém está de acordo com as quotas (...)		
	Porque, vou voltar a dizer, é as quotas. E é as quotas, e é a mim calhou-me esta avaliadora e a ti calhou-te aquela, e não mais, não se fala (...)		
	Se fosse alguém exterior...se calhar era pior para nós (...)		
	(...)e chegava cá, “isto é horrível, por amor de Deus, os miúdos a falarem todos ao mesmo tempo, um texto cheio de erros, e eles a verem os erros”, se calhar também não concordava muito e se calhar ia ser penalizada num produto final que até foi muito bom(...)	Problemas relacionais decorrentes da ADD	13

	(...) Este ano, devido a se calhar o grupo ter mudado um bocadinho, o ano passado eu notava mais rivalidades (...)		
	(...) comigo não se passa muito isso, mas em termos práticos acho que cria aqui um desequilíbrio muito grande entre avaliador-avaliado (...)		
	O ano passado foi outra chefe, pronto. Em que apesar de eu não concordar e de ter bases documentais para tudo o que eu fiz, ela disse-me, num ponto em que discordamos as duas, numa coisa que eu fiz, que está documentado, segunda aquela teoria, fiz muito bem, e depois até esclareci com vários professores na área da matemática, que é muito feito assim (...)		
	Quando fui discutir a minha nota de avaliação, disse “olha, estás errada, é assim, foi como eu fiz, porque isto..”. E foi-me dito, deixa cá ver, porque fiquei muito magoada com essa frase, “ o saber dessa pessoa que me está a avaliar não está em causa porque tinha um grau académico superior ao meu.” (...)		
	Pronto, acabou-se aí a conversa, eu sei que tenho razão, fui penalizada por isso, não quero saber, tenho a minha consciência tranquila (...)		
	(...) apesar de ter ficado magoada(...)		
	(...) sim, no primeiro ano, tive. O ano passado, sim, tive. Porque quem me vinha avaliar, há alguma hostilidade entre nós as duas, as nossas relações não são boas (...)		
	E o ano passado foi-me atribuída uma relatora e passado 15 dias mudaram-me. E eu entrei em pânico (...)		
	Porque é que me mudaram, quando eu até não tenho grande relação com aquela senhora (...)		
	Mas pronto, consegui ter um muito bom, devido a esse erro da matemática que eu já falei. Que eu não posso por em questão essa senhora, porque ela tem um grau académico superior ao meu, o que é mentira (...)		

	Portanto, aí não discordamos, mas nem sequer me chatee com isso, queria lá saber (...)		
	Agora quando me dão a sugestão de trabalhar manuais... ou quando me cortam logo as pernas com uma coisa que eu tenho a certeza e que pesquisei e que me informei... que me dizem que não admitem, ser posta em causa, portanto, corta ali logo...por mais interessante que seja aquela sugestão, eu já não estou a ouvi-la, porque continuo a bater na frase, “ eu tenho mais formação que tu”.(...)		
	(...) Não, por causa mesmo disso que eu acabei de dizer, das quotas (...)	Discordância do modelo (sem especificação)	9
	(...) Não, também como é feito (...)		
	(...) já sou avaliada há três anos, e todos os anos tem sido sempre diferente(...)		
	(...) Portanto, em termos de orientações do Ministério, também não há grandes orientações.		
	(...) porque este ano eu não queria mesmo ser avaliada(...)		
	(...) nós falamos muito em termos do que sai na comunicação social e ninguém está de acordo com este modelo de ensino(...)		
	Como será feita, não sei, mas este modelo não é nada justo(...)		
	(...) e as relatoras não estão de acordo em ser elas a avaliar...e nós fundamentamos: “pois é um bocado chato, (...)		
	Eu acho que é porque ninguém concorda muito com este modelo de avaliação (...)		
	(...) a minha avaliadora, com quem todas tínhamos uma boa relação(...)		
	Este ano também foi um bocadinho conturbado, porque a	Falta de conhecimentos dos professores	5

	<p>certa altura ouviu-se falar que a avaliação ia parar, portanto nós parámos (...)</p> <p>Eu acho que era muito importante nós termos conhecimento, quando vão observar as aulas, o que vão observar, que eu sei devido à experiência este ano, não sei se isso contou ou não, que é, o rigor científico - pedagógico, a relação com os alunos, a maneira como temos o grupo, as fichas de trabalho, o tempo que demoramos, se prestamos apoio a todos os alunos ou só a alguns (...)</p> <p>(...) Portanto, o ano passado, no final das observações tivemos acesso a esse documento, em que fomos avaliados em cada parâmetro, este ano não sei se vai ser assim ou não (...)</p> <p>Eu acho que era importante, se não participarmos, temos conhecimento onde vamos ser avaliados (...)</p> <p>Foi o primeiro ano de avaliação de professores em Portugal. Na altura assim um bocadinho à nora. Se calhar este ano também há, mas não se nota tanto (...)</p>	para corresponder á exigência da ADD	
	<p>Discutimos sobretudo o que são evidências, o que não são evidências. (...)</p>	Dificuldades dos professores na organização de seqüências didáticas	1
	<p>(...) Este ano tivemos que entregar evidências, e o que são evidências, são evidências (...)</p> <p>(...) Mas o que é que são as evidências, são as evidências. E andamos um bocadinho baralhados (...)</p> <p>(...) tínhamos que apresentar aqueles documentos que nos pediam..este ano não, evidências, mais evidências(...)</p> <p>./ Porque há pessoas que fazem, para as evidências, e há coisas que eu pus que não tenho fotografias, não tenho hábito de andar a tirar fotografias a tudo o que faço (...)</p>	Dificuldades na identificação e seleção de evidências	4
O que é que tu mudarias no	(...) acho que se calhar fosse uma entidade exterior, seria mais...(..)	Criação de processos de avaliação externa	4

actual modelo?	(...) e que conhecesse mais, que fosse mais orientada a avaliação de professores, “vão avaliar isto, isto e isto...” e o avaliado também saber em que está a ser avaliado. (...)		
	Alguém que não tivesse nada a ver, laços afectivos com ninguém. Portanto, tinha que ser alguém exterior ao agrupamento, ou alguém do agrupamento mas sem laços de formação, de direcção, de escola, de apoio (...)		
	Se fosse alguém exterior, também não conhecia o meu método, também não fazia ideia o que era o método da escola moderna, não fazia ideia de nada (...)		
	(...) precisam de estar cá mais tempo. Não é só 1 hora e meia de aula de Língua Portuguesa (...)	Necessidade de mais tempo para um maior acompanhamento	4
	No primeiro ano foram 45 minutos, ela teve necessidade de vir cá muitas vezes, para perceber o trabalho (...)		
	Este ano, a minha avaliadora, tinha ouvido falar, mas também não teve tempo para vir cá (...)		
	(...) portanto, só que devido ao factor tempo, em que é 1 hora e meia e tudo muito à pressa, depois estamos sempre a ser observados, há coisas que ficam... pensamos sempre nisso em casa(...)		
Bloco C: Percepção sobre a experiência da avaliação			
Objetivo: CARATERIZAR A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO VIVIDA NA ESCOLA			
Na tua escola /agrupamento houve discussão dos diplomas legais sobre ADD?	No início do ano, tivemos uma reunião onde foi mostrado um PowerPoint com os decretos de lei que havia (...)	Falta de discussão dos diplomas legais	6
	(...) o que é que era preciso apresentar, algumas regras, lembro-me que algumas normas de obtenção do muito bom e do excelente, entre faltas, aulas observadas(...)		
	- Olha, em relação à observação de aulas não tenho ainda conhecimento, este ano ainda não nos foi mostrado onde é que vamos ser avaliados (...)		
	- ... desconheço. Só a ficha de auto- avaliação que está		

	<p>disponível na internet, para todos (...)</p> <p>Não houve documentos. Portanto, é o que ela diz, a informação que nos passou para nós no início do ano, aquele PowerPoint, foi o que ela viu também, e não houve esclarecimentos (...)</p> <p>Este ano não. Os outros anos sim, este ano não (...)</p>		
	<p>Nem foi discussão, foi mais uma apresentação (...)</p> <p>O ano passado sim, ao fim de 15 dias, mostraram-nos uma grelha, portanto, eu o ano passado fui avaliada primeiro em língua portuguesa, escolhi sempre primeiro língua portuguesa e depois matemática, talvez porque em língua portuguesa me sentir mais à vontade do que em matemática (...)</p> <p>Portanto, isso foi discutido no início do ano (...)</p> <p>Depois o powerpoint foi colocado na plataforma e quem quis consultou. Eu consultava muitas vezes.(...)</p> <p>Foi mais entre pares, foi (...)</p>	<p>Discussão em situações informais dos diplomas legais nas equipas pedagógicas</p>	<p>4</p>
	<p>(...) não, era muito o que ouvia de outras colegas, noutros agrupamentos fazem-se assim, depois em termos de evidências, na Póvoa era 2 evidências, nós era até 4, depois onde é que encaixávamos o PAA, onde é que encaixávamos o projecto educativo de escola(...)</p> <p>(...) e então eu achei que eles mereciam, e então fomos um fim-de-semana para Tomar em conjunto... Eu não conseguia encaixar essa actividade no Plano educativo de escola, mas para eles e para mim foi tão bom, porque deixamos de ser professora/aluna e passamos a ser amigos (...)</p> <p>Nós no início do ano temos reunião de agrupamento, em que sai uma planificação anual...quais são os conteúdos que ao longo do ano, que vem escrito por meses...mas eu</p>	<p>Dificuldade em relacionar a atividade individual com o plano de atividades/projeto E. de escola</p>	<p>6</p>

	<p>deixo escrito que não sigo aquilo. Não sei se elas seguem ou não, mas eu não sigo. E fundamento porque é que não sigo (...)</p>		
	<p>Portanto no inicio do ano, nós vamos planificar, eu encaro aquilo “para todo o ano”..ao longo do ano eu tenho de abordar aquilo(...)</p>		
	<p>É um bocadinho complicado, depois quando é as fichas de avaliação comuns, há coisas que eu depois tenho que adaptar, apesar de não ser permitido, porque este agrupamento tem uma coisa insólita, que é o único no país, que as fichas de avaliação do 4º ano têm que ser todas iguais em todas as escolas (...)</p>		
	<p>Portanto, a minha realidade que é completamente diferente da realidade da C., vamos avaliar o mesmo tipo de competências e de conhecimentos. (...)</p>		
	<p>Sobre essa também não houve uma grande ajuda, também lá está, é o nosso espírito, do que é que nós fizemos todas juntas, nós e se calhar meio país (...)</p>	<p>Dúvidas no preenchimento de instrumentos de avaliação</p>	<p>6</p>
	<p>Começou a circular nos mails formulários de preenchimento, começámos a ver aqui, a adaptar, há um ponto que é para falarmos da nossa prática, isso é mais individual, mas os outros campos são de carácter muito global (...)</p>		
	<p>(...) em que juntamo-nos todas e fizemos “esta frase é gira, esta frase não é gira...olha que palavras tão engraçadas, olha esta palavra que eu nunca utilizei!”(...)</p>		
	<p>Outras colegas do agrupamento que lhe deram a ela, porque aqui dentro também não houve essa...não houve um fio condutor, não houve uma base de trabalho (...)</p>		
	<p>Não. Isso foi onde eu tive mais dificuldade e copieei da internet e pelas minhas colegas. (...)</p>		
	<p>Fizemos uma pesquisa, portanto, a grelha de avaliação fixa, esse foi o único documento a que tivemos mesmo acesso</p>		

	(...)		
	Eu penso, como toda a gente fala, foi no CCAD. Que nem sei o que quer dizer as siglas ...Comissão (...)	Discussão na CCAD	1
	Como eu te disse, este ano eu queria mesmo estar com os meus alunos. Queria mesmo viver para eles, 4 anos (...)	Abertura dos professores em início de carreira para a partilha e reflexão	9
	Fora do agrupamento sim, partilho. E aquela maquete que o ano passado foi pedido para reformular, não é da minha autoria, foi alguém que fez, que foi muitas vezes pensada, e foi reformulada, e que eu já alterei para mim...que já dei a outras pessoas e funcionou melhor (...)		
	Porque, para tu veres, há três pessoas que trabalham como eu, e em termos de trabalho de texto, apesar de partirmos todos da mesma folha, que é a maquete, trabalhamos todas de maneiras diferentes. E a semana passada houve uma troca de experiências cá no agrupamento, em que foi mesmo nós as três um bocadinho a falar como é que de um trabalho de texto (...)		
	O meu trabalho de texto surge a partir de uma maquete e de um guião que surgiu nessas reuniões, portanto, não aqui dentro da escola...agora este ano já há mais dentro da escola, com a minha colega do lado, porque ela também está muito interessada e também vamos trocando experiências... (...)		
	(...) Elaborei o ano passado, a partir... porque eu trabalho em equipe, fora da escola com um grupo de professores. E então trocamos muitas experiências (...)		
	Não sei como surgiu, de ver o meu trabalho autónomo, como é que isso surgiu. Como é que era o concelho de turma, que método era esse tão estranho de estar na sala de aula e então ouve muitas... comigo, o ano passado tivemos		

	<p>muitas.</p> <p>(...) em que uma vez por mês, quem quisesse, eu e a C. que trabalha na G., a S. e outras colegas, que umas vão vindo e vão ficando, e outras vão vindo e vão-se logo embora passado 5 min porque não se interessam com o trabalho que está a ser feito. Este ano não conseguimos porque não tivemos horário para isso, foi pena (...)</p> <p>Com a C. da G., apesar de estar numa escola pequenina fora do agrupamento, também há partilha com ela (...)</p> <p>Sei que ela também teve acesso à grelha e foi também trocando trabalho com as minhas colegas (...)</p>		
Na tua escola, os professores avaliados participaram na construção dos instrumentos de avaliação?	(...) todas do mesmo documento, se faz trabalhos tão diferentes...porque eu acho que fomos todas adaptando às nossas turmas.(...)	Elaboração de fichas de apoio pelos Avaliados	2
	(...) foi a base do trabalho de texto da aula observada(...)		
	(...) então ajudamo-nos também aí, “ olha, neste dia não e dá jeito eu ser observada, importas-te que eu troque contigo?”	Trabalho em equipa: pequeno grupo	1
	Não, nunca, ao longo dos três anos que eu fui avaliada, nunca participei na construção (...)	Ausência de participação na elaboração de instrumentos de avaliação principais	2
	Sim, este ano não elaborei nada (...)		
	Fomos recolhendo todas, e depois em conjunto fomos lendo..portanto, em casa fomos lendo e fomos tomando apontamentos. E depois fomos partilhando umas com as outras..” olha, aqui ou ali, eu tenho esta frase, que é muito engraçada”...(...)	Reflexão conjunta dos avaliados sobre o preenchimento do relatório de auto avaliação	3
Isto por exemplo para a primeira, que foi diagnóstico,			

	<p>porque na outra prática já é diferente do que no diagnóstico. “Olha, neste alguém escreveu isto, vou adaptar”(…)</p> <p>Portanto, eu dei a minha a ler, e outras colegas deram e outras que entregaram em cima da hora e que nem deu aquele tempo para ler. Mas que ouve aquela partilha e entreajuda (...)</p>		
	<p>Foi. Elaboramos todas... elaborámos mas depois houve colegas que não se encaixavam bem naquilo, a E. ainda fez uma grelha a partir dessa grelha</p>	Ficha de apoio como suporte	1
Consideras que na tua escola os professores avaliadores, tinham experiência e competência para desempenhar a função?	<p>Mas eu acho que ninguém está preparado. (...)</p> <p>Eu não me estava a ver a avaliar um colega meu, e acho que é isso que as minhas colegas vêm também (...)</p> <p>E depois há sempre a comparação “ Eu fui ver isto ali, e naquela turma também fui ver a mesma coisa”. Mas se calhar aqueles meninos estavam melhor comportados, se calhar correu melhor (...)</p> <p>Mas se calhar os resultados destas são melhores, e ela não viu os resultados, como estavam mais desatentos, se calhar correu pior (...)</p> <p>Estou. Eu acho que o “correu bem” simplesmente passou por “correu bem”, porque não têm bases para avaliar, eu acho que é mesmo por aí (...)</p> <p>Eu não vou dizer nada porque não tenho bases, e depois se ela argumenta, porque já foi avaliada outros anos? Se ela argumenta por aqui, onde é que eu me meto?(...)</p> <p>Eu acho que não (...)</p> <p>Eles vêm cá, eles não têm conhecimento sobre o meu método de ensino, portanto eu acho que eles não conseguem avaliá-lo (...)</p> <p>Voltando ainda, no primeiro ano a minha relatora teve necessidade de vir cá muitas vezes, eu pedi duas aulas</p>	Falta de experiência em avaliação de professores	6
		Escassa competência para avaliar professores	6

	observadas, ela veio cá 5 vezes, para fundamentar a minha avaliação, para ter conhecimento (...)		
	Ela sabe que se faz a rotina, mas não percebe muito bem para quê, não percebe os resultados finais. (...)		
	Vê o produto final no jornal da escola, mas viu um bocadinho só do que foi feito, não tem conhecimento do que se faz (...)		
	Eu acho que o facto de não assumirem uma turma já há muitos anos também influencia isso... (...)		
	Eu acho que não. Quando estamos em colegas, o grau de amizade ou de hostilidade que temos uns com os outros, eu acho que isso reflecte na avaliação (...)	Constrangimento na avaliação entre pares	3
	Ou seja, aquilo correu mal ali, mas se calhar correu melhor quando eles estavam sossegadinhos e a trabalhar (...)		
	porque nós...vejo-te nas aulas, e agora vens para a minha sala, não podes abrir o bico, não falas... estás aqui só a tomar apontamentos”. É constrangedor (...)		
	Este ano, aconteceu muito semelhante ao primeiro ano de avaliação. Foi uma colega que quis, aliás, eu disse que, nós estávamos numa conversa, como somos colegas conversamos muito, “ai não sei o que hei-de fazer a Língua Portuguesa,” e a colega disse-me” olha toda a gente fala bem do teu trabalho de texto, porque é que não me deixas ver o teu trabalho de texto?”. (...)	Professor atento à melhoria das práticas	1
	Olha, há dois anos, fazendo todo o meu percurso, há dois anos foi uma colega que não era cá da escola, que como ela disse, veio cá aprender novas técnicas de ensino (...)	Aprendizagem do relator com a observação de aula	4
	(...) porque diz que eu tenho uma maneira de ensino que ela desconhecia, tinha e continuo a ter uma maneira de ensino que ela desconhecia, que eu tenho uma maneira de dar aulas muito próxima do movimento da escola moderna, que muita gente desconhece, então veio cá aprender(...)		

	O que ela diz foi que veio cá aprender, não veio cá avaliar, veio cá aprender como eu fazia (...)		
	Como ela diz, veio cá aprender (...)		
	Fartámo-nos, nós, o grupo de contratados, o que eram evidências...ela trouxe-nos um documento que encontrou na internet (...)	Responsabilidade da função de relator	2
	Mas a minha relatora dizia-me: “ Pois, tu falas disto aqui, mas eu não sei como é que enquadras.”;” Então anda a minha sala, vem, que eu enquadro assim.” E portanto, ela veio cá muitas vezes (...)		
Objetivo: CARATERIZAR A EXPERIÊNCIA PESSOAL DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO			
Que motivos o levaram a querer ser avaliado?	Eu estou a falar, mas tive sempre muito bom desempenho (...)	Experiência positiva do avaliado	1
	- É horrível, é horrível. Porque devido a ter tido sempre bom desempenho, depois todo o trabalho vai para ti (...)	Experiência negativa do avaliado	6
	.Este ano, não sei porquê, já tenho alunos na minha turma...portanto, para o ano em princípio vou ficar cá na escola, sou contratada, em princípio vou cá ficar, com o primeiro ano. Aqueles casos que alguém achou que eram mais difíceis, estão na minha turma, sem direito a escolha (...)		
	A minha turma foi do agrupamento que teve melhores resultados nas provas de aferição. Portanto, “ se ela é assim tão boa, vamos dar-lhe estes alunos para ver se é ou não é... Alunos ciganos, uma ciganita que toda a gente tem medo dela aí na escola, não é por medo de agressividade, é por mau comportamento”. (...)		
	Tive colegas a controlar o meu trabalho, as minhas horas de entrada, as minhas horas de saída, as fichas que eu dava, porque elas tiveram bom e eu tive excelente (...)		
	O ano passado quando me calhou uma avaliadora que era		

	<p>coordenadora de ciclo, disseram-me “ vamos ver se este ano tens excelente também, porque tiveste excelente porque te davas bem com a tua avaliadora.” Isto foi-me dito, por colegas. E é injusto (...)</p> <p>Não. Nem eu nunca disse nada de positivo (...)</p>		
	<p>O tempo de serviço, que nós temos a bonificação. Eu no primeiro ano tive excelente, subi dois anos na carreira</p> <p>No ano passado tive muito bom, subi 1 ano na carreira. (...)</p> <p>Nestes dois anos que eu já fui avaliada já tenho 3 anos de serviço que não leccionei. (...)</p> <p>Portanto, já passei há frente de muitas pessoas, já sou contratada há 9 anos, e se calhar nos próximos anos de concurso já fico nos quadros de escola, só por causa disso (...)</p>	Bonificação de tempo de serviço pela classificação	4
	<p>(...) e porquê é que estava uma senhora sentada a uma secretária com uma caneta a tirar apontamentos(...)</p>	Mudança de atitude da relatora perante a observação de aula	1
	<p>Por exemplo, quando vieram cá os holandeses foi horrível. Os meus alunos, uma ficha que eu lhes dei para fazer, eles não conseguiram fazer, tive que pegar na ficha e resolve-la em conjunto no quadro (...)</p> <p>Mas eu estive 1 hora a explicar a mesma coisa 10 vezes em inglês, o que é que eles estavam a fazer, o que eu estava a fazer (...)</p>	Mudança de atitudes pedagógicas dos avaliados	2
Como descreveria a sua relação com o avaliador?	<p>Muito boa, sempre foi muito boa (...)</p> <p>Olha, é uma pessoa que me dá imenso trabalho, que me dá tudo o que há para fazer, sou eu que faço. Em que admira, mas sempre admirou muito o meu trabalho (...)</p> <p>e sempre teve curiosidade em saber como é que eu trabalho, e via a minha sala de aula, organizada por áreas, sabia que eu não usava manuais, sabia que eu fazia uns textos, mas</p>	Boa relação com os avaliadores	8

	<p>não tinha tempo para vir ver...(....)</p>		
	<p>Foi sempre uma pessoa que eu tenho a noção que admira o meu trabalho (...)</p>		
	<p>E desde o primeiro ano que temos uma relação muito boa, em que nas coisas burocráticas da escola frequentemente me pede ajuda, e eu a ela (...)</p>		
	<p>Este ano, não tive, porque este ano falava muito com ela em termos de avaliação, “olha, vê-me este texto, vê lá se isto dá para mandar, acabei de fazer isto à meia - noite, vê lá se isto está”; é uma pessoa que eu tenho uma relação aberta “olha, vou mandar isto para a minha avaliação, podes alterar?”. (...)</p>		
	<p>Portanto, seria se calhar um documento oficial que eu não deveria dar a ninguém a ler, mas a ela até dava (...)</p>		
	<p>Este ano, não houve essa parte, a última versão que eu dei a ela, a primeira foi a última, porque já não tive...no fim ainda lhe mostrei algumas coisas para ela modificar, mas pronto, houve essa troca (...)</p>		
	<p>Acho que foi por causa do “correu bem” e do “desenrascaste muito bem”. Acho que com outras colegas o que eu ouvi dizer foi que a colega sugeriu no fim que tinha sido muito excessivo em termos de trabalho prático, em termos de fichas de trabalho, sei que isso aconteceu (...)</p>	<p>Propostas do relator para mudanças pedagógicas do avaliado</p>	<p>3</p>
	<p>Comigo não houve...se calhar o “correu bem” foi um “correu muito bem”.(...)</p>		
	<p>Eu acho que se dessem outras formas de trabalhar, por exemplo, “Tu fizeste isto, mas isso também era engraçado desta maneira, porque é que não tentas”, se calhar até ia</p>		

	achar piada (...)		
	Em nenhum momento. A mim disseram-me depois na sala dos professores, “correu bem” (...)	Inexistência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	1
	(...) Houve só o que correu bem (...)	Existência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	3
	(...) não, foi só o que correu bem, e desenrascas-te bem e és assim, pronto. Não sei se tu és assim, é positivo, ou se o correu bem é positivo (...)		
	Não, aliás sempre procurei, “mas as grelhas, o ano passado havia as grelhas, diz-me lá...” e a resposta era sempre o “correu bem”. “Correu bem, não te preocupes, correu bem (...)		
	Na língua portuguesa, como é trabalho de texto, eu em casa acho sempre que devia ter encaixado aquela ideia noutra sitio, devia ter acrescentado um diálogo noutra sitio, aquela palavra, devia ter substituído por um sinónimo, pegar nos sinónimos (...)	Reflexões sobre planificação	5
	As nossas planificações nunca são tão exaustivas, é mais aquilo do plano do dia, “hoje vou fazer isto” e pensas para ti, não vais ao programa saber que objectivos, que competências estás a promover, essa parte chateia-me um bocadinho, as planificações, chateia-me mesmo muito (...)		
	As coisas vão-te surgindo, por exemplo, hoje estou em língua portuguesa, alterei a planificação no fim (...)		
	Eu fiz uma sequência de 4 aulas e acrescentei uma quinta, porque aquilo proporcionou-se mesmo, a introduzir os pronomes possessivos. “Fui ao seu jardim, o seu jardineiro, a sua casa, a sua amiga”. O seu, a sua, a minha, proporcionou-se a introdução disso, portanto foi uma coisa que eu não pensei, não estava à espera, então acrescentei uma quinta aula (...)		
	E o ano passado isso aconteceu. Este ano não tive essa necessidade. Mas se calhar as pessoas que não têm tanto...		

	<p>não são tão destemidas em mudar uma planificação. (...)</p>		
	<p>O ano passado ao fim de uma semana/15 dias, foi-me mostradas as minhas avaliações daquela aula, foi-me mostrada essa grelha, mas no fim da avaliação. Este ano não (...)</p>	<p>Feedback escrito</p>	<p>4</p>
	<p>houve, houve muita. E aliás, como nos outros anos, havia uma grelha de observação de aulas em que nós tínhamos de assinar que concordávamos ou que não concordávamos e reformular algumas coisas (...)</p>		
	<p>(...)se calhar...o ano passado eu tive que deixar escrito que não concordava com aquele ponto, e fiz eu um documento...era para fazer, não fiz. Não quis entrar por aí (...)</p>		
	<p>Mas se eu quisesse ir para a frente a não concordar com aquela opinião, tinha que fazer um documento a dizer que não concordava porque isto e por aquilo e assinava (...)</p>		
	<p>Sim, porque como eu te disse as duas aulas correram mal, não foi mal, foi, houve muitos imprevistos nas duas, que eu não estava mesmo à espera. (...)</p>		
	<p>Aliás, ninguém pensa que vem um grupo de holandeses, da Holanda, professores, para ver as práticas desta escola. É muita reflexão na hora, depois pensei, porque é que isto me aconteceu a mim, logo a mim, hoje, neste dia, com tantos dias do ano para acontecer (...)</p>	<p>Dificuldades sentidas na observação de aula</p>	<p>5</p>
	<p>(...) Depois em casa pensei que se calhar naquele nervosismo tão grande que a maneira como eu expliquei a ficha no quadro...ah, e essa parte a N. também me disse que no início não percebeu muito bem como é que eu estava a explicar no quadro, mas eu estava tão nervosa, tão nervosa (...)</p>		
	<p>(...) daí está, era uma prática tão comum eu fazer isso com os meus alunos que eles estavam a perceber perfeitamente,</p>		

	aquele esquema eles perceberam, só ela é que não percebeu(...)		
	E então fiquei um bocadinho nervosa devido ao que aconteceu (...)		
	Não, só em efeitos negativos. E este ano não era para ser avaliada e depois da minha coordenadora de ciclo vir ter comigo a dizer que eu tinha que ser avaliada, porque era bom para mim, que já tinha tido aquelas notas, que era um disparate eu ficar-me com um regular ou um bom, por nem sequer tentar (...)	Sugestão do relator acerca das aulas observadas para obtenção de boas classificações	2
	Não quer dizer que eu o vá ter, nem estou à espera de ter, mas que é um disparate passar de um excelente ou muito bom para um bom, por não tentar ter muito bom ou excelente (...)		
	E depois eu fiquei a pensar, e ainda tentei desistir, a meio do processo tentei ir lá acima ao agrupamento dizer que desistia, que não estava para isto, que tinha preparado mais ou menos para as provas de aferição e para as provas internacionais também tivemos e para a festa de finalistas, e para a viagem de finalistas. Este ano queria estar dedicada a eles. Mas já não consegui (...)	Não interesse das aulas observadas para obtenção de boas classificações pelo avaliado	3
	Se voltasse ao início do ano se queria ser avaliada, não (...)		
	Se me perguntasses nesta altura querias voltar a ser avaliada novamente, não, já estou farta disto. Eles que se orientem e depois orientem-nos a nós (...)		
	Observação de aulas é uma coisa a que nós somos obrigados e ninguém fundamenta sim ou não (...)	Problemas decorrentes da observação de aulas	3
	Eu este ano só tive duas, e a segunda foi excessivamente tarde, porque a minha primeira também foi tarde, porque não queria (...)		
	No primeiro ano falei com a minha relatora...porque havia muita discussão com ela. (...)		

<p>Consideras que o seu avaliado se apoiou no relator para esclarecimentos no decorrer do processo?</p>	<p>Esclarecer não, apoiar sim, em termos de trabalho... agora esclarecer não, porque ela também não sabia (...)</p>	<p>Apoio do relator aos avaliados com e sem observação de aulas</p>	<p>8</p>
	<p>Então, ela apoiou-nos, “olha, se calhar isto aqui não deviam pôr assim (...)</p>		
	<p>eu acho que vocês deviam apresentar o PCT”, vocês, nunca eu individualmente, “acho que deviam apresentar um resultado da avaliação dos alunos, acho que deveriam apresentar...”, o que é que foi mais,” o projecto de leituras”, que nós fizemos com a avaliação, no meu caso, que tinha o 4º ano, “ um gráfico com as avaliações, as provas de aferição”,(...)</p>		
	<p>(...) dava-nos muita informação ela, mas de outras escolas, mas não houve assim uma linha...(..)</p>		
	<p>(...) A partir daquele dia em que ela partilhou aquela grelha connosco foi “ufff, já temos uma base de trabalho, vamos lá avançar, vamos tirar isto que não interessa” (...)</p>		
	<p>(...) mas nada dito a ela, ela achava, e como ela vai dar a nota, ela achava que nós devíamos fazer aquilo, e que eram se calhar uma base de desempate. (...)</p>		
	<p>Mas depois já não tinha tempo para alterar. A grelha das evidências até foi a nossa relatora que descobriu na internet, acho eu...salvo o erro, descobriu na internet, achou interessante, partilhou connosco (...)</p>		
	<p>(...) muito pouco, só no que ela sabia, mas tentou procurar sempre fora do agrupamento outras fontes de esclarecimento, mas muito vagas (...)</p>		

Houve reuniões pré observação com o seu avaliador?	Ela reuniu connosco porque éramos muitas a ser avaliadas, entre contratadas e alguns quadros do agrupamento e algumas pessoas fora desta escola que ela teve que avaliar... (...)	Existência de reuniões pré observação	5
	fez uma grelha em que fomos preenchendo o que nos dava jeito avaliar, tendo como ordem, vá, como regra, as avaliações tinham de ser num espaçamento de um mês, portanto, a primeira e a segunda não podia ser...no mínimo um mês de intervalo. Com aquela pré suspensão foi muito mais		
	(...) Mas houve sempre um “ hoje não me dá jeito, hoje tenho uma reunião, não pode ser...importas-te de trocar com a E., ela tem uma prova no outro dia, vai faltar nesse dia”, assim aquelas reuniões mais informais (...)		
	(...) os horários. Só os horários, em termos de horários (...)		
	(...)Em termos de língua portuguesa, como estava um bocado indecisa, o que havia de fazer, ela disse que gostava de ver, que já tinha ouvido falar. E pronto, foi isso que fiz.(...)		
	(...) olha e este ano correram-me mal as minhas duas observações que na primeira, na língua portuguesa, o computador não funcionou, o material informático não funcionou, portanto, tive de alterar tudo à última da hora(...)		
(...) em vez de fazer um trabalho que os meus alunos estão habituadíssimos a fazer no computador, um trabalho de texto projectado, tive que fazer no quadro, demorou imenso tempo, os miúdos estavam super tensos, super nervosos. E na segunda observação, na de matemática, tinha 5 minutos, um grupo de holandeses a bater à porta para visitar as instalações (...)			
Na avaliação é pensar um mês antes o que é que vamos			

	<p>fazer, portanto, foi uma coisa muito geral e depois aprofundar, teoricamente (...)</p>		
	<p>Não, para a sua rotina diária de sala de aula. Para a observação de aula se calhar, está sempre um bocadinho implícito (...)</p>		
	<p>Trabalhamos neste texto porque alguém diz que este texto é giro de trabalhar, porque é um bocadinho assim... eu no trabalho de texto trabalhei naquele texto, porque alguém leu o texto daquela menina, da J., e diz que era giro, trabalhar aquele texto, gostava de trabalhar. Discutimos, e fomos trabalhar esse texto. (...)</p>		
	<p>Não treinei com os meninos, aliás, o texto até falava de varicela e sarampo e eu se calhar porque não tenho filhos, não sabia os sintomas da varicela e do sarampo, tive que ir pesquisar, para o caso de me ser perguntado alguma coisa, como foi, saber responder (...)</p>		
	<p>Houve colegas que pediram opinião sobre o que é que haviam de falar... porque é muito chato, um mês antes, teres que pensar numa actividade para fazeres, não é um trabalho que flui;" hoje vou fazer isto, porque ontem surgiu isto". (...)</p>		
	<p>Portanto, não é assim um trabalho que flua como eu gosto que flua todo o meu trabalho. E há colegas a pedirem opinião sobre o que é que acham, "já fizeste algum trabalho sobre isto, o que é que fizeste?". (...)</p>		
	<p>Portanto, há pessoas que têm mais cuidado em fazer este trabalho, e há uma partilha. Agora eu fiz sempre um seguimento (...)</p>		

	<p>Mas eu sei que há colegas minhas, não nesta escola, e é importante frisar isso, mas eu tenho colegas minhas que fazem ensaios à observação de aulas. Não quer dizer que elas não estejam corretas, elas safam-se como podem (...)</p>		
	<p>Portanto, não vais partilhar uma coisa que no dia a dia não é assim, tu partilhas sempre, e falamos sempre nos intervalos do que acontece no dia a dia, mas a observação de aulas não é exemplo para nada</p>	<p>Irrelevância da observação de aulas</p>	<p>2</p>
	<p>Isolada, é mesmo uma coisa isolada. Que faz parte de todas as minhas rotinas, mas não é uma rotina que fale ou que tenha prazer em falar dela (...)</p>		
	<p>E eles a falarem com os meninos em inglês, e os meus alunos falam, porque aprenderam, nome, idade e pouco mais. E depois, houve um grupo deles, que quis jogar com eles. Depois é pessoas que entram e que saem (...)</p>	<p>Constrangimentos na observação de aula</p>	<p>4</p>
	<p>Ao fim de uma hora, quando lhes dei uma ficha, “oh, não vou fazer”. Mas eles, o conteúdo, que eram os múltiplos de um número, está lá. E o resultado foi as provas de aferição, que está lá. E todos têm a noção do múltiplo de um número, identificam o múltiplo de um número, apesar de ter corrido tão mal, mas a base foi passada (...)</p>		
	<p>(...) Se na aula a seguir ela tivesse vindo, que foi a continuação, e na outra aula tivesse vindo, e agora no final, houvesse se calhar uma avaliação final dos finais, como digo na prova de aferição, e realmente todos ficaram a saber aquilo (...)</p>		
	<p>E se calhar a aula não foi tão boa como no início tinha planificado, mas eles ficaram a saber. (...)</p>		
	<p>Partilhou sempre. Eu não utilizei porque já tinha a minha feita, mas até acho que a dela está mais correta que a minha (...)</p>	<p>Partilha de práticas entre coordenação de ano</p>	<p>1</p>

	<p>Sempre, sempre. E têm que ser iguais para todos, daí também nos guiarmos mais ou menos, mas não é nos guiarmos, é orientar-nos: “não ponho isto porque já não dei”. (...)</p> <p>No final de cada período é vermos em que ponto está cada um e fazemos as fichas de avaliação (...)</p>	Partilha de iguais fichas de avaliação entre coordenação de ano	2
Considera que o processo de avaliação de desempenho docente melhorou a sua prática pedagógica? Em que medida?			
Em que medida a observação de aula, objetivos individuais e relatório de avaliação, contribuíram para o desenvolvimento do avaliado como profissional?	<p>(...) olha, este ano não entreguei objetivos individuais, entreguei os outros anos, este ano não(...)</p> <p>(...) não, queria mesmo estar com eles e foi este o meu objetivo até Dezembro. Os objetivos individuais eram para entregar até Novembro. Quando eu realmente me propus, já tinha passado o prazo e eu não entreguei, apesar de ser para entregar (...)</p> <p>E é sempre aquela coisa que é muito conflituosa, a resolução de conflitos, o ambiente de sala de aula, saudável, é muito por aí. Portanto, este ano não entreguei. (...)</p> <p>E apesar de não ter feito um documento com os objetivos individuais e de não ter entregue na secretaria, com um comprovativo que entreguei, eu tenho os objetivos presentes e no meu projeto curricular de turma esses objetivos estão expressos, (...)</p> <p>Não, foi só escrever e procurar, ou seja, fundamentar o porquê de ir fazer aquilo e não outra coisa, foi isso (...)</p> <p>Não foi uma coisa que me sai da cabeça, assim imediata, portanto, tive que pensar com um mês de antecedência, o que é que daqui a um mês iria fazer (...)</p>	<p>Inexistência de entrega de objetivos individuais</p> <p>Responsabilidade e pesquisa na prática pedagógica</p>	<p>4</p> <p>2</p>

	<p>Fui à procura de outros jogos, porque já fazia o jogo do dragão, o que a N. viu foi um jogo que os meus alunos já tinham feito... (...)</p>	<p>Preparação das aulas dos docentes</p>	<p>5</p>
	<p>Como estava no 4º ano, e até Maio tínhamos que abordar o programa todo, o que eu fiz foi pegar num conteúdo do 4º ano que seria muito útil para o 5º ano, que foi as tabuadas e os múltiplos, porque para o ano eles vão começar com o mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum, os divisores comuns, portanto, peguei nisso que eles precisavam para o ano, precisavam de saber muito bem a tabuada, portanto, um mês antes pensei nisso e esquematizei (...)</p>		
	<p>Portanto, tive que pensar mais cedo o que iria fazer e não se calhar no fim de semana, que é...o trabalho de esta semana acabou nesta direção, para a semana vou continuar nesta direção (...)</p>		
	<p>Portanto há sempre essa preparação, não é por ser observada, é porque sou professora (...)</p>		
	<p>Nada! Continuei a fazer tudo o que fazia(...)</p>		
	<p>E não treinei aulas, não trabalhei coisas que não costumava trabalhar, não fiz jogos novos... (...)</p>	<p>Inalteração da prática pedagógica do avaliado com a ADD</p>	<p>10</p>
	<p>A língua portuguesa, sei que a minha avaliadora do ano passado, pertence ao CCAD, já disse que eu já tinha sido avaliada a fazer o trabalho de texto, portanto que é um trabalho que não é produtivo, ou seja, não vou ser avaliada, não deveria ser outra vez avaliada no mesmo ponto, mas uma vez que me foi pedido outra vez a língua portuguesa, o que é que eu vou inventar...não vou inventar nada (...)</p>		
	<p>Portanto eu vou fazer o meu trabalhinho como sempre fiz. (...)</p>		
	<p>E portanto, sei que há colegas que treinaram coisas completamente diferentes do dia a dia, e eu não fiz nadinha, fiz tudo tal e qual (...)</p>		

	<p>-Não. Se calhar nos outros anos se me tivessem dito, “Olha, tu és regular, ou tu és boa, mas podias melhorar aqui”, agora sempre tive tão boa nota, porquê mudar? Depois o resultado vê-se no final, não é? (...)</p> <p>Penso eu, não sei, posso estar errada, mas sempre tive um <i>feedback</i> tão positivo, para quê mudar práticas que eu já tinha e com as quais estou muito familiarizada, eu e os meus alunos, que passaram 4 anos neste método, para quê alterar se elas funcionam tão bem?</p> <p>(...) tudo o que me foi dito não acrescentou nada ao que eu já tinha pensado(...)</p> <p>Não, eu acho que fazia sempre tudo igual, apesar de avaliada ou não, continuava a fazer tudo igual (...)</p> <p>Nada. Nessa maquete, são as sugestões deles, em que eles dizem se há novas personagens, se o título está adequado...então nas personagens, o quadradinho para pôr uma cruz está em cima do S. No início não alterei, imprimi. Eu não altero nada (...)</p>		
	<p>“(...) Insisti muito, aliás, ainda a semana passada quando eu entreguei o dossiê, aquele calhamaço cheio de folhas, eu disse, “então, é por causa do correu bem, eu não sei o que tu queres, o que não queres, meti cá tudo. (...)”</p> <p>(...) Portanto, esta actividade fiz, não foi por causa do projecto educativo de escola, achei uma necessidade da turma, mas até se integra neste ponto, houve coisas que não consegui integrar (...)</p> <p>Porque, eu sei que o agrupamento tem...promove um bocadinho a minha...ou seja, os objectivos do agrupamento, do plano educativo do agrupamento, do plano educativo de escola, é um bocadinho do que eu faço dentro da minha sala de aula (...)</p> <p>Não. Aquilo foi mais estatística, portanto, foi mais apresentar evidências, que é meter fotografias daquilo que</p>	<p>Relatório de autoavaliação como espelho de práticas</p>	<p>7</p>

	eu fiz, e não fiz para por nas evidências, pus nas evidências porque fiz (...)		
	Depois foi...tudo o que eu compilei lá, foi mesmo a compilação de tudo o que eu apresentei foi coisas que eu faço, sempre no final do ano (...)		
	Falei do que eu fazia diariamente, o guião dos pontos, “ Como é que descreve a sua actividade ao longo do ano”, são aquelas rotinas que eu tenho implementadas na sala de aula. Fiz, outra parte é “ em que medida as suas actividades se integram no Projecto Educativo de Escola, foi só encaixa-las lá (...)		
	Consiste na partilha de saberes e eu trabalhei sempre com o P. na partilha. Consiste em ver em concelho de turma, que eu fora deste agrupamento já fazia. Consiste em promover o trabalho autónomo, que eu já faço isso há 9 anos, através do plano individual de trabalho. Portanto, foi só escrever o que fazia, e porque é que fazia. (...)		
	O ano passado disse-me que a minha área mais fraca é matemática, e que se notava isso pela maneira como dava aulas, se calhar de uma maneira mais tradicional. (...)	Acompanhar a prática docente	1
	Portanto, se calhar não faço gráficos da avaliação, mas avalio os alunos, faço uma avaliação do PCT, quer dizer, se calhar vai mais elaborada com uns gráficos, com uma evolução das aprendizagens que eu faço uma vista de olhos...ali não, eu faço os gráficos da evolução, de quem não evoluiu. Uma coisa que nós fazemos, mas não fazemos tão bonitinho (...)	Discrepância entre práticas e conteúdo do relatório de autoavaliação	1
Enquanto professor avaliador, este modelo, permitiu-lhe	Por exemplo, o ano passado, eu sei que a minha área fraca é a matemática, sempre, ando há 4 anos a dizer que preciso de formação em matemática (...)	Necessidades de formação na didática do português e matemática	5

<p>diagnosticar as suas necessidades de formação?</p>	<p>. Este ano deixaram-me ir para a formação de matemática, porque nunca me tinham deixado ir, porque eu estive a fazer formação com o P. no primeiro ano, no segundo ano, pertenci a um grupo de pivôs que me obrigaram, entre aspas, a pertencer a esse grupo, portanto, como era ao mesmo tempo que a formação de matemática, não me deixaram, entre aspas, ir para a formação de matemática; (...)</p> <p>(...)o ano passado como me disseram que a minha área mais fraca era matemática, e como andava há tanto tempo a pedir, portanto, peguei aí para dizer no executivo às minhas colegas “ eu preciso de formação de matemática, estão a ver?”, “aqui está a dizer que a minha área fraca é matemática”, então este ano deixaram-me frequentar. (...)</p> <p>Não, acho que já vinha antes, uma consciência que eu tinha, sempre. (...)</p> <p>Não, foi comprovar o que eu também tinha dito, portanto, foi mais alguém a dizer para me darem força à minha voz para eu ir para a formação de matemática (...)</p>		
<p>No seu entender, a elaboração de objetivos individuais é relevante para a sua autoavaliação?</p>	<p>Os objetivos não entreguei, apesar de nos dois anos, os outros dois anos que entreguei foram <i>copy/paste</i> (...)</p> <p>Portanto, fiz no primeiro ano, que eram os objetivos do meu PCT (Projeto Curricular de Turma), o ano passado copiei-os e este ano se calhar iria fazer a mesma coisa (...)</p> <p>(...) Que é aquela conversa, a melhoria da aprendizagem dos alunos, promover a educação cívica, ter uma sala organizada e promover a autonomia dos alunos. Portanto, apesar de não os ter escrito, os objetivos do meu PCT, que são sempre os mesmos, uma vez que estou com a mesma turma (...)</p> <p>- Para mim não foi, porque os objetivos individuais eu não entreguei, mas eu sei quais são. O que eu quero no final do</p>	<p>Irrelevância dos objetivos no processo de avaliação</p>	<p>4</p>

	<p>ano eu tenho sempre muito presente. (...)</p> <p>(...) portanto, que é promover um espaço de aula autónomo, em que os alunos sejam autónomos e identifiquem as suas dificuldades e a partir das suas dificuldades avancem; funcionamos todos com uma parceria (...)</p> <p>Há uma professora, mas há meninos que podem ajudar outros meninos. Eu quero que os meus alunos cumpram o que prometem. (...)</p> <p>Portanto, apesar de eu não ter escrito isto, eu tenho isto sempre presente e todas as semanas falamos disto (...)</p>	Explicitação dos objetivos pelo professor avaliado	3
Bloco E: Contributo da colaboração entre docentes para a avaliação de desempenho			
Objetivo: AVERIGUAR O CONTRIBUTO DA EQUIPA NA CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS			
Elaborou colaborativamente algum instrumento de apoio à prática com aplicação no processo de avaliação?	<p>“ (...) tudo, desde a organização de sala de aula, desde ficheiros, desde grelhas, instrumentos de regulação como nós lhe chamamos, que é grelhas de orientação de trabalho, listas, trabalho que pode ser feito em termos autónomos...o conselho de turma, a base do conselho de turma, muita partilha...(...)</p> <p>Sempre e fora da equipe, sempre . (...)</p> <p>Olha, com as minhas colegas do ano, não há uma ficha que eu dê aos meus alunos que não dê a elas e vice versa (...)</p> <p>Todas as fichas, jogos, não há um jogo, que eu tenha visto num livro...agora nos novos manuais há uma editora que tem muitos jogos nesse manual. E eu fui fazendo, portanto está lá a descrição da actividade, e eu fui fazendo os tabuleiros de jogo e empresto a elas, falo como é que se faz (...)</p> <p>Portanto, e depois as outras colegas também um bocadinho (...)</p> <p>Sempre consegui muito bem, ou porque já tinha trabalhado...sempre conseguimos adaptar, como fazemos</p>	Partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente	7

	<p>as fichas juntos, também há essa necessidade, também há esse cuidado: “olha, não ponham as horas porque não trabalhei as horas... ainda não trabalhei o volume, não vamos pôr”. Portanto, há sempre essa necessidade de adaptação (...)</p>		
	<p>Olha, eu acho que não, em mim não. Porque aliás, ainda não disse, isto na entrevista, antes de mandar as planificações para a minha avaliadora, mandei para montes de gente, “olha, vou fazer isto, quem quiser pegar, que pegue”, mas nunca falei sobre isso (...)</p>		
	<p>Não muito, porque quando acabamos de ser observadas nós comentamos o que é que aconteceu, o que é que correu bem, o que é que correu mal, e depois esquecemo-nos (...)</p>	<p>Inexistência de discussão entre avaliados sobre aulas observadas</p>	<p>8</p>
	<p>É tudo tão irreal, os miúdos estão tão tensos, é uma situação tão anormal de trabalho, que nós esquecemos aquilo, pura e simplesmente (...)</p>		
	<p>(...)este ano comentei mais porque houve sempre peripécias que me foram acontecendo. Logo este ano, que o datashow não trabalhou, trabalhou o ano inteiro e na minha observação não trabalhou. Esse tipo de comentários, agora em termos de prática, não (...)</p>		
	<p>(...)Não, porque aquilo é tudo muito irreal. Eu tenho meninos com medo de dizer uma palavra porque está a ser observado (...)</p>		
	<p>E estou a constatar isto agora e é muito engraçado, nem nunca tinha pensado nisso. É que realmente não se fala, não se reflete com as colegas as coisas que nós fazemos sempre, sobre a avaliação de aulas não há essa reflexão, não se partilha nada sobre como correu, como não correu, é só justificar os pontos negativos e a conversa morreu ali (...)</p>		
	<p>Até mesmo com os alunos, não há um <i>feedback</i> deles, eu nunca tinha pensado nisso. Eles nunca falam nisso (...)</p>		
	<p>Nunca tinha pensado nisto nesse ponto de vista, que</p>		

	<p>realmente a avaliação de aulas é aquilo que é menos partilhado (...)</p> <p>Aconteceu aquilo durante 1h e meia, tenho que fazer o meu trabalho e acabou. (...)</p>		
Existiu na sua equipa discussão sobre o processo e os resultados sobre avaliação?	Este ano não, não concordo ou não deixo de concordar com uma opinião, porque nunca me foi dada (...)	Ausência de discussão sobre os resultados da avaliação	3
	Nos anos transactos não houve a discussão, mas houve as represálias, em termos de colegas (...)		
	Não. É engraçado, porque nós partilhamos muita coisa neste agrupamento, mas avaliação de professores não partilhamos nada (...)		
	Eu o ano passado não disse a minha nota a ninguém, só disse este ano. Não sei como é que se soube, mas... porque eu disse À minha avaliadora que não queria que a minha nota fosse sabida (...)	Constrangimentos entre avaliados acerca de classificações	5
	Porque andei um ano “ ela é que tem excelente, então manda fazer a ela. Ela é que tem excelente, então ela que faça. Então não é ela a excelente? Então vai ele para ela.” (...)		
	Portanto, as positivas nunca se manifestaram muito, o negativo, sim, sempre muito, constantemente ao longo do ano (...)		
	Eu acho porque não ficaram contentes com as notas (...)		
	É assim, também trabalho na escola com 20 pessoas e isto foi mais por parte de duas...mas foi mesmo aquela...foi o reverso da medalha, foi aí que eu senti (...)		
Em algum momento, refletiram em equipa, os efeitos da avaliação, no desenvolvimento	Olha, a única parte que eu reflecti foi em termos de formação, o que é que eu para o ano gostaria de fazer como formação (...)	Estímulo à reflexão sobre a prática	1

profissional de cada professor avaliado?	Portanto, se calhar, a minha colega começou assim e seguiu exactamente o que tinha escrito com medo de alterar. Portanto, é aquele medo da avaliação (...)	Necessidade de desmistificação da avaliação docente	5
	Eu sou mais destemida, quando acho que está a correr mal, acho que está a correr mal e paro (...)		
	-...foi mais de reflexão. Mais de desabafo, é sempre negativo (...)		
	É engraçado, que quando nós somos observados e falamos, não é no que podemos melhorar, é sempre no que correu mal e no que poderia ter feito, mas é um assunto que facilmente morre (...)		
	Não, nunca. É como te digo, a avaliação, este ano e todos os anos, é uma coisa que nós não falamos... é muito irreal, aquilo parece que estamos a criar qualquer coisa in vitro, num laboratório Os miúdos não reagem assim, os miúdos não têm medo de falar e no fundo acabas por ver que aquilo é tudo irreal (...)		
	Não muito, não muito porque em termos de colegas este ano, elas têm um método diferente de ensino que o meu... (...)	Inexistência de partilha em planificações de aula	2
(...)apesar de partilharmos as mesmas fichas, é diferente porque elas, por exemplo, têm o manual de língua portuguesa que seguem literalmente e eu não(...)			
Considera que o processo de avaliação desenvolvido na escola alterou, de algum modo o tipo de trabalho colaborativo que vinha sendo desenvolvido? Porquê?	Sim, mais ou menos, foi um bocado como eu. “Podia ter feito isto..”. Mas depois para seguirmos, porque há aquela..nós temos uma planificação que entregamos antes. Se eu não estivesse a ser observada, havia coisas que se eu não achasse que estava a ir bem, parava e fazia outra coisa (...)	Partilha de práticas de sala de aula	1
	(...)e os meus alunos evoluíram e foram muito bons alunos, não é isso que está em questão, (...)	Repercussão da ADD nas aprendizagens dos alunos	4

	<p>Este ano, fui privilegiada. Nos outros anos se calhar não iria dizer isso. Mas pronto, porque também tive um grupo muito bom, consegui ter um fio condutor deste trabalho e tive pais que também me apoiaram muito em casa, com o meu tipo de trabalho. (...)</p>		
	<p>Se calhar se tivesse com outro grupo, em que fosse mais...apesar de eu ter um grupo socialmente desfavorecido...portanto, mas não tinha meninos de etnia cigana, que este trabalho não era rentável É que em termos de aprendizagens não eram tão bons, se calhar não ia dizer isso.. (...)</p>		
	<p>Mas em termos... mesmo eu tenho um colega que trabalha com meninos de etnia cigana com este tipo de trabalho e também bastava só ver os trabalhos dos alunos e ai se via. E fazia entrevistas aos alunos, talvez (...)</p>		
	<p>Não, nunca pensei muito bem nisso, as coisas vão surgindo e em termos de parcerias, no ano passado ouve mais do que este ano, com outras colegas até de outras escolas.(...)</p>	<p>Diminuição das práticas colaborativas anteriores</p>	<p>2</p>
	<p>Este ano foi muito aqui a minha salinha e eu (...)</p>		
	<p>Sim, em alguns casos sim, mas isso já havia, e se calhar se não houvesse a avaliação ainda havia mais (...)</p>	<p>Constrangimentos nas práticas colaborativas devido à ADD</p>	<p>4</p>
	<p>Porque se eu partilhar uma coisa que eu faço muito bem, e não é a minha maneira de ser, mas sei que há pessoas assim, se eu partilhar uma coisa que eu faço muito bem, aquela pessoa pode fazer melhor e ter melhor nota que eu (...)</p>		
	<p>Porque as pessoas ficaram com medo de ver o seu trabalho visto noutras salas e sujeito a avaliação, e depois se calhar aquela pessoa tem melhor nota (...)</p>		

	Portanto, fui eu que inventei aquele jogo, e agora ela está a usa-lo para avaliação e ela vai ter uma melhor nota e eu não tenho, fui eu que inventei esse jogo (...)		
Objetivo: CONHECER SUGESTÕES DE MELHORIA DO PROCESSO			
Como é que a avaliação de desempenho, poderia contribuir de forma mais eficaz para a melhoria profissional dos professores, enquanto grupo?	Olha, para já, mais observação de aulas, não é mais em termos de quantidade, é tirarem os aspectos burocráticos e “hoje vou à tua sala, porque vou (...)	Desburocratização/informalidade das aulas observadas	3
	Ou então batam-nos à porta e “hoje vou-te observar, tu não sabias...”. Isso achava fantástico, fabuloso. Para mim era um alívio brutal (...)		
	Porque se livrava daquele floreado que eu sei que se faz, e eu não faço, e se calhar podia ser ou não penalizada por causa disso. (...)		
	Portanto, “vamos falar de regras, do que é que correu mal e do que é que não correu, o que é que vocês querem melhor, onde é que tens dificuldades.”; “Ok, eu sou muito boa a ler um texto, mas eu não percebo nada de contas de dividir”. Quem é que pode ajudar este aluno, aí eu posso ajudar (...)	Diferenciação pedagógica em sala de aula	3
	./ E é uma coisa que eu vou tentar fazer com o novo grupo, os meus alunos sabiam perfeitamente onde eles tinham que, a dificuldade que eles tinham, e na semana seguinte estavam a trabalhar essa dificuldade e não passavam daí enquanto a tinham... portanto, não era no final do período que eu ia dizer:” tu estás mal a dividir” (...)		
	Eles todas as semanas tinham que ter consciência ... e eu avaliava, e os colegas avaliavam, e eles avaliavam também o seu trabalho, eu acho que isso é fantástico, eles terem noção onde tinham dificuldade para tentar superá-la e não eu a dizer-lhe (...)		

Que instrumentos de avaliação considera importantes serem recolhidos para avaliação de desempenho docente?	(...)tudo o que os miúdos fazem, tudo desde trabalhos de projecto, trabalhos de texto, trabalho autónomo, tudo o que sejam eles a fazer e justificando porque é que fizeram aquilo. E não tudo o que seja eu a fazer para eles (...)	Dossier do aluno	1
	Porque, se eu estou com esta turma há 4 anos, eles trabalham assim porque se calhar fui eu que os eduquei assim, que os ensinei a fazer assim (...)	Dossier do professor	2
	Então, porque não recolher isso e recolher uma ficha que eu preparei para eles, e que expliquei no quadro, e que fiz em conjunto com eles no quadro e depois no fim vai contar para a minha avaliação (...)		
	As formações que eu fosse fazendo. Porque, de acordo com as minhas formações, a minha prática melhorou ou não (...)	Formação efetuada pelo docente	4
	E esta turma que eu tive, foi sempre em contexto de formação. Eles formaram-se a eles próprios (...)		
	Porque as minhas formações contribuíram para o desenvolvimento do meu grupo. (...)		
	E se calhar as formações que eu ia fazendo. E onde é que adequava essas formações à minha turma. (...)		
	Sim, também. Também podia ser. Apesar de alguns pais serem perigosos. Porque ainda há a noção de se eu falar bem da professora ela vai passar o meu filho. Portanto, alguns pais são perigosos nesse sentido (...)	Eventuais opiniões dos pais ADD do docente	1
	Poderíamos ir buscar as decisões do conselho de turma. Eticamente não está lá nada...que eu seja racista, ou que fale mal de um aluno por causa da raça ou da religião...portanto, ao não discriminar isso no conselho de turma... (...)	Contributo das decisões do conselho de turma para a ADD do professor	2
Em relação a recolher mesmo, só as impressões dos alunos chegava. (...)			

	Eu como estou no quarto ano, posso perfeitamente falar disso, se quisessem recolher dados das provas de aferição, também podiam recolher na boa (...)	Provas de aferição	1
	(...) Os meus alunos, mesmo aqueles que se andam sempre a bater, nunca se bateram, ajudaram-se, nos banhos, a fazer as camas, quem tinha medo de dormir sozinho, foi acompanhar os outros. Portanto, ouve ali uma experiência fora da sala de aula muito enriquecedora e eu acho que toda a gente devia... (...)	Disponibilidade docente para ajuda na vida da escola	2
	(...) porque a minha turma sempre foi seleccionada para ir a inspecções, para ter visitas de senhoras que ouviram falar das minhas aulas no jogo, e quiseram vir observar as minhas aulas, do Piaget, para virem cá formandos da ESE de Setúbal cá ver; portanto, este ano eu queria mesmo estar sozinha com eles, fora aqueles elementos exteriores, holandeses, sei lá quem (...)		
Existe algum assunto relacionado com o tema da avaliação de desempenho			
Agradecimentos e confirmação do envio da transcrição			

Anexo IX Protocolos de investigação dos participantes

Protocolo de Investigação

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão em Educação, a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como enfoque o estudo dos efeitos do actual modelo de Avaliação de Desempenho Docente, nas equipas pedagógicas na prática pedagógica, cujos participantes serão docentes do 1º ciclo tendo como objectivo geral:

- Conhecer os efeitos que a avaliação de desempenho teve na prática profissional dos professores do 1º ciclo.

E como objectivos específicos:

- Saber se os professores consideram que a avaliação de desempenho é ou não necessária no desenvolvimento profissional
- Saber se no processo de observação de aulas, se sentiram controlados, supervisionados ou avaliados
- Saber se a equipa pedagógica onde está ou esteve, contribuiu para uma melhoria de práticas pedagógicas
- Saber ainda se os instrumentos produzidos na equipa, alteraram a qualidade na prática profissional
- Saber se o professor mudou a sua forma de planificar e avaliar a intervenção pedagógica.

Considerando o carácter qualitativo desta investigação, optámos pela realização de entrevista semi-estruturada como metodologia de recolha de dados, para a qual agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

O registo da entrevista será efectuado em áudio e posteriormente transcrito.

Após transcrição, o texto ser-lhe-á disponibilizado, para verificação da sua precisão e/ou rectificação o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos.

Será assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

A investigadora: _____

O(A) docente participante: _____

Anexo X Grelha global dos avaliados e avaliadores (com todos os temas) com frequências absolutas

Tema B - Conceção dos Avaliadores sobre a ADD

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Funções atribuídas à ADD	Melhoria da prática profissional	Necessidade de avaliação dos docentes para melhorar as práticas	7	7	4	18	2	8	15	10	35	53	103
		Ajuda à melhoria salientando os aspetos positivos	2		2	4	2	1	2	2	7	11	
		Ajuda para superar os aspetos negativos	1		2	3	4	2	1		7	10	
		Apoio à melhoria através da partilha de práticas			3	3	3				3	6	
		Estímulo à reflexão sobre a prática	6		5	11	1			11	12	23	
	Seleção dos professores	Criar distinções entre os professores			1	1					0	1	36
		Classificar os professores através das quotas	7			7	10		3		13	20	
		Progredir na carreira				0		12	2	1	15	15	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Modelo de avaliação docente	Discordância do modelo de avaliação	Discordância do modelo (sem especificação)	7	15		22	9		4	9	22	44	76
		Discordância da obrigatoriedade da avaliação		9		9		2	3	1	6	15	
		Limitações dos diplomas legais e instrumentos de avaliação				0			1	1	2	2	
		Discordância da observação de aulas		5		5	3			6	9	14	
		Efeito de desresponsabilização do professor sobre as aprendizagens dos alunos				0			1		1	1	
	Concordância do modelo ADD	Adequação dos diplomas /instrumentos de avaliação				0		3	4		7	7	17
		Possibilidade de bonificação de tempo de serviço com a classificação de ADD				0	4				4	4	
		Benefícios da avaliação para atualização de práticas				0				5	5	5	
		Benefícios da avaliação como diagnóstico de necessidades de formação				0				1	1	1	
	Discordância do processo de formação para a avaliação	Necessidade de acesso gratuito à formação pelo ministério de Educação	5			5					0	5	6
		Discordância da obrigatoriedade de formação para a avaliação		1		1					0	1	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Papel do avaliador/relator	Perfil do avaliador	Avaliador interno		2	1	3			1	5	6	9	88
		Professor atento à melhoria das práticas	11	3	1	15	1		1	2	4	19	
		Professor mais experiente	17	9	8	34					0	34	
		Responsabilidade da função de relator	8	7	4	19	2	2	1	2	7	26	
	Funções do avaliador	Acompanhar a prática docente	2	5	1	8	1	2		1	4	12	58
		Apoiar os avaliados com e sem observação de aulas	12	4	5	21	8	5	3	1	17	38	
		Necessidade de alteração das funções do relator	7		1	8					0	8	
	Forma de seleção dos avaliadores	Nomeação por experiência profissional/idade	12	3	3	18					0	18	29
		Nomeação por ser professor titular			1	1					0	1	
		Nomeação por competência				0			5	5	10	10	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Problemas gerados pela ADD na Escola	Sobrecarga de trabalho	Excessiva burocratização da ADD	1	14	1	16	4	15	5	3	27	43	87
		Sobrecarga de funções como relatora e coordenadora de escola		2	8	10	1				1	11	
		Sobrecarga muito grande para os avaliadores	1	8	1	10	2				2	12	
		Exigência atual das funções docentes	6	2	2	10	3		3	2	8	18	
		Sobrecarga muito grande para os avaliados				0	1			2	3	3	
	Falta de tempo do relator	Impossibilidade de dar total atenção aos avaliados		1	1	2					0	2	17
		Falta de tempo para mais observações	2		1	3	4				4	7	
		Necessidade de mais tempo para um maior acompanhamento	1	1	2	4	4				4	8	
	Falta de tempo do avaliado	Grande dispêndio de tempo do avaliado com o processo de ADD				0			5		5	5	8
		Necessidade de mais tempo de observação				0		3			3	3	
	Dificuldades na participação e colaboração	Problemas relacionais decorrentes da ADD em várias escolas	9	5	1	15	13		4	9	26	41	48
		Indisponibilidade docente para ajuda na vida de escola			2	2					0	2	
		Diminuição de momentos de partilha entre docentes		5		5					0	5	

Tema C - Percepção sobre a Experiência da Avaliação de Desempenho

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Elementos da avaliação docente	Pedidos de observação de aulas	Pedido de observação de aulas para melhoria de práticas	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3
		Recusa de observação de aulas por motivos profissionais	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	
	Definição de objetivos individuais	Importância dos objetivos individuais	5	7	5	17		9	8	6	23	40	78
		Irrelevância dos objetivos no processo de avaliação			1	1	4				4	5	
		Inadequação na formulação de objetivos	5		4	9					0	9	
		Explicitação dos objetivos pelo professor avaliado				0	3				3	3	
		Entrega dos objetivos individuais				0				1	1	1	
		Inexistência de entrega de objetivos individuais	1		1	2	4	1	1		6	8	
		Dificuldades na concretização dos objetivos individuais	4		7	11				1	1	12	
	Relatório de auto avaliação	Relatório de autoavaliação como espelho de práticas	2	6	4	12	7	2	1		10	22	37
		Dificuldades na organização do relatório de autoavaliação				0			1		1	1	
		Importância do relatório de autoavaliação		6	1	7		3		2	5	12	

		Discrepância entre práticas e conteúdo do relatório de autoavaliação			1	1	1				1	2	
--	--	--	--	--	---	---	---	--	--	--	---	---	--

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Processo supervisivo	Situação pré-observação	Preparação das aulas observadas	2	5	4	11	11		2	2	15	26	65
		Inexistência de mudanças no planeamento de aulas por serem observadas				0	3	2			5	5	
		Sugestão do relator acerca das aulas observadas para obtenção de boas classificações				0	2				2	2	
		Imposição de áreas didáticas para observação de aulas				0			13		13	13	
		Existência de reuniões pré observação	1	6		7	5			2	7	14	
		Inexistência de reuniões pré observação			1	1		2	2		4	5	
	Situação de observação de aulas	Dificuldades do avaliado nas aulas observadas				0	9				9	9	24
		Não modificação das aulas por serem objeto de observação				0	10		5		15	15	
	Situação pós-observação	Existência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas	17	13	9	39	4	5	4	4	17	56	112
		Inexistência de <i>feedback</i> depois das aulas observadas				0	1		2		3	3	

		Importância do <i>feedback</i> das aulas observadas para a melhoria de práticas				0		3			3	3
		Irrelevância da observação de aulas para melhoria de práticas				0	2				2	2
		Reflexões sobre planificação		4	9	13	9	1		8	18	31
		<i>Feedback</i> escrito	2		1	3	4	1		1	6	9
		Propostas do relator para mudanças na prática pedagógica do avaliado	2	1	1	4	3		1		4	8

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Constrangimentos	Falta de esclarecimento e discussão sobre os documentos legais	Falta de discussão dos diplomas legais	1		2	3	6	9			15	18	87
		Imposição dos diplomas legais			3	3					0	3	
		Dificuldade em relacionar a atividade individual com o plano de atividades/projeto educativo de escola	1		3	4	6	2			8	12	
		Dúvidas no preenchimento de instrumentos de avaliação	2		3	5	6	10			16	21	
		Ausência de participação na elaboração de instrumentos de avaliação principais	3		2	5	2	3	2	1	8	13	
		Funcionamento negativo das escolas e do ensino		1	2	3					0	3	

		Limitações dos diplomas legais/instrumentos de avaliação		17		17					0	17	
	Insuficiência de dados sobre os avaliados	Falta de informação sobre os professores a avaliar	1		1	2					0	2	15
		Dificuldade na recolha de dados sobre a dimensão ética e social do professor	7	4	1	12	1				1	13	
	Limitações do trabalho em equipa entre avaliadores	Dificuldades para trabalhar em equipa			1	1			2		2	3	9
		Inexistente partilha do relatório preenchido			1	1					0	1	
		Ausência de procura de apoio entre relatores	1		4	5					0	5	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Constrangimentos	Limitações da discussão a nível de escola	Inexistência de reflexão em grande grupo	3		2	5		1			1	6	35
		Ausência de discussão sobre os resultados da avaliação	1	1	2	4	3	1			4	8	
		Constrangimentos entre avaliados decorrentes das classificações				0	5	5	3		13	13	
		Inexistência de discussão entre avaliados sobre aulas observadas				0	8				8	8	
	Escassez de experiência	Falta de experiência em avaliação de professores		4	1	5					0	5	72

	/competência para avaliar	Escassa competência para avaliar professores	8		2	10	6	2	1		9	19	65
		Autoavaliação negativa sobre a sua competência		5	1	6					0	6	
		Ausência de neutralidade do avaliador na atribuição de classificação				0		6			6	6	
		Limitações pessoais do relator	3	10	1	14					0	14	
		Experiência anterior do relator sobre a avaliação docente		22		22					0	22	
	Dificuldades dos relatores	Constrangimento na avaliação entre pares	17	3	6	26					0	26	
		Constrangimentos na observação de aula		4		4					0	4	
		Preocupações éticas no ato de avaliar	7	6	6	19					0	19	
		Não equidade na distribuição de avaliados pelos relatores			4	4					0	4	
		Não verificação de melhoria de práticas	12			12					0	12	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Constrangimentos	Dificuldades dos avaliados	Falta de conhecimentos dos prof.s para corresponder à exigência da ADD				0	5	3	10		18	18	55
		Constrangimento na avaliação entre pares				0	3				3	3	

		Existência de práticas docentes individualistas				0		4			4	4	
		Constrangimentos na aula observada				0			1		1	1	
		Experiência negativa dos avaliados				0	6				6	6	
		Inexistência de partilha em planificações de aula				0	2				2	2	
		Limitações do avaliado				0				2	2	2	
		Experiência anterior do avaliado sobre a avaliação docente				0		1	1		2	2	
		Diminuição das práticas colaborativas anteriores				0	2				2	2	
		Constrangimentos nas práticas colaborativas devido à ADD				0	4				4	4	
		Dificuldades dos professores na organização de sequências didáticas				0		4			4	4	
		Dificuldades na identificação e seleção de evidências				0	4		3		7	7	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aspetos facilitadores	Trabalho conjunto entre relatores e avaliados	Opção por esquemas de preenchimento próprios		3	1	4					0	4	135
		Procura de um esquema comum de preenchimento	1	2	2	5			3	4	7	12	
		Discussão em situações informais dos diplomas legais nas equipas pedagógicas	3	2	1	6	4	8	3	7	22	28	
		Discussão dos diplomas legais pela equipa dos professores avaliadores	8		1	9					0	9	
		Discussão dos diplomas legais pela equipa dos professores avaliados				0		3			3	3	
		Adequação de instrumentos de avaliação para a observação de aula				0				2	2	2	
		Discussão dos diplomas legais na CCAD	2	2		4	1			1	2	6	
		Discussão dos diplomas legais no Conselho Pedagógico	7			7					0	7	
		Participação dos docentes na elaboração de instrumentos de avaliação no biénio passado	2			2					0	2	
		Participação dos docentes na elaboração conjunta de instrumentos de avaliação dos alunos				0			2		2	2	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aspetos facilitadores	Trabalho conjunto entre relatores e avaliados	Reflexão conjunta sobre o preenchimento do relatório de auto avaliação			1	1	3	3		5	11	12	135
		Reflexão conjunta sobre a elaboração de sequências didáticas				0			5		5	5	
		Diálogo entre pares sobre o ato de avaliar	2		1	3					0	3	
		Elaboração de fichas de apoio pelos relatores e avaliados	6	6	6	18	2	2		5	9	27	
		Inexistência de elaboração de fichas de apoio dos avaliados				0			3		3	3	
		Apoio mútuo entre relatores		8	2	10					0	10	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aspetos facilitadores	Discussão em equipa sobre Avaliação docente	Reflexão em pequeno grupo			1	1		12	1	6	19	20	75
		Discussão sobre a existência de uma possível avaliação externa				0	2				2	2	
		Existência de discussão sobre o processo	1	8	1	10		3	1	2	6	16	
		Discussão sobre expectativas de classificação			5	5			3	1	4	9	
		Necessidade de desmistificação da avaliação docente			2	2	5		1		6	8	

		Avaliação como partilha	2		1	3					0	3	72
		Comparação de práticas dos avaliados entre relatores	1	5	4	10					0	10	
		Conhecimento dos instrumentos de avaliação				0				7	7	7	
	Relacionamento positivo entre os participantes	Boa relação com os avaliados	4	4	2	10					0	10	
		Boa relação com os avaliadores				0	8	4	2	5	19	19	
		Boa relação com os alunos			3	3				2	2	5	
		Abertura dos professores em início de carreira para a partilha e reflexão			2	2	9	1	3		13	15	
		Opinião positiva do avaliado sobre a experiência do relator				0		5	2	2	9	9	
	Ausência de problemas relacionais decorrentes da ADD	1	7	1	9			4	1	5	14		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aspetos facilitadores	Adequação dos instrumentos	Ficha de apoio como suporte		3	1	4	1				1	5	20
		Facilidade no preenchimento da ficha de observação de aula		2	2	4					0	4	
		Participação docente na construção de instrumentos de avaliação		6		6				2	2	8	
		Competência da CCAD	3			3					0	3	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Sugestões de melhoria do processo	Recurso a documentos já elaborados	Dossier do aluno	1	1	5	7	1	1			2	9	32
		Análise do PCT	5		5	10				4	4	14	
		Dossier do Professor		5		5	2		2		4	9	
	Alargamento do âmbito da recolha de dados	Organização da sala de aula		8	4	12			2		2	14	86
		Exposição de trabalhos dos alunos na sala de aula			3	3					0	3	
		Envolvimento docente nas atividades do PAA		7		7			1	4	5	12	
		Inclusão dos resultados das aprendizagens dos alunos		19		19			7		7	26	
		Reflexão individual do seu trabalho				0			5		5	5	
		Continuidade das aulas assistidas				0			3		3	3	
		Recolha de opinião dos alunos sobre as matérias dadas				0			6		6	6	
		Contributo das decisões do conselho de turma para a ADD do professor				0	2				2	2	
		Observação da postura pessoal e pedagógica do professor em sala de aula para avaliação				0			3	2	5	5	
		Observação da relação pedagógica com os alunos para avaliação				0				2	2	2	

	Inclusão de opiniões da relação docente com os encarregados de educação para ADD				0	1		2		3	3
	Inclusão da formação efetuada pelo docente				0	4				4	4
	Inclusão dos resultados das provas de aferição				0	1				1	1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Sugestões de melhoria do processo	Alterações do modelo	Criação de processos de avaliação externa	9			9	4	1	11		16	25	105
		Adição de processos de avaliação externa à avaliação interna		26		26				3	3	29	
		Simplificação do modelo		20		20		1	5		6	26	
		Apresentação conjunta de objetivos e relatório de autoavaliação				0				13	13	13	
		Desburocratização/ informalidade das aulas observadas				0	3	7			10	10	
		Clarificação dos diplomas legais				0			2		2	2	

D - Efeitos da Avaliação de Desempenho no Desenvolvimento Profissional dos Professores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aprendizagem profissional	Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem entre pares			1	1		3	1	3	7	8	92
		Reflexão e partilha sobre os efeitos da ADD	4	1	2	7		2	2	2	6	13	
		Experiência positiva do relator e avaliado	8	13	2	23	1	5	2	9	17	40	
		Inalteração das práticas colaborativas anteriores				0		1	5	9	15	15	
		Partilha em pequeno grupo dos resultados da ADD				0		10			10	10	
		Elaboração de planificações em conjunto				0		6			6	6	
	Melhoria da prática pedagógica do relator	Responsabilidade e pesquisa na prática pedagógica	1		2	3	2	1	4	10	17	20	86
		Aplicação de novos conhecimentos à prática		1	1	2		1		1	2	4	
		Aprendizagem do relator com a observação de aula	4		3	7	4				4	11	
		Aprendizagem do avaliado com a observação de aula				0			4		4	4	
		Contributo da avaliação na melhoria profissional docente	3		2	5		12	1	2	15	20	
		Contributo da partilha para a mudança de práticas			2	2		2			2	4	
		Abertura para a mudança de práticas	3		5	8			3		3	11	
		Repercussão da ADD nas aprendizagens dos alunos	1	1	3	5	4			3	7	12	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Aprendizagem profissional	Identificação de necessidades de formação do relator	Necessidades de formação na didática do português e matemática			2	2			2		2	4	56
		Necessidade de formação sobre relacionamento/colaboração com os colegas			3	3			5		5	8	
		Necessidade de formação em avaliação de docentes	6	14	1	21		2	1		3	24	
		Necessidade de formação em avaliação docente	4	11	2	17		3			3	20	
	Identificação de necessidades de formação do avaliado	Necessidades de formação na didática do português e matemática				0	5	4	4		13	13	18
		Necessidades de formação em TIC				0				5	5	5	
	Mudanças na prática do relator	Constatação da necessidade de mudar a prática do relator			3	3					0	3	18
		Mudanças pedagógicas do relator em sala de aula			3	3					0	3	
		Mudanças comportamentais do relator em sala de aula			3	3					0	3	
		Mudança de atitude da relatora perante a observação de aula			4	4	1				1	5	
Mudança de atitude do relator para com os alunos				4	4					0	4		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	Avaliadores			U.R.	Avaliados				U.R.	Soma das U.R. avaliadores e avaliados	Total subcategoria
			EPCD	EPA1	EPA2		EPC1	EPC2	EPQ1	EPQ2			
			F.IND	F.IND	F.IND.		F.IND	F.IND	F.IND	F.IND			
Mudanças geradas durante a ADD	Melhorias na prática pedagógica dos avaliados	Efetiva melhoria de práticas		1	1	2					0	2	32
		Mudança de atitudes pedagógicas dos avaliados	4	6	6	16	2	1	1		4	20	
		Melhoria evidente no planeamento de sequências didáticas			1	1		4	2	1	7	8	
		Contributo da identificação de necessidade de formação para melhoria profissional	2			2					0	2	
	Aumento da colaboração entre docentes com o processo de avaliação	Aumento de partilha entre docentes	4	2	4	10		5	8		13	23	136
		Partilha de práticas de sala de aula	3	8	8	19		14	1		15	34	
		Espírito de equipa	1	1	4	6	1	2			3	9	
		Alteração das práticas colaborativas anteriores	3	4	1	8					0	8	
		Partilha de práticas entre coordenação de ano		1	1	2	3	5	2	2	12	14	
		Reflexão para modificação de práticas	4	10	1	15		1	1		2	17	
		Partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente		5	6	11	7	3	4	6	20	31	
Participação na vida da escola	Partilha de materiais pedagógicos com a equipa docente	3		5	8	2		1	1	4	12	12	