



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

**O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente**

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

**Orientação da Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite**

**Ana Maria Oliveira Gomes**

**2012**



## Resumo

Com as várias reformulações do processo de avaliação de desempenho docente (ADD), passou-se de um processo de avaliação dos professores assente na autoavaliação do docente, para um sistema de heteroavaliação que visa a prestação de contas e a seleção, mas também a melhoria de práticas e o desenvolvimento profissional, através do acompanhamento supervisão. No entanto, a conciliação entre estas duas perspetivas não é fácil e tem gerado perplexidades e inquietações entre os avaliadores e entre os avaliados.

Com este estudo, pretendemos conhecer a perspetiva de avaliadores e avaliados sobre o papel que a Supervisão detém no processo de avaliação de desempenho do professor e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria das práticas.

Assim desenhou-se um plano de estudo qualitativo, exploratório e descritivo procurando captar o ponto de vista dos principais intervenientes no processo. O principal meio de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada a 4 professores avaliadores e 4 professores avaliados do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais de um Agrupamento de Escolas.

Os resultados mostram que os docentes discordam do modelo de ADD, mas que o processo vivenciado teve características positivas, dando os avaliadores especial relevância à oportunidade de conhecer outros processos de trabalho, a partir da observação de aulas. Avaliadores e avaliados referem ainda o bom relacionamento estabelecido entre ambos, contradizendo as preocupações expressas quando se pronunciaram sobre os problemas do modelo de avaliação. No entanto, ambos os subgrupos focam a falta de formação e qualificação profissional dos avaliadores.

Em termos gerais, é possível concluir que a maior parte das dificuldades atribuídas pelos docentes ao modelo de ADD não foi depois sentida na implementação prática. Por outro lado, na opinião dos docentes, o processo experienciado não teve verdadeiro impacto na melhoria das práticas ou no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho Docente, Supervisão, Desenvolvimento Profissional.



## **Abstract**

The several reformulations of the process of the teacher performance evaluation made the process of evaluating teachers, which was first based on a self-evaluation change into a straight assessment system, which aims not only accountability and selection, but also the improvement of the practice and professional development through the supervision of the teaching practice. However, the conciliation between these perspectives has not been easy and has generated anxieties and perplexities among evaluators and evaluated.

With this study we intend to know the perspective of the evaluators and of the evaluated concerning the role supervision has hold in the process of evaluating a teacher's performance and its contribution to the professional development of the teacher and to the improvement of his practices.

Thus, a qualitative, exploratory and descriptive study plan was drawn to get to know the viewpoint of the intervening ones in the process. The main means for data collection was based on a semi structured interview, targeting 4 teacher evaluators and 4 evaluated teachers of the Experimental Sciences and Mathematics Department of a group of Schools.

The results show that teachers disagree with the teacher's evaluation model, but the experienced process had positive characteristics. Besides, evaluators have given special relevance to the opportunity of getting to know other working methods thanks to the lessons' observations. Evaluators and evaluated also refer the good relationship between both parts contradicting the fears they had when they first pronounced themselves about this evaluation model. However, both subgroups focus the lack of training and professional qualifications of the evaluators.

So it's possible to conclude that most worries mentioned by the teachers when referring to this model of teacher performance evaluation were not verified during its practical implementation. On the other hand, in the opinion of the involved teachers, the experienced process had no real impact on their practice improvement or on their professional development.

Keywords: Teacher Performance Evaluation, Supervision, Professional Development.



## **Agradecimentos**

O percurso investigativo deste trabalho partiu de ideias definidas que ao longo do caminho se foram deparando com percalços, momentos de desânimo, dúvidas e ansiedade que colocaram algumas dúvidas quanto à sua realização. O apoio de algumas pessoas possibilitou o diálogo e a reflexão necessária para que os problemas fossem ultrapassados.

Começo por destacar o papel encorajador, paciente e sempre presente da orientadora desta dissertação, a Professora Doutora Teresa Leite, com a qual pude contar prontamente, sempre que necessitei.

Ao Diretor da Escola em que se realizou o trabalho de investigação, uma nota de reconhecimento e apreço pela forma cordial como me recebeu, pelas condições que proporcionou e pela abertura manifestada.

A todos os docentes que contribuíram com as suas opiniões, disponibilidade e colaboração para os resultados obtidos.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.





## ÍNDICE

Resumo .....	III
Abstract.....	V
Agradecimentos.....	VII
Índice de Figuras .....	XI
Índice de Quadros.....	XI
Introdução .....	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA .....	3
1.1 A supervisão e o Percorso Supervisivo.....	5
1.2 A Avaliação de Professores: conceitos e perspetivas.....	9
1.3 A abordagem Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente .....	13
1.4 A Avaliação de Desempenho Docente em Portugal.....	17
1.4.1 Enquadramento Legal .....	17
1.4.2 Resultados de estudos recentes no âmbito da Avaliação Desempenho Docente.....	28
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	37
2.1 Problemática e Questões da Investigação .....	39
2.2 Objetivos e natureza do Estudo .....	40
2.3 Caracterização dos Participantes do estudo .....	41
2.4 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	44
2.4.1 A entrevista semiestruturada.....	44
2.4.2 Análise de Conteúdo .....	46
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	49
3.1 Concepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente.....	51
3.1.1 Motivos de Concordância com a ADD .....	52
3.1.2 Motivos de Discordância da ADD .....	55
3.1.3 Sugestões de Melhoria do Modelo ADD .....	62
3.1.4 Formação Contínua e Avaliação de Desempenho Docente .....	67
3.2 Perceções sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente experienciado.....	72
3.2.1 Preparação do processo .....	72
3.2.2. Papel dos Avaliadores .....	76
3.2.3 Ciclo Supervisivo .....	82
3.2.4 Definição de objetivos individuais.....	84

3.2.5 Efeitos da Avaliação de Desempenho Docente .....	86
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
4.1 Principais conclusões .....	93
4.2 Limitações do estudo .....	100
4.3 Sugestões para futuras investigações .....	100
Bibliografia .....	101
Anexos .....	105
Anexo A - Ficha de Dados Sócio – Profissionais Avaliados .....	107
Anexo B - Ficha de Dados Sócio – Profissionais Relatores .....	108
Anexo C - Protocolo de Consentimento Informado .....	109
Anexo D - Guião da Entrevista de Investigação aos Professores Avaliados .....	110
Anexo E - Guião da Entrevista de Investigação aos Professores Avaliadores/Relatores .....	113
Anexo F - Grelha de Validação das Entrevistas .....	117
Anexo G - Protocolo da Entrevista Avaliado .....	118
Anexo H - Protocolo da Entrevista Avaliado .....	124
Anexo I - Protocolo da Entrevista Avaliado .....	130
Anexo J - Protocolo da Entrevista Avaliado .....	136
Anexo K - Protocolo da Entrevista Relator .....	144
Anexo L - Protocolo da Entrevista Relator .....	154
Anexo M - Protocolo da Entrevista Relator .....	163
Anexo N - Protocolo da Entrevista Relator .....	170
Anexo O - 1ª Fase. Recorte em unidades de registo e criação de indicadores dos Avaliados .....	176
Anexo P - 1ª Fase. Recorte em unidades de registo e criação de indicadores dos Relatores .....	202
Anexo Q - Categorização dos Avaliados - Análise de Conteúdo 2 fase .....	238
Anexo R - Categorização dos Relatores - Análise de Conteúdo 2 fase .....	246
Anexo S - Análise de Conteúdo - Avaliados e Relatores .....	255

## Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Fases do ciclo da supervisão clínica (adaptado de Goldhammer et al,1993).</i> .....	7
<i>Figura 2 - Representação esquemática dos tipos de avaliação (in De Ketele &amp; Roegiers, 1999).</i> .....	12
<i>Figura 3 - Hierarquia de avaliação no processo de avaliação de desempenho docente.</i> .....	24
<i>Figura 4 - Etapas do processo de avaliação de desempenho docente.</i> .....	25
<i>Figura 5 - Intervenientes do processo de avaliação no primeiro momento da etapa Planificação do Processo de Avaliação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.41).</i> .....	25
<i>Figura 6 - Intervenientes do processo de avaliação no segundo momento da etapa Planificação do Processo de Avaliação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.42).</i> .....	26
<i>Figura 7 - Intervenientes do processo de avaliação da etapa Acompanhamento: observação aulas e registo (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.42).</i> .....	27
<i>Figura 8 - Intervenientes do processo de avaliação da etapa Atribuição de uma classificação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.41).</i> .....	27

## Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - Normativos em que Avaliação de Desempenho assenta</i> .....	17
<i>Quadro 2 - Dimensões da Avaliação de Desempenho Docente</i> .....	19
<i>Quadro 3 - Articulação das Dimensões de Avaliação de Desempenho Docente com os Domínios de Avaliação, de acordo com a Ficha de Avaliação Global do Desempenho do Pessoal Docente</i> .....	21
<i>Quadro 4 - Caracterização dos Entrevistados Relatores</i> .....	42
<i>Quadro 5 - Caracterização dos Entrevistados Avaliados</i> .....	43
<i>Quadro 6 - Quadro Global da Análise de Conteúdo</i> .....	51
<i>Quadro 7 - Motivos de Concordância com a Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	52
<i>Quadro 8 - Motivos de Discordância com a Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	56
<i>Quadro 9 - Sugestões de Melhoria para o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	63
<i>Quadro 10 - Formação Contínua vs Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	68
<i>Quadro 11 - Preparação do Processo de Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	73
<i>Quadro 12 - Papel dos Avaliadores no Processo de Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	77
<i>Quadro 13 - Ciclo Supervisivo do Processo de Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	83
<i>Quadro 14 - Definição dos Objetivos Individuais para Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	85
<i>Quadro 15 - Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	87



## Introdução

A prática avaliativa tem assumido, nos últimos anos, um grande protagonismo ao nível das políticas e das práticas na educação. “Numa visão holística das políticas educativas, toma-se consciência que os paradigmas adotados estão inseridos num quadro internacional ditado pelas leis da globalização, que determina a obrigatoriedade de adesão a uma cultura de avaliação” (Figueiredo,2009, pp.15) com vista à garantia e melhoria da qualidade.

A alteração ao Estatuto da Carreira Docente, com a publicação do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro, insere-se neste cenário, afirmando no seu preâmbulo que é: “indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho (docente) mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (...)” e considerando ainda que “a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores (...)”.

O Decreto Regulamentar nº 2/2010, que regula o processo de avaliação de professores, define os objetivos desta avaliação:

“A avaliação de desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” (numero 2, artigo 3)

Assim, a responsabilidade da avaliação final pertence a um júri de avaliação, sendo um dos membros, designado por Relator, o responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do professor avaliado, com o qual deve manter uma interação permanente, potenciando a dimensão formativa da avaliação de desempenho.

Passámos assim de um processo de avaliação dos professores assente na autoavaliação do docente para um sistema de heteroavaliação e supervisão com o intuito de promover não só o desenvolvimento profissional dos docentes como também o sucesso dos seus alunos. É um processo com momentos de prestação de contas e de seleção que irão afetar as carreiras docentes mas, que também se espera, que promova a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional através do acompanhamento supervisivo. No entanto, a conciliação entre a avaliação para

progressão na carreira e a supervisão com vista ao desenvolvimento profissional não é fácil e tem gerado perplexidades e inquietações entre os relatores e entre os avaliados.

Desta forma, a finalidade do nosso estudo é conhecer o papel que a Supervisão tem no processo de avaliação de desempenho do professor e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor.

Para a prossecução desse objetivo, considerámos necessário conhecer a perspetiva dos professores em relação à avaliação de desempenho e aos processos supervisivos que nela foram desenvolvidos. Neste sentido, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, recolhendo as opiniões de 4 relatores e 4 avaliados do 3º ciclo e Secundário de um Agrupamento de Escolas da região de Lisboa, através de entrevistas semi-diretivas.

O presente trabalho encontra-se estruturado em 4 capítulos. Para formular o quadro teórico que enforma a investigação, no capítulo 1 é definido o conceito de supervisão, enunciam-se as características do processo de supervisão, e identificam-se os diferentes tipos de supervisão, com especial destaque para a supervisão clínica de Goldhammer e o modo como pode ser implementada. Fazemos depois referência à avaliação, sistematizando a evolução do conceito e das práticas de avaliação, culminando na clarificação dos propósitos de um sistema de avaliação de professores. A seguir, é referenciada e analisada a relação existente entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente, tendo em conta os propósitos do sistema de avaliação de professores. Por último, efetuamos uma análise aos normativos que regulam a avaliação de desempenho docente e aos estudos que já foram realizados em Portugal no âmbito da avaliação de desempenho docente, para conhecer a realidade portuguesa.

Relativamente ao capítulo 2, explicitamos a problemática e questões orientadoras do estudo, apresentamos os objetivos e procedemos à caracterização dos participantes do estudo. Igualmente são definidas e justificadas as opções metodológicas e os instrumentos de recolha adotados.

No capítulo 3, é realizada a apresentação dos resultados obtidos das entrevistas, que são simultaneamente discutidas de acordo com a problemática e relacionados com o quadro teórico.

Em relação ao capítulo 4, expõe-se as principais conclusões, limitações e implicações do estudo, seguidas de sugestões para futuras investigações.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA**





## 1.1 A supervisão e o Percurso Supervisivo

A palavra supervisão significa, segundo o dicionário, “Ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”<sup>1</sup>. Por sua vez supervisionar surge definido como “dirigir, orientar, coordenar”. Articulando as duas definições, pode-se concluir que supervisão é o ato de orientar alguém ou algo rumo a um determinado objetivo ou fim.

No ensino, podemos definir supervisão segundo Alarcão e Tavares (2003) como o processo de orientação de um professor por outro professor que em princípio é mais experiente. Vieira (1993), por sua vez, define supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (pp.28) e refere que a definição se baseia nos seguintes pressupostos: “A. O objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; B. A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; C. Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.” (pp. 28).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2010) focam as características do próprio processo, referindo que a supervisão é um processo de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva (...) assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados” (pp. 54), tendo como objetivo o desenvolvimento profissional do professor.

Assim sendo, o processo de supervisão assenta na capacidade de observação e envolve a reflexão para compreender os fenómenos observados e as motivações dos professores. Implicados nesta tarefa, estão o supervisor e o professor. Segundo Vieira (1993) o supervisor precisa de possuir características pessoais, experiência de ensino e formação especializada para a complexa tarefa de supervisionar. O processo de supervisão desenvolve-se em duas dimensões: a analítica e a interpessoal; o que significa que a operacionalização do processo de monitorização da prática pedagógica é regulada pelos processos de interação pessoal.

De facto, Mosher e Purpel (1972) citados em Alarcão e Tavares (2003) identificam características que o supervisor deve possuir:

- “a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e

---

<sup>1</sup> Infopédia da Porto Editora, edição *on-line*, 16 de Julho de 2012

prática de ensino; e) *skills* de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação”. (pp. 73)

Desta lista de características, depreende-se que os *skills* interpessoais são fundamentais no processo de Supervisão. Sensibilidade, capacidade para perceber, exprimir, são estas palavras que mostram como o supervisor se deve relacionar com o professor. Uma relação que permita envolver-se de forma a criar um clima favorável, empático, cordial, de colaboração e de entreaajuda entre eles.

Como tal, Alarcão e Tavares (2003) identificam vários tipos de supervisão e descrevem-nos cenários possíveis de uma prática supervisiva, adequados ao contexto e à situação. Estes cenários são estratégias de supervisão que se interligam e são ajustáveis. Os autores referem que cada cenário não deve ser visto como uma fórmula pronta a ser aplicada e não se faz acompanhar de um procedimento próprio. Os cenários a que se referem são: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; e outro cenário baseado nas suas experiências profissionais que é desenvolvido em torno de três ideias chave: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento. De entre os anteriores o cenário clínico é o nosso foco dado a sua maior utilização em Portugal.

O modelo de supervisão clínica foi desenvolvido nos anos 50, por Cogan, Goldhammer e Anderson na Universidade de Harvard, devido a um desafio lançado pelos alunos pois queixavam-se que os supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Assim, decidiram elaborar um modelo cujo papel do professor é o de agente dinâmico e o papel do supervisor consiste no apoio à análise e a reorientação do ensino, facilitando da aprendizagem do professor. O processo caracteriza-se pelo espírito de colaboração entre os dois e pela atividade continuada de planificação, observação, análise e avaliação conjunta, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente (Alarcão & Tavares, 2003; Goldhammer & Anderson & Krajewski (1993)). Portanto, o objetivo central do modelo de supervisão clínica é melhorar a prática de ensino em sala de aula, procedendo-se, como diz Alarcão e Tavares (2003) a uma “análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (pp.24).

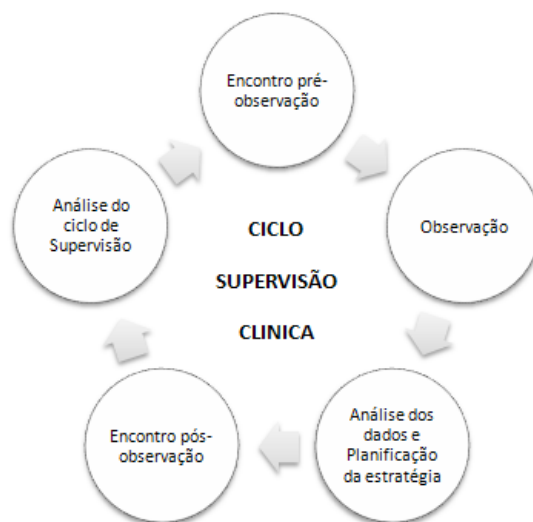
Goldhammer et al (1980, citado em Alarcão e Tavares, 2003) define a supervisão clínica como:

“(…) that phase of instructional supervision which draws its data from first-hand observation of actual teaching events, and involves face-to-face (and other associated) interaction between the supervisor and teacher in the analysis of teaching behaviors and activities for instructional improvement.” (pp.25)

Enquanto Cogan (1973, pp.9), descreve a supervisão clínica da seguinte forma:

“(...) clinical supervision is focused upon the improvement of the teacher’s classroom instruction. The principal data of clinical supervision include records of classroom events: what the teacher and students do in the classroom during the teaching-Learning. These data are supplemented by information about the teacher’s and student’s perceptions, beliefs, attitudes, and knowledge relevant to the instruction. Such information may relate to States and events occurring prior to, during, and following any segment of instruction to be analyzed. The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher’s classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor from the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the students learning by improving the teacher’s classroom behavior.”

Ambos os autores estabelecem etapas para a implementação da Supervisão Clínica. Cogan refere oito passos enquanto Goldhammer refere apenas cinco passos. No entanto, na opinião de Alarcão e Tavares (2003) as três fases adicionais que Cogan apresenta, não passam de subdivisões das fases principais de Goldhammer. Na figura seguinte apresentamos o ciclo supervisão segundo Goldhammer et al (1993):



**Figura 1 - Fases do ciclo da supervisão clínica (adaptado de Goldhammer et al,1993).**

O encontro de pré-observação entre supervisor e professor tem como objetivo identificar o (s) problema (s) em estudo ou inquietações que o professor sente em relação à sua prática pedagógica. A seguir, em conjunto, planificam a estratégia de observação a seguir na observação – o quê, como e quando observar. Segundo Vieira

(1993) este encontro permite orientar “a observação numa direção determinada, geral ou focalizada, em função das circunstâncias” (pp. 43) em que o professor se encontra.

Na observação propriamente dita, o supervisor recolhe informação relativa aos objetivos que foram traçados no encontro de pré-observação. Essa recolha deve referir-se à descrição do que efetivamente aconteceu na observação efetuada, para posteriormente serem discutidos no encontro pós-observação. No entanto esta fase tem dupla finalidade, para além de recolher dados procede também à interpretação do que se viu. Tal como dizem Alarcão e Tavares (2003) “é precisamente o *ver* e o *entender* que constituem o objetivo da observação” (pp.92).

Após a observação, supervisor e professor analisam individualmente os dados recolhidos durante a observação, de modo a que no encontro pós-observação possam analisar e interpretar os dados em conjunto, tendo o professor um papel mais ativo na interpretação dos dados e o supervisor o papel de ajuda na análise, atribuição de significados e tomada de decisões quanto ao caminho a seguir. De facto, Alarcão e Tavares (2003) referem que a finalidade do encontro é permitir ao professor a reflexão sobre o seu ‘eu’ de professor e na interação com os alunos, assumindo-se num sujeito ativo. O processo termina com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida refletindo sobre a eficácia do ciclo de supervisão efetuado. Num processo cíclico, esta fase tem continuidade noutro ciclo de supervisão, no qual são traçados novos objetivos e estratégias de ensino e de observação, o que significa que há uma sobreposição entre este encontro e o encontro de pré-observação seguinte.

Com efeito, Alarcão e Tavares (2003) referem que “a supervisão deve ser continuada e não esporádica e a avaliação de cada ciclo deve fornecer *feedback* para o ciclo subsequente” (pp.28).

O uso do modelo de supervisão clínica, segundo Alarcão e Tavares (2003), assume formas diferentes seja no contexto da formação inicial seja no contexto da formação contínua. Na formação inicial as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios de formação inicial dos professores. Neste sentido, a relação que se estabelecia entre o supervisor e o estudante-estagiário era assimétrico.

Recentemente, a supervisão alargou-se à formação contínua em contexto de trabalho, com vista a assegurar processos de desenvolvimento profissional. Daí que, o cenário clínico seja um cenário praticável entre pares pois segundo referem Alarcão e Tavares (2003), “Da análise das características do modelo de supervisão clínica deduz-se que a sua utilização é mais apropriada no contexto da formação contínua do que no da

formação inicial.” (pp.26) e a supervisão clínica “atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas” (pp.118). Portanto falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação.

Neste sentido, a supervisão passa a incidir no coletivo dos professores e na escola enquanto organização aprendente. Esta é uma posição que Alarcão e Tavares defendem a partir de 2003, considerando que a escola também aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma e que, ao adaptar uma perspetiva de ação reflexiva, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, nomeadamente aos professores e funcionários bem como aos alunos, a principal razão de ser da escola.

No entanto, para Fullan (1995, citado em Meirinhos e Osório, 2011) “a transformação da escola numa organização que aprende requer uma reculturalização radical da instituição escolar e uma redefinição da profissão docente”, indicando que “estão em jogo, seguramente, novas estruturas e novas utilizações do tempo, mas mais importante, estão em jogo mudanças radicais na cultura das escolas e no redesenhar da profissão docente” (pp. 46). Na mesma linha de pensamento, Paquay (2005, citado em Meirinhos e Osório, 2011) refere que “a introdução de um tal modelo implica mudanças estruturais mas, sobretudo, mudanças nos atores: novas funções, novas tarefas, novos ofícios..., em suma, transformações de profissionalidade” (pp. 46), ou seja, trata-se de trabalhar de forma diferente. Também segundo Senge (2005, citado em Meirinhos e Osório, 2011) “para que a escola se desenvolva como organização que aprende é necessária uma grande transformação e mudança, por ventura, uma autêntica transmutação de todos os segmentos e componentes da escola” (pp. 46).

## **1.2 A Avaliação de Professores: conceitos e perspetivas**

O termo avaliação tem vindo a sofrer uma profunda transformação conceptual. Pode-se considerar em termos históricos, mudanças conceptuais na definição de avaliação e na orientação das práticas avaliativas.

Guba e Lincoln (1989) sistematizaram a evolução do conceito e das práticas de avaliação e identificam quatro gerações de avaliação. A primeira geração surgiu no início do século XX, sendo a avaliação tomada essencialmente como medida e o avaliador como um técnico munido de instrumentos rigorosos e objetivos. Na segunda

geração, a avaliação centra-se nos objetivos, consistindo na “confrontação entre os desempenhos observados e os objetivos fixados à partida” (De Ketele & Roegiers, 1999, pp 45). A avaliação define-se, assim, como uma descrição que permite conhecer o grau de concretização dos objetivos, e apontar os pontos fracos e os pontos fortes. Na terceira geração, a avaliação inclui o juízo de valor, de modo a apreciar o valor e o mérito de algo, sendo que o avaliador mantém a função técnica e descritiva para além da função de juiz (Martins, Candeias e Costa, 2010). Por fim, na quarta geração a avaliação é influenciada pelos contextos e pelos valores dos intervenientes no processo, pois exige a participação ativa dos avaliados. Neste sentido, surge a necessidade de negociação dos referentes de avaliação, para que os avaliadores e avaliados “se unam na conquista da qualidade e sejam coautores na decisão e na ação” (pp. 20, Martins et al, 2010).

Esta última geração, que por vezes é designada como emancipatória, uma vez que dá poder avaliativo aos próprios avaliados, ainda se encontra em fase embrionária e a maioria dos autores define avaliação de acordo com os parâmetros da terceira geração da cronologia de Guba e Lincoln (1989). De acordo com De Ketele e Roegiers (1999) avaliar significa:

“- Recolher um conjunto de informações que sejam pertinentes, válidas e fiáveis; examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida ou ajustados no decurso do processo: - tendo em vista tomar uma decisão” (pp. 85).

Também Peralta (2002) citado em Martins et al (2010) define a avaliação como uma recolha sistemática de informação sobre alguém ou algo que possibilite a formulação de um juízo de valor de modo a sustentar a tomada de decisões.

Em qualquer processo de avaliação, é necessário à partida determinar o tipo de decisão a tomar de modo a precisar os objetivos da avaliação (De Ketele & Roegiers, 1999). Assim, existe a necessidade de definirmos os indicadores, os critérios, o referente e o referencial, pois são elementos importantes para que o processo de avaliação se desenvolva. Segundo Martins et al (2010) um critério é definido como um enunciado em que expressa a qualidade de uma determinada situação.

A definição de critérios implica que exista uma identificação clara do que se espera da ação de ensinar e da qualidade dessa ação, para que sirva de orientação para os diversos elementos intervenientes no processo avaliativo. Associada aos critérios, temos ainda a definição de indicadores. O indicador, de acordo com Hadji (1994, referenciado em Martins et al, 2010) é uma característica particular que prova da

existência de um determinado fenómeno ao qual corresponde a um efeito esperado, operacionalizando assim os critérios.

Igualmente o ato de avaliar implica a existência de um referente e de um referido, pois a formulação de um juízo de valor exige a atribuição de um significado, de um valor entre um referido (o que é constatado, o que serve para ajuizar sobre um desempenho, uma representação dos factos) e um referente (o que serve de norma e critério, o estado ideal, desejável e espectável) (Lesne, 1984).

Para Lesne (1984), a avaliação engloba um conjunto de práticas destinadas a construir esse mesmo referente e o referido, numa ótica de permanente confronto.

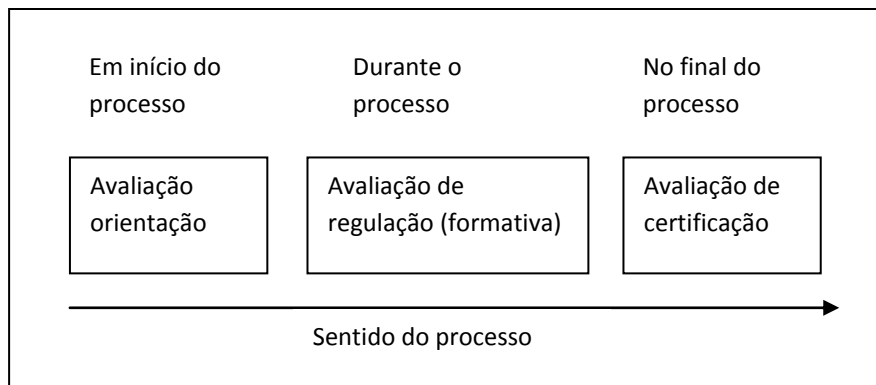
A avaliação pode ter várias funções: de orientação, regulação e certificação. A avaliação de orientação é uma avaliação na qual a decisão a tomar permite orientar, quer uma ação, quer uma pessoa, em função do contexto, das necessidades, das características e das prestações anteriores do sistema ou da pessoa. (De Ketele & Roegiers, 1999).

A avaliação de regulação é uma avaliação com o objetivo de corrigir ou ajustar o funcionamento do sistema ou de uma determinada parte do sistema, de modo a melhorar. A regulação pode ser formativa ou formadora, quer esteja ao nível do processo, quer esteja ao serviço do indivíduo assegurando a sua progressão na aprendizagem, na medida em que a interação crítica do indivíduo consigo próprio e com os outros permite construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem. (De Ketele & Roegiers, 1999).

A avaliação de certificação permite tomar uma decisão expressa em termos de êxito ou de insucesso, podendo estar relacionada com pessoas, ações, ou processos. Assim, os tipos de avaliação de seleção, classificação e aditiva aproximam-se da avaliação de certificação. A avaliação de seleção é um caso particular cuja certificação é feita *A priori*. A avaliação de classificação direciona-se principalmente para o desempenho das pessoas. A avaliação aditiva é um meio ao serviço de outra avaliação, podendo também ser orientadora ou reguladora, devido ao facto de descrever a soma dos conhecimentos adquiridos. (De Ketele & Roegiers, 1999).

De acordo com a figura 2 e segundo De Ketele e Roegiers (1999), a regulação decorre sempre durante o processo, para permitir reorientações e a certificação situa-se sempre no final do processo. No entanto, afirmam que há exceções à regra, podendo-se efetuar uma avaliação de regulação antes do início do processo ou até mesmo no final do processo. Com estes pressupostos, destacam que a avaliação de orientação,

de regulação e de certificação são válidas tanto para a avaliação dos desempenhos das pessoas como para a avaliação do sistema ou de um funcionamento.



**Figura 2 - Representação esquemática dos tipos de avaliação (in De Ketele & Roegiers, 1999).**

Assim, é possível aplicar estes tipos de avaliação no desempenho dos professores. No entanto, para a existência de um sistema de avaliação de professores é necessário refletir sobre o significado de ser profissional/professor e a forma como as funções e as dimensões inerentes à profissão docente é encarada (Flores, 2010), para clarificar bem a função da decisão e do processo avaliativo (De Ketele, 2010). Portanto, o sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e de professor e à forma como são traduzidas em padrões, critérios e indicadores de avaliação (Flores, 2010).

Para além disso, é necessário definir os propósitos da avaliação de professores a ser implementado. Wheeler e Scriven (2006, citados em Stronge, 2010) identificaram vários propósitos diferentes: “contratações, decisões salariais, nomeações, redução de pessoal, avaliação do desempenho, retenção/rescisão prenomeação definitiva, qualificação/certificação, credenciação, nomeação definitiva, atribuição de prémios/reconhecimento, retenção/rescisão pós-nomeação definitiva, autoavaliação, progressão na carreira e recrutamento de mentores” (pp.25).

Na determinação do sistema de avaliação de professores é importante clarificar os propósitos da avaliação, que podem ser formativos ou sumativos, ou até mesmo incorporar os dois tipos no mesmo sistema de avaliação.

Alguns autores (Day,1993; Chow & Wong & Yeung & Mo, 2002; Avalos & Assael, 2006) defendem que os propósitos da avaliação de desempenho docente podem ser do tipo formativo, orientando para o desenvolvimento do profissional e do tipo sumativo, baseando-se na prestação de contas e orientando para decisões de gestão de carreira. Chow et al (2002) e Avalos e Assael (2006) também defendem a



incorporação dos dois tipos de propósitos no mesmo sistema de avaliação, articulando-os.

De acordo com Stronge (2010) os objetivos da avaliação de professores podem incidir na melhoria do desempenho e/ou na prestação de contas. A dimensão da melhoria do desempenho incide no desenvolvimento pessoal do docente que permite repensar na sua prática pedagógica, refletir sobre a prática e ao mesmo tempo melhorá-la. Neste caso, existe uma avaliação formativa que está diretamente ao serviço do docente, tendo como papel regular e transformar o processo de autonomia profissional, orientando-o para o seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, na dimensão da prestação de contas, existe um compromisso com os objetivos profissionais em termos de competências e de desempenho de qualidade. Aqui a avaliação é vista como sumativa e relaciona-se com a eficácia dos serviços educativos (Stronge, 2010).

Segundo Stronge (2010), é necessário um esforço para estabelecer uma ligação lógica entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas na avaliação de professores sobretudo quando o objetivo dos sistemas de avaliação de professores está direcionado na melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, sugere que os dois propósitos se apoiem mutuamente de modo que ao funcionarem em conjunto se possa equacionar a melhoria do ensino, que por sua vez, conduzirá à melhoria da escola. O ideal é que o desenvolvimento profissional contribua para a melhoria do conhecimento e das práticas de ensino, para que possa contribuir individual e coletivamente para a melhoria da escola. McGreal (1988) citado em Stronge (2010) afirma que podem ser reunidos os dois propósitos num sistema de avaliação, sobretudo quando está inserido numa missão mais ampla: desenvolver os objetivos da organização.

### **1.3 A abordagem Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente**

A avaliação é um conceito multidimensional e encontra-se em alguns processos supervisivos, seja no período probatório, no processo de indução ou de estágio de iniciação à prática profissional.

O reconhecimento da existência de relação entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente tem sido considerada por diversos autores (Moreira, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011), os quais defendem que só pode haver supervisão na avaliação de desempenho docente se esta for equacionada numa perspetiva formativa.

De acordo com Nolan e Hoover (2005) citados em Moreira (2009), as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas. A supervisão implica a promoção do desenvolvimento profissional do professor, centrando-se na ação e no desempenho profissional enquanto a avaliação visa criar juízos sobre a competência do professor, com a finalidade de certificação mas com impacto na progressão na carreira.

Segundo Moreira (2009) a avaliação tem como propósito regular e melhorar as práticas pedagógicas e profissionais dos professores mas para a avaliação docente passar a ser formativa e com caráter desenvolvimentalista é necessária uma mudança na cultura das escolas.

Também Marchão (2011) refere que, se a avaliação de desempenho tiver como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores e se for formativa, será possível considerar a prática da supervisão inserida no processo avaliativo. No entanto, a autora indica que, se a função formativa for inferiorizada em relação à função classificativa, a avaliação de desempenho passa a apenas de avaliação/inspeção com consequências nas relações interpessoais na escola.

Na mesma linha de pensamento, Vieira e Moreira (2011) referem que, no contexto da avaliação de desempenho docente, o propósito formativo de desenvolvimento profissional e o propósito sumativo de seleção e progressão na carreira entram em conflito, pois a tendência é a avaliação e a supervisão serem estabelecidas como mecanismos de conformidade e reprodução. Mas na perspectiva das autoras “a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar” (pp. 9), elevando o potencial da avaliação e da supervisão operando no seio do sistema de acordo com as suas regras “entre o que são e o que deveriam ser” (pp. 9). Nesta ótica, a supervisão no contexto da avaliação de desempenho docente terá como função “identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (pp. 13) utilizando esta forma como estratégia para superar fatores que impedem a implementação da supervisão.

Alguns modelos de avaliação de desempenho incorporam finalidades incompatíveis no mesmo processo, sendo que ora a avaliação ajuda na construção do conhecimento ora a avaliação classifica e mede o desempenho. Segundo Vieira & Moreira (2011), o melhor seria separar os atos de apoio à melhoria dos atos de juízo avaliativo. Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) realçam a necessidade de distinguir a avaliação de

classificação, de forma a reconceptualizar o âmbito e as modalidades da avaliação para encontrar estratégias potenciais para o desenvolvimento da avaliação formativa.

Habitualmente as pessoas que realizam as tarefas de avaliação e de supervisão, são pessoas distintas. De acordo com Marchão (2011) quando os avaliadores têm que supervisionar e avaliar ao mesmo tempo, estamos a pedir-lhes que conjuguem duas funções dificilmente compatíveis. Na perspetiva de Moreira (2009) “a legislação (portuguesa) atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis” (pp. 253). Com efeito, a avaliação de desempenho deve ter como objetivo a melhoria da atividade profissional, focando a qualidade do ensino e das aprendizagens associando a processos de desenvolvimento profissional com carácter eminentemente formativo e promotor de competências e conhecimento profissional (Marchão, 2011).

Contudo, Moreira (2009) afirma que a supervisão interpares só pode ser assumida como prática de emancipação pessoal e transformação social se for colocada ao serviço de algo que transcenda as lógicas e interesses individuais, tomando como objetivo principal a mudança coletiva. Neste contexto, Marchão (2011) refere que, para o supervisor exercer as suas funções, deve possuir e adotar princípios éticos durante o processo, tais como a transparência e a objetividade e desenvolver a confiança mútua. Para além disso, indica que é fundamental o supervisor possuir conhecimentos na área da supervisão, da observação e da didática, realçando certas características: a empatia, o positivismo e a paciência.

Quanto ao estilo do supervisor Vieira e Moreira (2011) defendem o estilo não-diretivo da supervisão, no qual predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, não obstante a ocorrência de outras funções eventualmente necessárias.

Nas relações supervisivas, Waite (1995) citado em Vieira e Moreira (2011) defende a supervisão situacional que envolve a democratização dos papéis supervisivos. Isto significa que é necessário o supervisor conhecer bem o contexto profissional e promover a sua transformação numa perspetiva dialógica. Para a consecução desta abordagem, o supervisor e o professor devem estar abertos à reflexão, à negociação de perspetivas e à construção de uma visão colaborativa tanto da escola, como do ensino e da aprendizagem. Waite (1995) caracterizou o papel assumido pelos professores nos encontros supervisivos de acordo com os seus discursos: o papel adversativo, passivo e colaborativo. Na sua linha de pensamento, afirma que, numa perspetiva dialógica, só faz sentido o papel colaborativo, pois reforça a democraticidade da relação supervisiva. Para isso, cada um (supervisor e professor)

deve conhecer e compreender o seu papel e o do outro para compreenderem os fenómenos educativos.

Adotando as palavras de Vieira e Moreira (2011) esta perspetiva parece ser desejável, devido ao facto de se poder utilizar a supervisão como estratégia de (inter) compreensão com o objetivo de analisar e renovar práticas. No entanto, a busca pela (inter) compreensão não é fácil, por implicar “uma focalização na comunicação autêntica e na compreensão profunda dos fenómenos educativos “ (pp. 17).

Partindo da conceção de que a avaliação possui as funções de regulação, melhoria e/ou desenvolvimento, os processos de avaliação e de supervisão entrecruzam-se e o feedback assume ênfase, na medida em que promove a reflexão e a autorregulação da prática docente é desenvolvida. De acordo com Martins et al (2010) a avaliação é um processo que sustenta a supervisão e vice-versa devido à partilha de métodos, instrumentos e intervenientes. Por cada momento e em cada passo, a supervisão intercepta a avaliação de forma a recolher dados, julgar e tomar decisões. Também refere que a interceção ocorre quando se efetua a avaliação diagnóstica (no início do processo), a avaliação formativa (apoiando a criação, o desenvolvimento e avaliação de planos de intervenção) e a avaliação sumativa (no final do processo). Portanto, Martins et al (2010) constataram que existe a necessidade de recorrer a múltiplas fontes de dados para recolher evidências do desempenho docente, quando se assume uma relação de interdependência entre a supervisão e a avaliação.

Neste contexto, é necessária uma cultura de colaboração entre os intervenientes do processo. Alarcão e Tavares (2003) defendem esta cultura como sendo uma peça fundamental no processo de supervisão, uma vez que a criação de um clima de trabalho positivo e de confiança entre os intervenientes vai encorajar a prática reflexiva e potenciar a mudança nas práticas com efeitos no desenvolvimento profissional do professor.

Em síntese, a supervisão e a avaliação podem ser processos construtores de motivação por implicarem colaboração e reflexão, apresentando assim uma natureza transformadora e uma orientação emancipatória, tal como referem Vieira e Moreira (2011).

## 1.4 A Avaliação de Desempenho Docente em Portugal

### 1.4.1 Enquadramento Legal

A Avaliação de Desempenho Docente tem marcado a agenda política educativa nos últimos anos e tem sido objeto de tratamento legislativo, sendo que se impôs como um tema para reflexão no seio da classe docente.

De acordo com os princípios consagrados no artigo 39 da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos artigos 40 a 49 do Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação de Desempenho Docente é um processo através do qual os professores são profissionalmente avaliados.

Como refere Sanches (2008), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto)

“... relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, seja no plano da educação ou do ensino, seja no da prestação de serviços à comunidade, seja ainda no das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas”. (pp 124)

Por sua vez, no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de Junho) foram introduzidas alterações com o objetivo de garantir uma efetiva avaliação de desempenho docente com consequências na carreira e valorização do mérito, no sentido de melhorar a qualidade da escola pública.

Para além disso, foram publicados diplomas para enquadrar a Avaliação de Desempenho Docente, sistematizados no quadro seguinte:

<b>Diplomas</b>	<b>Objetivo</b>
Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho	Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente.
Despacho normativo nº 24/2010, de 23 de Setembro	Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular bem como os procedimentos a que deve obedecer.
Portaria nº 926/2010, de 20 de Setembro	Estabelece os procedimentos a adotar que, pelo exercício de cargos ou funções, não pode haver lugar à observação de aulas.
Despacho nº 14420/2010, de 15 de Setembro	Define as regras para a calendarização do procedimento de avaliação e para a elaboração do relatório de autoavaliação.
Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro	Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de Junho	Altera o Estatuto da Carreira Docente.

**Quadro 1 - Normativos em que Avaliação de Desempenho assenta**

Assim, no Decreto Regulamentar nº 2/2010 afirma-se que:

“A avaliação de desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” (numero 2, artigo 3)

E deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada escola.

A partir da leitura dos princípios e dos objetivos expressos nestes normativos, pode-se inferir que a implementação do processo terá diversas implicações a vários níveis (alunos, professores, escola) e, tal como Coelho e Oliveira (2010) referem, a avaliação de desempenho docente assume o papel de um processo de melhoria tripartido, de gestão e melhoria da qualidade, centrando-se na aprendizagem dos alunos, na evolução e desenvolvimento profissional do professor e nos serviços prestados pela escola.

Sanches (2008), por outro lado, distingue dois níveis: o primeiro nível relaciona-se com a melhoria das qualidades das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; no segundo nível foca a melhoria da prática pedagógica, a valorização e aperfeiçoamento do professor, a definição das necessidades de formação ressaltando o direito à autoformação, a distinção dos melhores num sistema de reconhecimento de mérito e de excelência, e o trabalho cooperativo.

O Estatuto da Carreira Docente determina que a avaliação de desempenho deve concretizar-se em quatro dimensões. As dimensões decorrem do perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário preconizado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

No quadro a seguir, apresentam-se as quatro dimensões e a respetiva definição, conforme está estabelecido no Despacho nº16034/2010, que define os padrões de desempenho docente com base nos domínios de avaliação e através da apreciação do grau de cumprimento dos deveres.

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
Vertente profissional, social e ética	É a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente destacando-se a atitude face ao exercício da profissão bem como ao compromisso com o desempenho profissional, no sentido da construção e uso do conhecimento profissional e da promoção da qualidade do ensino e da escola.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso.
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	É a vertente da concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente como membro da organização escola é corresponsável pela orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação.

**Quadro 2 - Dimensões da Avaliação de Desempenho Docente**

Coelho e Oliveira (2010) afirmam que existem elementos discordantes nos normativos no que se refere à articulação das dimensões da avaliação e dos domínios a avaliar. No caso da dimensão Profissional, Social e Ética, o Estatuto da Carreira Docente refere que tem um carácter transversal ao exercício da profissão docente mas não indica nenhum domínio agregado, afirmando que a dimensão não será alvo de avaliação. Por sua vez, no Despacho nº14420 no anexo III, onde apresenta a ficha de avaliação global do desempenho docente, são definidos domínios de avaliação, sendo que três dos domínios se encontram agregados na dimensão Profissional, Social e Ética os quais terão de ser classificados: “Compromisso com a construção do conhecimento profissional; Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos; Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Coelho & Oliveira, 2010, pp.19). Ora o Despacho nº16034/2010 corrobora a interpretação efetuada por Coelho e Oliveira (2010) no que diz respeito à dimensão

Profissional, Social e Ética, indo contra o que é indicado no Despacho nº14420. Assim o Despacho nº16034/2010 refere que à dimensão Profissional, Social e Ética:

“... deve ser entendida de forma transversal às restantes dimensões. É uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de atuação do docente e a dimensão que estiver a ser considerada. Não se trata assim de uma dimensão a adicionar às restantes, mas da expressão do modo como, em cada uma das três outras dimensões, o docente revela o seu grau de compromisso e responsabilidade profissional, ético e social. Em termos avaliativos, a descrição dos indicadores desta dimensão transversal tem assim de ser realizada em articulação com as outras dimensões e respetivos domínios.” (Anexo)

Da mesma forma, a dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa no Decreto-Lei nº 75/2010 refere como domínio a avaliar o cumprimento do serviço letivo e não letivo, enquanto, pelo contrário, no Despacho nº 14420/2010 este domínio não depende desta dimensão nem carece de pontuação. Apesar disso, ele surge na ficha de avaliação global do desempenho docente como um item de caracterização docente para efeitos de atribuição das menções de Excelente, Muito Bom ou Bom, conforme o grau de cumprimento de 100%, 97% e 95% do serviço letivo. Assim, apresenta-se a seguir um quadro que reflete a articulação das dimensões com os domínios, de acordo com o que está estabelecido no Despacho nº14420/2010.

<b>Dimensão</b>	<b>Domínio</b>
Profissional, Social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos Compromisso com o grupo de pates e com a escola
Desenvolvimento do ensino e da Aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas Realização das atividades letivas Relação pedagógica com os alunos Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
Participação na Escola e Relação com a comunidade	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e do Plano Anual e Plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola

(continua)



(continuação)

Dimensão	Domínio
Participação na Escola e Relação com a comunidade	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
Desenvolvimento profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional

**Quadro 3 - Articulação das Dimensões de Avaliação de Desempenho Docente com os Domínios de Avaliação, de acordo com a Ficha de Avaliação Global do Desempenho do Pessoal Docente**

Em parte, as dimensões e os domínios aqui apresentados constituem os padrões de desempenho docente, um elemento de referência da avaliação de desempenho, visando auxiliar os professores a julgarem a sua atividade profissional. Segundo o Despacho nº 16034/2010, os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Mas, sendo um modelo de referência nacional, deve ser analisado em contexto, isto é, à luz do projeto educativo de cada escola e das especificidades da comunidade em que se insere.

Este despacho, para além de definir os domínios a considerar na avaliação das dimensões, também define os indicadores que permitem operacionalizar o desempenho docente em apresentação de evidências nos domínios. Materializa ainda os níveis de desempenho com uma descrição pormenorizada do desempenho, para clarificar o que deve ser avaliado, através da descrição de comportamentos passíveis de serem observadas ou documentados de acordo com uma escala que determina o grau de concretização, tendo como referência os cinco níveis de avaliação de desempenho docente – Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente. Estes níveis constituem uma orientação e um referencial no sentido de objetivar a apreciação do desempenho, balizando e orientando a descrição de cada desempenho. Após uma análise dos padrões de desempenho na ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente, Sanches (2008) concluiu que existe uma predominância das dimensões Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem e Participação na Escola e Relação com a Comunidade, em contraposição à dimensão Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida, que está limitada à frequência de ações de formação contínua, sendo as duas primeiras dimensões fundamentais na avaliação de desempenho.

Como referimos antes, a avaliação de desempenho tem ainda como elementos de referência os objetivos e as metas definidas no projeto educativo e no plano anual de atividades da escola onde o professor exerce funções, bem como os objetivos individuais elaborados ou não pelo professor avaliado. Os objetivos individuais são formulados tendo como referência os objetivos e as metas da escola e são um ponto de partida para a avaliação de desempenho, pois permitem aferir o contributo do professor em relação aos objetivos e metas fixadas pela escola.

O professor a avaliar deve apresentar ao avaliador uma proposta de objetivos individuais no início do período em avaliação, sendo que os mesmos podem ser redefinidos no caso de ocorrer alterações no projeto educativo, plano anual de atividades ou mudança de estabelecimento de ensino durante o período em avaliação.

Os intervenientes no processo de avaliação de desempenho são: o professor Avaliado; o Avaliador; a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho; e o Júri de Avaliação (Decreto Regulamentar nº2/2010).

O Avaliado tem direito a que a avaliação contribua para o seu desenvolvimento profissional e que lhe sejam garantidos os meios e as condições necessárias ao seu desempenho, de acordo com os objetivos individuais que tenha acordado. Assim, o avaliado decide quanto: à fixação dos objetivos individuais, à solicitação de observação de aulas e quanto ao requerimento de entrevista para apreciação da avaliação final em conjunto com o relator. E colabora ativamente em todas as fases do ciclo de supervisão, em articulação com o relator e na construção do relatório de autoavaliação. Ao avaliado é garantido o conhecimento de todos os elementos que compõe o procedimento de avaliação de desempenho bem como o direito de reclamação e recurso. Portanto, constitui-se como dever proceder à sua autoavaliação e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação (Decreto Regulamentar nº2/2010).

Segundo o Decreto Regulamentar nº2/2010 os Avaliadores são três: o Relator, o Coordenador de Departamento e o Diretor. O Relator é designado pelo Coordenador de Departamento curricular a que pertence o docente avaliado, devendo a sua seleção obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ter posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao avaliado, sempre que possível; ser preferencialmente detentor de formação especializada em avaliação de desempenho. Coelho e Oliveira (2010) referem que para além destes critérios deve ser considerado também o perfil do relator, uma vez que ele tem a função de supervisão pedagógica. O Relator faz parte do Júri de

Avaliação e é o responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado. Nesse sentido, supõe-se que o relator deve manter uma interação permanente com o avaliado potenciando a dimensão formativa da avaliação de desempenho. Tem como funções: prestar ao avaliado o apoio necessário ao longo do processo de avaliação; proceder à observação de aulas, efetuar o registo e partilhar com o avaliado a sua apreciação das aulas observadas numa perspetiva formativa; apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira; apresentar ao júri de avaliação a ficha de avaliação global com a proposta de classificação final; e submeter ao júri de avaliação a aprovação de um programa de formação quando propõe classificações de Regular ou Insuficiente.

O Coordenador de Departamento coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento, sendo que os relatores são avaliados em todos os domínios previstos no artigo 45 do Estatuto da Carreira Docente, com exceção da qualidade científica do trabalho, ou seja, é avaliado na vertente Profissional, Social e Ética, Participação na vida da escola e Relação com a comunidade, no Desenvolvimento Profissional ao longo da vida bem como o exercício da avaliação dos docentes (Decreto Regulamentar nº2/2010).

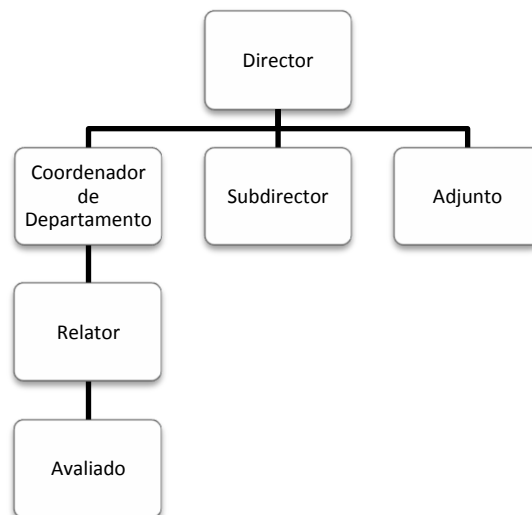
O Diretor calendariza o processo de avaliação de desempenho e avalia os coordenadores de departamento, os subdiretores e os adjuntos. Relativamente à avaliação dos coordenadores de departamento, o Diretor pondera: todos os domínios previstos no artigo 45 do Estatuto da Carreira Docente, com exceção da qualidade científica do trabalho a que se refere o nº2; o exercício da atividade de coordenação; o exercício da atividade de avaliação dos docentes; e deve tomar em consideração a apreciação efetuada pelos docentes do correspondente departamento quanto ao exercício da atividade de coordenação (Decreto Regulamentar nº2/2010).

A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho coordena e acompanha diretamente o processo de avaliação de desempenho. É composta pelo presidente do conselho pedagógico que preside e por três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros no qual deve ser assegurada a representação dos diversos níveis de ensino existentes. Compete à comissão: assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação de desempenho; elaborar a proposta dos instrumentos de registo e apresentá-los ao conselho pedagógico para aprovação; assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas para a atribuição das menções de Excelente e Muito Bom; e dar parecer sobre a calendarização da avaliação de desempenho docente (Decreto Regulamentar nº2/2010).

Sanches (2008) refere que a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho “também pode assegurar a avaliação de desempenho no caso de ausência de qualquer um dos avaliadores” (pp 151). Para além disso, se um membro da comissão for também avaliador, “não pode intervir na emissão de parecer do órgão sobre a proposta de avaliação ou na apreciação de uma eventual reclamação do avaliado” (pp 152).

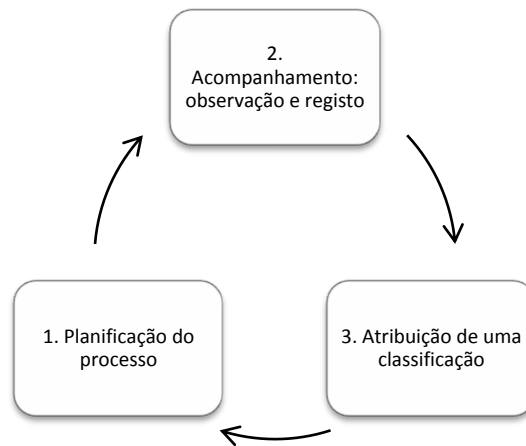
O Júri de Avaliação é composto pelos membros da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho e por um relator e compete ao Júri proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados, aprovar o programa de formação aos docentes que foram atribuídas as menções de Regular ou Insuficiente e apreciar e decidir as reclamações.

A figura seguinte representa a hierarquia de avaliação existente no processo de avaliação de desempenho docente.



**Figura 3 - Hierarquia de avaliação no processo de avaliação de desempenho docente.**

O processo de avaliação de desempenho docente desenvolve-se por fases e Coelho e Oliveira (2010) definem o processo em três etapas fundamentais, apresentado na figura 4.



**Figura 4 - Etapas do processo de avaliação de desempenho docente.**

Na etapa da Planificação do processo de avaliação, num primeiro momento os intervenientes apresentados na figura 5 planificam o processo de avaliação até que seja aprovado o calendário do processo de avaliação de desempenho.

Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"><li>•eleição da CCAD</li><li>•aprovação dos instrumentos de registo</li></ul>
Director	<ul style="list-style-type: none"><li>•elaboração calendário da avaliação de desempenho docente</li><li>•Dar a conhecer o calendário e os Relatores</li></ul>
Coordenador de Departamento	Designa os Relatores
Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"><li>•Dá parecer sobre o calendário do processo de avaliação de desempenho</li><li>•Emite directivas para o processo de avaliação desempenho</li><li>•Elabora os instrumentos de registo</li></ul>

**Figura 5 - Intervenientes do processo de avaliação no primeiro momento da etapa Planificação do Processo de Avaliação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.41).**

O segundo momento da planificação do processo de avaliação é iniciado com os intervenientes da figura 6 até que seja efetuada a calendarização das aulas a observar.

Avaliado

- Fixa os objectivos individuais (facultativo)
- Requer a observação de aulas
- Calendariza as aulas a observar com o relator

Director

- Aprova os objetivos individuais

Relator

- Calendariza as aulas a observar com o avaliado

Coordenador de Departamento

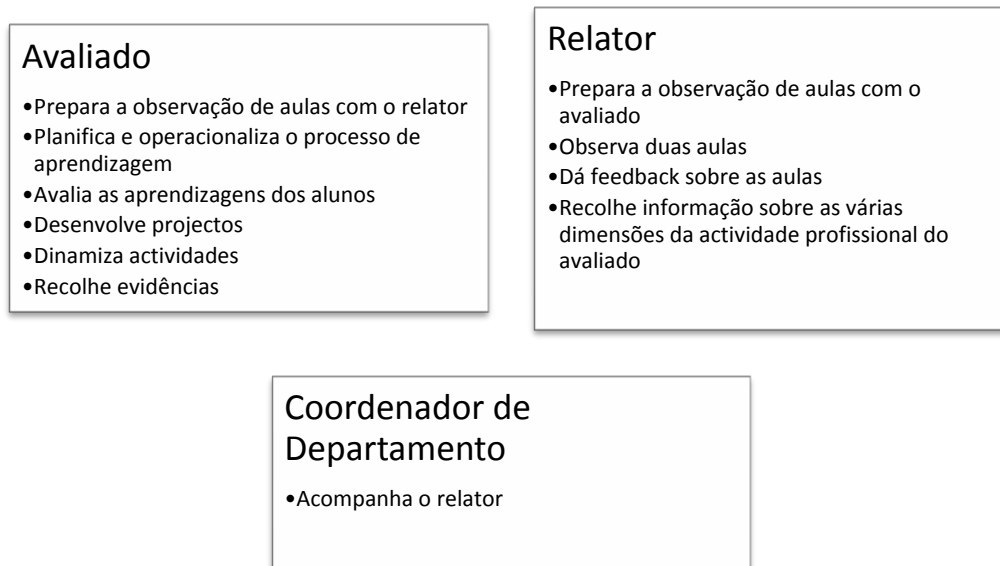
- Prepara os relatores para o processo avaliativo

**Figura 6 - Intervenientes do processo de avaliação no segundo momento da etapa Planificação do Processo de Avaliação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.42).**

A etapa de Acompanhamento com observação e registo implica a observação de pelo menos duas aulas do Avaliado pelo relator e conseqüente registo da recolha de dados efetuada. Esta etapa é considerada central no processo de avaliação de desempenho docente pois a observação das aulas está intimamente ligada à supervisão, e aqui o próprio processo de supervisão possui as suas fases de preparação, realização e reflexão para que haja eficácia quanto ao que é observado e posteriormente avaliado. Segundo Lagartixa *et al* (2011) o processo de supervisão “pode proporcionar a troca de opiniões sobre o ensino, sobre as turmas, e permitirá despistar as principais preocupações e o modo como o avaliado as solucionou ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (pp.63). A figura 7 apresenta os intervenientes da etapa presente.

Por fim, a etapa de Atribuição de uma classificação implica a Autoavaliação do avaliado, com o objetivo de envolver o professor no processo de avaliação e promover a reflexão sobre a sua própria prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria de desempenho. Sendo obrigatória, concretiza-se na elaboração de um relatório abordando vários aspetos do seu desempenho acompanhado em anexo por documentos relevantes para a apreciação do desempenho docente, que não constam no seu processo individual. O relator, por sua vez, aprecia o relatório de autoavaliação ponderando sobre o seu conteúdo no sentido de uma avaliação objetiva, pondera a observação das aulas, o resultado da apreciação conjunta efetuada com o avaliado sobre as aulas observadas e considera todas as ações de formação contínua acreditadas realizadas e outras atividades de formação.

## O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente



**Figura 7 - Intervenientes do processo de avaliação da etapa Acompanhamento: observação aulas e registo (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.42).**

No final, regista a apreciação na ficha de avaliação global e a sua proposta de classificação final com a respetiva menção qualitativa. A proposta de classificação é comunicada ao avaliado. O avaliado pode requerer uma entrevista individual para apreciação conjunta com o relator sobre os elementos do processo de avaliação. A partir daí o Júri de Avaliação procede à avaliação final, comunica ao avaliado que por sua vez pode apresentar reclamação e da decisão pode interpor recurso para um júri especial. A figura 8 apresenta os intervenientes da última etapa.

Avaliado	Relator	Juri de Avaliação	Comissão de Avaliação de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elabora o relatório de Autoavaliação</li> <li>•Toma conhecimento da proposta do relator da avaliação final</li> <li>•Pode requerer entrevista com o relator</li> <li>•Toma conhecimento da avaliação final pelo júri de avaliação</li> <li>•Pode reclamar</li> <li>•Pode interpor recurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aprecia o relatório de autoavaliação</li> <li>•Preenche a ficha de avaliação global</li> <li>•Comunica a proposta de avaliação ao avaliado</li> <li>•Realiza a entrevista a requerimento do avaliado</li> <li>•Comunica a proposta de avaliação final ao júri de avaliação</li> <li>•Apresenta ao júri um programa de formação quando propõe a menção de Regular ou Insuficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atribuição a avaliação final com base nos elementos apresentados pelo relator</li> <li>•Comunica a avaliação final ao avaliado</li> <li>•Emite recomendações para a melhoria da prática pedagógica sob proposta do relator</li> <li>•Aprova o programa de formação para os docentes com menção de Regular ou Insuficiente</li> <li>•Responde a eventual reclamação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reune com os relatores para assegurar a percentagem máxima de menções de Excelente e Muito Bom</li> <li>•Integra o Júri de Avaliação</li> </ul>

**Figura 8 - Intervenientes do processo de avaliação da etapa Atribuição de uma classificação (adaptado de Coelho e Oliveira, 2010, p.41).**

No entanto, se o Decreto Regulamentar nº2/2010 define as regras gerais da organização do processo de avaliação do Desempenho Docente, a forma como as

escolas encaram e vivenciam esse processo é qualitativamente diferenciada, de acordo com as suas características e as perspectivas dos intervenientes.

#### **1.4.2 Resultados de estudos recentes no âmbito da Avaliação Desempenho Docente**

Nos últimos anos, diversos estudos se debruçaram sobre a realidade nacional para mostrar como a implementação do modelo de Avaliação de Desempenho Docente tem sido aplicado nas escolas e percebido pela classe docente.

Lourenço (2008) desenvolveu um estudo exploratório com os professores do 1º ciclo com o objetivo de compreender as necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores, em ordem às novas funções que lhes foram atribuídas. Utilizou a entrevista semidiretiva como técnica de recolha de dados, submetendo-os posteriormente a análise de conteúdo. Dos resultados obtidos, salienta-se que os professores concordam com a existência da avaliação, identificando vantagens quer para os próprios professores quer para o sistema educativo no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, os professores atribuíram à avaliação de desempenho perigos/riscos com origem nas características de modelo de avaliação devido às alterações nas funções dos professores e à metodologia de avaliação. Também se constatou que as conceções dos avaliadores quanto às suas funções se centram nas dificuldades que sentem em avaliar os seus próprios colegas e na falta de formação para desempenhar a função, argumentando constrangimentos de natureza ética devido às relações estabelecidas com os avaliados e de natureza técnica devido à falta de competências em vários domínios. Ainda assim, traçaram o perfil do bom avaliador focando o domínio das competências técnico/científicas, pessoais e relacionais passando a imagem de um “profissional altamente qualificado, integrado na profissão com um elevado nível ético e moral”, no entanto é de notar que nem todos os professores têm estas competências inatas em especial os professores avaliadores.

Em relação à conceção que os avaliadores possuem sobre os contributos da formação para o desempenho da função, os professores consideraram que a formação já experimentada os preparou pouco para a função de avaliador, contudo as experiências vividas em contexto de trabalho contribuíram para a sua formação, ao nível da prática pedagógica e das funções de coordenação de escola. Quanto à formação, os professores evidenciaram que deveriam ser abordados três tipos de conteúdos: relacionados com a pedagogia, para sentirem-se mais competentes na avaliação das práticas pedagógicas dos colegas; relacionados com conceitos mais teóricos que também se expressam em termos práticos, como é o caso da avaliação



de desempenho e observação de aulas; e conteúdos que provém de dilemas resultantes das preocupações dos avaliadores, relacionados com as decisões que têm de tomar. Em termos de modalidade, os professores demonstraram preferência pela modalidade de formação centrada nas necessidades e interesses do contexto de trabalho em que se inserem, de forma a poderem partilhar práticas ao nível da sala de aula e das experiências de avaliação vivenciadas.

Como vimos antes, o modelo de avaliação de desempenho docente caracteriza-se por uma avaliação entre pares, no qual o avaliador tem o papel de supervisor. Mas em que medida é que a supervisão poderá contribuir para a avaliação de desempenho docente?

Nesse sentido, Messias (2008) levou a cabo um estudo exploratório com o objetivo de conhecer as conceções dos professores e compreender a importância do papel do supervisor no processo de avaliação de desempenho docente. Incidiu sobre os professores do 1º ciclo a lecionar no quadro de zona pedagógica de Viseu e utilizou uma metodologia quantitativa com recurso ao inquérito por questionário, cujos dados foram tratados usando o programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Dos resultados obtidos, concluiu-se que os professores consideram importante a existência de um sistema de avaliação de desempenho com relevância no sentido da progressão na carreira e do aumento do salário, e olham para o novo sistema de avaliação como um meio de seleção (51,3%), formulação de juízos (44,4%) e de prestação de contas (18,3%), em comparação com o sistema de avaliação anterior que não permitia uma avaliação efetiva do desempenho (46,6%). Sobre a figura do Supervisor, os professores referiram que o viam como um orientador (67,2%) e como um formador (44,2%), com a função de apoio na elaboração e execução do Plano Individual de Trabalho, na preparação e planeamento das aulas e do acompanhamento da reflexão das mesmas e na participação no processo de avaliação de desempenho. No entanto, não consideravam o supervisor importante para a observação das aulas (21,3%) e para a avaliação do trabalho individual (24,9%) atribuindo-lhe funções administrativas relativamente à orientação pedagógica e formativa do professor. Apesar destes resultados, consideram a presença do supervisor importante (52%) mas principalmente no decorrer do período probatório.

Borges (2009) na sua dissertação sobre *Avaliação de Desempenho Docente: a perspetiva de professores de Educação Física* pretendeu compreender o significado que a avaliação tem para os professores titulares e perceber a atitude deles face ao sistema de avaliação. Igualmente se propôs identificar problemas do modelo de avaliação e apresentar propostas para a melhoria deste. Quanto à metodologia, o

autor escolheu uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista semiestruturada para recolher os dados, dirigida a 10 professores titulares de Educação Física com funções de avaliação, e utilizou a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados. Em relação às conclusões, relativamente ao modelo de avaliação os professores referiram que existe necessidade de implementação de um modelo de avaliação mas que o modelo atual é economicista, visando reduzir os custos com o pessoal docente e indicaram que o modelo veio aumentar a carga de trabalho no desempenho da sua profissão. No meio disto, os professores sentiram-se lesados por não terem participado na construção do modelo em vigor. Contudo, em relação ao modelo anterior os professores demonstraram desagrado quanto à “forma como o modelo estava implementado, era gerido e como se desenvolvia” (pp. 128). Apesar disso, consideram importante a existência de avaliação de desempenho pois pode ter benefícios na qualidade do ensino, no entanto associam ao modelo atual as características de classificação, seriação e seleção.

A necessidade de formação sobre o modelo de avaliação de desempenho é considerada fundamental tanto para os avaliadores como para os avaliados, mas para os avaliados a formação deveria ajudar na mudança de atitudes e mentalidades face ao modelo de avaliação.

Também foi identificado pelo autor, o problema da avaliação formativa vs. Sumativa em conjugação com a avaliação por pares vs. externa, não conseguindo determinar qual seria o melhor para aplicação. Conflitos entre pares é outra situação evidenciada devido à falta de legitimidade atribuída aos avaliadores, por não possuírem formação especializada. Portanto, Borges (2009) refere que, se os avaliadores detivessem formação especializada, estaria garantido as condições humanas para o bom desenrolar do processo de avaliação de desempenho. Outro indicador que os professores referiram foi a falta de tempo para avaliar, visto que a exigência burocrática consome demasiado tempo ao professor. Neste item, Borges (2009) propõe que se atribua ao professor horas na componente letiva ou não letiva para poder exercer a função de avaliador.

Relativamente às ferramentas de avaliação, os professores indicaram que é necessário perceber qual é o cerne da avaliação de desempenho docente, tendo sido distinguidas pelo autor duas opiniões diferentes: a atuação do professor com os alunos; e a utilização de vários tipos de fontes de informação, para além da observação de aulas. Apesar disso, os professores focam que a observação de aulas é importante na avaliação do desempenho, mas sem descurar os outros elementos que deverão também ser avaliados. Portanto tal como diz Borges (2009) “para que o

rigor, isenção, competência e transparência estejam sempre presentes no decorrer de todo o processo avaliativo, são necessárias ferramentas de avaliação que os proporcionem” (pp. 184), as quais deverão ser rigorosas, isentas e transparentes para o bom desenrolar do processo de avaliação de desempenho.

Figueiredo (2009) na sua dissertação propôs-se refletir sobre as dimensões e finalidades da avaliação de desempenho docente e determinar em que medida os efeitos refletem os seus propósitos e de que forma se fazem sentir na comunidade educativa. Recorrendo a um estudo de caso de carácter qualitativo, realizou entrevistas semiestruturadas a 10 professores do grupo de Educação Especial, tendo sido tratados os dados através da técnica de análise de conteúdo. Nas suas conclusões, refere que o processo de avaliação foi implementado tal como se apresenta nos normativos, mas os professores demonstraram afastamento em certos aspetos, como é o caso da definição dos objetivos individuais em articulação com os do Projeto Educativo de Escola, e reconheceram o desconhecimento dos normativos, tal como a ausência de alterações na prática pedagógica. Outros elementos que os professores indicaram como negativo no modelo foram: a excessiva burocratização; instrumentos inadequados; e o défice de objetividade na observação de aulas (Figueiredo, 2009).

Os resultados deste estudo evidenciam ainda que o modelo, para além de ter criado instabilidade, potenciou o aumento do individualismo dos professores com efeitos na redução da colaboração interpares, motivos que os professores encontram como propensa ao controlo do acesso à profissão e progressão na carreira, tal como a introdução das quotas no sistema de avaliação de desempenho.

Similarmente, Aguiar e Alves (2009) empreenderam outro estudo de natureza qualitativa para compreender as implicações do modelo de avaliação de desempenho nas escolas e os efeitos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Recorreram à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados e aplicou as entrevistas a duas escolas, sendo a amostra constituída por 8 coordenadores de departamento (avaliadores), dois membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e 4 professores avaliados. Dos resultados obtidos, verificaram quais eram os aspetos mais relevantes para garantir a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem e concluíram que os professores consideravam que a observação de aulas deveria ser apenas para os “professores menos experientes ou para aqueles que foram diagnosticados (...) dificuldades no trabalho desenvolvido na sala de aula” (pp. 3572). Outros aspetos identificados têm relação com o clima entre o avaliador/avaliado, de modo a garantir a confiança e a

legitimidade dos avaliadores (perfil e formação adequada), mas os avaliadores afirmaram necessitar de redução na componente letiva para poderem realizar um bom trabalho. Por outro lado, os professores consideram que o avaliado deve “garantir as evidências do seu trabalho, investir na melhoria da sua relação com os alunos e com o avaliador e conhecer os critérios que definem o «bom professor» ” (pp.3573) no entanto, apenas consideram importante a construção do portefólio se for útil, pois implica sobrecarga de trabalho, tanto para o avaliado como para o avaliador, implicando menos tempo para refletir e preparar o ensino. Consideram ainda que o aumento do trabalho cooperativo e da formação geral e específica são outros pontos fulcrais para se poderem desenvolver profissionalmente, tal como o diálogo entre pares e entre professores e o poder central. No entanto, os professores referem que os Encarregados de Educação não devem participar na avaliação de desempenho docente, por não conhecerem o trabalho desenvolvido pelos professores e porque aos mesmos não reconhecem competência para avaliar.

Gomes (2010) pretendeu igualmente aferir as potencialidades e as limitações do modelo de avaliação de desempenho docente na perspetiva dos avaliadores e avaliados. Para isso utilizou a abordagem qualitativa suportada no estudo de caso. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevistas semiestruturadas a nove docentes (com a função de avaliador ou avaliado) e a análise de documentos relacionados com a política educativa da escola. A autora chegou à conclusão que efetivamente todos concordam com a necessidade da existência de avaliação pois a consideram como um fator de incentivo para a melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Os professores referiram também que aceitam as dimensões pelos quais são avaliados, por serem adequadas, dando importância à dimensão da Vertente profissional, social e ética para a profissionalidade docente. Para além disso, reconhecem que os professores eficazes é que devem progredir na carreira e os menos eficazes serem afastados. Relativamente, à autoavaliação consideram-na importante para o seu desenvolvimento profissional.

Quanto às limitações do modelo, os professores apontam a burocratização da avaliação, a avaliação por pares da mesma escola sem formação especializada e perfil adequados, o pouco “peso” dado à dimensão social, profissional e ética e à dimensão do ensino-aprendizagem, a subjetividade da noção de comunidade e da relação a estabelecer com as atividades, o condicionamento na relação desempenho docente/sucesso escolar por causa da descontinuidade pedagógica, a definição de objetivos, a responsabilização do docente na redução da taxa de abandono escolar, a fixação de quotas, o número de aulas observadas e a subjetividade na avaliação por

parte do avaliador. Com tudo isto, os professores afirmam que leva à individualização do trabalho e à degradação do clima de escola (Gomes, 2010).

Vicente (2010) realizou um estudo semelhante ao de Messias (2008), incidindo nos mesmos objetivos, mas com carácter qualitativo. Assim tinha como objetivo saber as opiniões dos docentes sobre a avaliação de desempenho docente, quanto ao conhecimento que têm em torno do processo de avaliação de desempenho, e quanto aos efeitos do desenvolvimento profissional dos docentes na vida organizacional da escola. Também se propôs identificar qual o contributo que o supervisor pedagógico pode dar na avaliação de desempenho docente. Relativamente à metodologia, o estudo incidiu sobre 6 docentes que lecionam num centro infantil e utilizou técnicas de recolha dados tais como as entrevistas do tipo semiestruturadas e a consulta documental da legislação, dos documentos produzidos pelo centro infantil e pela sede da Associação de Jardins-escola, do Regulamento Interno, do Projeto Educativo e ficheiros do pessoal docente. Com o estudo, chegou à conclusão que, na opinião dos professores, a avaliação de desempenho do docente tem como objetivo principal a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional, e consideram que a avaliação é fundamental para o bom funcionamento do ensino, da escola e para um bom desenvolvimento profissional. Para o efeito, os professores indicaram que para avaliar o desempenho do docente, deve ser feito articulando todas as atividades desenvolvidas pelo docente. No que se refere aos conhecimentos que os professores possuem sobre o processo de avaliação de desempenho na escola, estes desconhecem a legislação, reconhecendo que é por culpa própria pois não se interessam muito por se informar e afirmam que desconhecem em que moldes são avaliados. Quanto ao envolvimento dos colegas na avaliação referem que pode facilitar o processo mas têm receio que a avaliação não seja justa, isto é, que não seja avaliado o trabalho mas sim a pessoa. O envolvimento dos pais dos alunos na avaliação dos professores, é outro ponto, que os professores consideram que não deve ser ponderado na avaliação, pois os pais desconhecem o dia-a-dia do professor e tudo o que o envolve, assim os pais não conseguiriam avaliar com rigor, isenção e coerência.

No que se refere aos efeitos do desenvolvimento profissional dos docentes na vida organizacional da escola, os professores referiram que deve existir partilha/cooperação com os colegas. Também manifestaram que o desenvolvimento do docente está intimamente ligado ao desenvolvimento da escola, e que veem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, com o objetivo de melhorar as práticas docentes bem como o processo educativo.

Relativamente à contribuição do supervisor pedagógico verificou também que a maioria dos professores “vê o supervisor como uma ajuda fundamental no seu dia-a-dia profissional” (pp 84) ajudando nas suas inquietudes. Por outro lado os professores dão importância ao supervisor que tenha uma atitude humilde, que saiba ouvir e que ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e a atingir os objetivos. No entanto, para a existência de supervisão espera-se que haja entre os professores uma cultura de colaboração.

Mais recentemente, Casanova (2011) abordou o tema da avaliação de desempenho docente para compreender os seus desafios na perspetiva dos professores, e para conhecer os constrangimentos gerados e identificar as mais-valias. Utilizou a técnica do inquérito por questionário e aplicou a professores pertencentes a um grupo numa rede social na internet. Dos resultados obtidos, os professores indicaram que a avaliação de desempenho não promove “o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais” (pp 109) contudo promove “a formação continua e o aumento da criatividade por parte do professor avaliado na criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos” (pp 109). No entanto o autor estranhou esta situação e com uma reanálise aos dados obtidos verificou que a avaliação de desempenho “não teve sentido para a maioria dos professores respondentes” (pp 110) porque “a maioria dos professores (...) não sentiu benefícios pelo facto de se encontrarem em processo de avaliação” (pp. 109). Apesar disso, os professores indicaram que conheciam e falavam sobre o modelo de avaliação de desempenho.

O autor conclui que a avaliação de desempenho docente pode trazer mais-valias para o sistema educativo e para os agentes educativos mas é necessário que cada um saiba qual é o seu papel nele, garantindo assim a existência de trabalho cooperativo entre professores. Isto é, é necessário garantir que os avaliadores saibam o que avaliar e os critérios com que o fazem, para garantir a avaliação do desempenho dos diversos avaliados, no espírito de uma cultura de colaboração. Este tipo de prática releva para a prática de supervisão na avaliação.

Marques (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de compreender a forma como o processo de avaliação de desempenho foi aplicado nas escolas e percebido pelos professores, tendo em conta a influência que os professores atribuíram às lideranças intermédias na promoção das culturas supervisivas e colaborativas. No estudo participaram professores das escolas básicas do 2º e 3º ciclo dos concelhos de Almada e do Seixal, que exerceram funções nos anos letivos compreendidos entre

2007/2008 e 2009/2010, num total de 1110 professores. A informação foi recolhida através de inquérito por questionário, realizado *on-line*. Dos resultados do estudo, chegou à conclusão que os olhares dos professores são diferentes, de acordo com quem percebe as ações subjacentes às dimensões da avaliação, da supervisão e da colaboração. Assim, os professores indicaram que a dinâmica colaborativa foi reduzida devido ao facto do número de docentes e de reuniões realizadas, e dos assuntos não implicarem partilha e reflexão. Também citaram que havia condicionantes nas práticas colaborativas nomeadamente a falta de tempo e dificuldade na conciliação dos horários. Para além disso, os professores consideraram que a ação dos coordenadores não integrou o papel como promotores de dinâmicas colaborativas de forma a apoiar o trabalho desenvolvido. Em relação às práticas supervisivas, os professores notaram que foram pouco frequentes ou raras “no que se refere à observação de aulas, à monitorização do trabalho docente com carácter formal ou informal e à discussão das planificações elaboradas pelos docentes” (pp. 182), por terem sido dificultadas pelo descrédito existente dos professores quanto à aplicação da avaliação de desempenho docente ora pelos coordenadores não possuírem qualificação para supervisionar ora quando à utilidade da mesma. No entanto, os inquiridos referiram que a supervisão facilitou a reflexão sobre as práticas, contribuindo para alguma melhoria ao nível das práticas docentes, e que perceberam o coordenador como promotor do desenvolvimento profissional mas a avaliação de desempenho docente não contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em síntese, os resultados dos estudos aqui referenciados mostram que os professores concordam com a existência de avaliação, afirmando que é necessária e importante para a melhoria das práticas. No entanto, consideram que o modelo atual é economicista, muito burocrático e provoca injustiça na avaliação interpares com foco na subjetividade da avaliação. Os professores consideram que o novo modelo é um meio de seleção e classificação, razões pela qual é contestado pela classe docente. O ambiente de instabilidade e a contestação existente nas escolas conduziu à redução da colaboração entre pares e potenciou o individualismo dos professores. Apesar disso, concordam com a avaliação formativa e a existência de supervisão no processo de avaliação de desempenho.





## **CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## 2.1 Problemática e Questões da Investigação

A Avaliação de Desempenho é um processo que se espera que melhore a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e que contribua para a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e da excelência (Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho).

Como vimos antes, os normativos que regulam a Avaliação de Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº2/2010; Despacho nº 14420/2010; Despacho nº 16034/2010; Decreto Lei nº 75/2010) atribuem à Avaliação de Desempenho Docente duas finalidades distintas: o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira. A articulação destas duas finalidades num sistema de avaliação de desempenho não é fácil de conjugar porque, para os professores progredirem na carreira, a avaliação de desempenho deve possuir carácter classificativo, por outro lado, o desenvolvimento profissional assenta na base que a avaliação deve seguir um propósito formativo, sendo necessário que a finalidade classificativa não se sobreponha ao desenvolvimento profissional. No entanto, para que isto não aconteça, é importante e necessário que a finalidade do desenvolvimento profissional seja assumida pelas escolas e pelos professores e que seja definida como um repto a prosseguir, sendo a operacionalização da avaliação de desempenho docente em cada escola organizada declaradamente como formativa. Este desígnio inclui, portanto, o processo de supervisão, uma vez que, como já foi afirmado anteriormente, se a avaliação for equacionada numa perspetiva formativa, a supervisão constitui uma componente fundamental.

Assim, a problemática da investigação incide sobre o papel que o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica têm no processo de Avaliação de Desempenho Docente. Neste sentido, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

Será que os professores (avaliadores e avaliados) encaram o processo de avaliação como um processo de supervisão?

Nesta linha de pensamento, o estudo pretende encontrar respostas para as seguintes questões:

- Qual é a perspetiva dos professores em relação à avaliação de desempenho docente?
- Que tipo de relação estabelecem os professores com os supervisores/avaliadores?
- De que forma os supervisores orientam os processos supervisivos no âmbito da ADD?

- De que forma participam os professores no seu próprio processo de avaliação de desempenho?
- Qual a contribuição para o desenvolvimento profissional docente que os professores atribuem à avaliação de desempenho?

## 2.2 Objetivos e natureza do Estudo

Da pergunta de partida e das questões anteriormente formuladas decorre o objetivo geral do estudo: conhecer o papel da supervisão no processo de Avaliação de Desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor. Estabeleceram-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as conceções dos professores (avaliadores e avaliados) sobre a avaliação de desempenho docente;
- Compreender as relações estabelecidas entre professores e avaliadores;
- Conhecer as orientações e modelos de supervisão desenvolvidos pelos avaliadores no processo de avaliação de desempenho;
- Conhecer a forma de participação dos professores no processo de supervisão;
- Identificar os contributos para o desenvolvimento profissional atribuídos pelos professores ao processo de avaliação de desempenho.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo e a metodologia é de natureza qualitativa, uma vez que se pretende encontrar o significado que os atores dão aos acontecimentos e ações. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte de dados é o ambiente natural sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e o modo como as pessoas interpretam os significados é de importância vital.

O estudo reveste-se de carácter exploratório e descritivo. Exploratório, porque segundo Vergara (1998), a investigação exploratória é realizada numa área na qual há ainda pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Pela sua natureza, não comporta hipóteses que, todavia, podem surgir durante ou no final da investigação. Também para Gil (1991) os estudos exploratórios constituem-se a primeira etapa de uma investigação mais ampla tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. São desenvolvidos quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. O produto final deste

processo é um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos sistematizados. Já o estudo descritivo tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Carmo e Ferreira, 2008).

Portanto, pretendemos, assim, conhecer a forma como o processo de avaliação de desempenho e a supervisão desenvolvida nesse âmbito foram vividas por parte de alguns docentes de uma determinada Escola, bem como as suas perceções quanto à Avaliação de Desempenho dos Professores. Tratando-se de um estudo descritivo, pretende-se obter um conhecimento particular e único dos fenómenos, detetando pistas para eventuais estudos posteriores.

### **2.3 Caracterização dos Participantes do estudo**

Tendo em conta os objetivos do estudo, determinou-se a amostra, isto é, a “parte da população que se pretende estudar” (Pacheco, 2005, pp. 20). Como na maior parte dos estudos qualitativos, trata-se de uma amostra não probabilística e de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008).

Assim, o estudo incide numa Escola não agrupada do concelho de Lisboa, cujos níveis de ensino vão do 3º ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário. O número de docentes participantes neste estudo é de oito, todos eles exercendo funções na escola selecionada e a sua escolha contou com a colaboração do Presidente da Comissão Administrativa Provisória. A seleção dos docentes a entrevistar teve como critérios: pertencer ao quadro de uma mesma Escola; pertencer ao mesmo departamento; ter sido avaliador ou avaliado no último ciclo avaliativo. Reunimos assim quatro professores avaliados e quatro professores relatores (avaliadores).

Foram elaboradas duas fichas para recolha de dados socioprofissionais (uma para os Avaliados e outra para os Relatores) com o objetivo de caracterizar os participantes do estudo (anexos A e B). A existência das fichas permite caracterizar cada participante em diversas variáveis, tais como: a idade, sexo, situação profissional, formação inicial, formação complementar, tempo de serviço e cargos desempenhados no ano letivo.

No quadro 4, encontra-se caracterizado o grupo dos Relatores.

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Variáveis									
Participantes	Género	Idade	Formação Inicial	Outra Formação	Situação	Grupo de Docência	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço na atual Escola	Cargos Desempenhados
R1	F	41	Lic. Informática Gestão	-----	QE	550	14	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretor de Curso</li> <li>- Representante de Grupo</li> <li>- Vice Coordenador</li> <li>Diretores de Curso</li> </ul>
R2	F	53	Lic. Biologia ramo Educacional e Científico	Mestrado Microbiologia	QE	520	27	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretora de Turma</li> <li>- Coordenadora substituta do Agrupamento de Exames de Lisboa Oriental</li> </ul>
R3	F	57	Lic. Ensino da Física	Mestrado Física para o ensino	QE	510	35	28	Representante de Grupo
R4	F	49	Lic. Matemáticas Aplicadas – ramo da Informática	-----	QE	550	23	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientadora FCT</li> <li>- Orientadora PAP</li> </ul>

**Quadro 4 - Caracterização dos Entrevistados Relatores**

Da leitura do quadro 4, podemos constatar que os relatores pertencem ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituído por docentes das áreas de Informática, Biologia e Física e Química, sendo que todos os entrevistados fazem parte do Quadro de Escola. São todos do sexo Feminino com idades compreendidas entre os 41 anos e 57 anos, com uma idade média de 50 anos.

Relativamente à formação de base todos têm formação académica na respetiva área de docência, no entanto apenas metade possui formação de base específica para o ensino, embora todos sejam profissionalizados. De salientar ainda que dois dos relatores têm o grau de mestre e que todos eles desempenharam cargos em diversas áreas dentro da escola.

Relativamente ao exercício de docência – o tempo de serviço total prestado no ensino pelos entrevistados varia entre os 14 e 35 anos (com um tempo de serviço médio de 24,8 anos). Na escola atual, o tempo mínimo de serviço é de 2 anos e o tempo máximo é de 28 anos, sendo de 15,5 anos o tempo médio de permanência nesta escola. Em termos de situação profissional, verifica-se que os avaliadores entrevistados pertencem todos ao Quadro de Escola.

Apresentamos em seguida os dados de caracterização sociodemográfica dos avaliados.

Variáveis Participantes	Gênero	Idade	Formação Inicial	Situação	Grupo de Docência	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço na atual Escola	Cargos Desempenhados
A1	M	54	Lic. Informática	QE	550	20	2	-----
A2	F	46	Lic. Biologia – ramo Educacional	QE	520	22	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diretora de Turma</li> <li>– Representante de Grupo</li> <li>– Representante na Assembleia de Escola</li> <li>– Representante Conselho Pedagógico</li> <li>– Coordenadora do Plano Anual de Atividades</li> </ul>
A3	F	32	Lic. Informática de Gestão	QE	550	9	2	Diretora de Curso
A4	F	52	Lic. Ensino da Química	QE	510	25	2	Diretora de Turma

**Quadro 5 - Caracterização dos Entrevistados Avaliados**

Os professores avaliados pertencem também ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituído por docentes das áreas de Informática, Biologia e Física e Química, sendo que todos os entrevistados fazem parte do Quadro de Escola. São maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 anos e 54 anos, com uma idade média de 46 anos (ligeiramente inferior à idade média dos relatores).

Os docentes avaliados têm formação académica na respetiva área de ensino, no entanto apenas metade é que possui formação de base específica para o ensino. Tal como no caso dos relatores, a maioria desempenhou cargos em diversas áreas dentro da escola.

Relativamente ao exercício de docência – o tempo de serviço total prestado no ensino pelos entrevistados varia entre os 9 e 25 anos (com um tempo de serviço médio de 19 anos). Desta forma, apura-se que o tempo de serviço dos avaliados é significativamente inferior ao tempo de serviço dos Relatores, sendo os Relatores docentes com bastante experiência no ensino. Na escola atual, o tempo mínimo de serviço é de 2 anos e o tempo máximo é de 3 anos, tendo este grupo de professores

um tempo médio de 2,3 anos de permanência nesta escola. Esta situação acontece devido ao facto da escola ter sofrido um processo de fusão com outra escola, e alguns participantes serem originários da outra escola.

Tendo em conta estes dados, parece possível considerar que a amostra é constituída por docentes que “pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

Após os contactos estabelecidos com os participantes do estudo, avançou-se para a recolha dos dados pretendidos, recorrendo a técnicas apropriadas ao carácter qualitativo e descritivo da investigação.

É a fase que Afonso (2005) define como o período de operacionalização do dispositivo de pesquisa “adaptando-o às circunstâncias específicas, às vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho de campo, reformulando procedimentos (...) quando necessário” (pp. 60).

### **2.4.1 A entrevista semiestruturada**

A finalidade de uma entrevista consiste em recolher dados de opinião que conduzirão a pistas que permitirão caracterizar o objeto de estudo (Lessard-Hébert et al, 2005) e desenvolver ideias sobre a forma como os participantes interpretam determinados aspetos (Bogdan & Biklen, 1997).

Esta técnica é fundamental para a obtenção de dados que não são visíveis ao nível do comportamento, e apenas questionando os participantes se poderão apreender determinados aspetos relevantes para o objeto de estudo, tais como crenças, opiniões e ideias dos participantes.

No caso da entrevista semiestruturada, apesar de existir uma estrutura de base, um fio condutor, não há um carácter rigoroso na condução da mesma, pois possibilita ao entrevistador fazer alterações ao guião de acordo com as características e respostas do entrevistado e que venham ao encontro dos objetivos da entrevista. Tal facto, leva por vezes a que alguns pontos a abordar posteriormente, se revelem de imediato abordados, face à espontaneidade da informação entretanto fornecida pelo entrevistado (Estrela, 1994).



Para Estrela (1994), é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que quiser e durante o tempo que necessitar, sendo de evitar interferências do investigador, de modo a não influenciar nem intimidar o entrevistado. Bogdan e Biklen (1997) também referem que os participantes devem poder estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista.

Assim, os docentes que participaram neste estudo inicialmente foram informados através de um protocolo de consentimento informado (anexo C) sobre a natureza e o propósito da investigação, a indicação de que a participação seria inteiramente voluntária, a importância da colaboração como uma mais-valia para a investigação dada a experiência singular e muito rica de cada participante, a explicação da técnica de recolha de dados a utilizar, a possibilidade de realizar a entrevista segundo a disponibilidade de cada um e a solicitação da áudio-gravação e posterior transcrição, assim como a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados. Após o pedido os participantes Relatores e Avaliados acederam, tendo estes assinado o respetivo protocolo.

Com base nas questões delineadas para a investigação, foram elaborados dois Guiões de entrevistas, sendo um direcionado para os participantes Avaliados e o outro direcionado para os participantes Avaliadores, os quais se encontram em anexo D e E. Na elaboração dos Guiões, foram tidos em conta alguns pressupostos de base. O primeiro aspeto a considerar prendeu-se com a definição dos objetivos gerais comuns às entrevistas a efetuar aos avaliadores e aos avaliados. Como refere Estrela (1994), é essencial que a entrevista seja estruturada em função dos objetivos que se pretendem atingir, garantindo assim, a sua orientação para os propósitos do estudo.

Os guiões das entrevistas foram estruturados em 4 blocos distintos, comuns a avaliadores e avaliados:

- A) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado
- B) Conceções sobre a ADD
- C) Perceção sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente experienciado
- D) Finalização e agradecimento da Entrevista

De salientar que os guiões das entrevistas para Avaliadores e Avaliados foram submetidos a um pré-teste a indivíduos da população que não fizeram parte da amostra, para testar a clareza e produtividade das questões e antever a duração média das entrevistas e também para desenvolver as nossas capacidades na realização das mesmas (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As entrevistas foram aplicadas individualmente em local designado pelos participantes, de modo a que existisse um clima propício para poderem falar abertamente. No dia da entrevista, antes do início da mesma, foram entregues aos participantes as fichas de caracterização socioprofissional aos participantes do estudo, para preencherem.

As entrevistas foram áudio-gravadas com o consentimento de todos os participantes. De facto Bogdan e Bilklen (1994) aconselham que nas entrevistas extensas, se recorra à utilização de um gravador. Contudo, a gravação deve ser sempre autorizada pelo participante entrevistado. Ives (1974, citado por Bogdan & Bilklen, 1994, p.139) sugere que “durante a entrevista o gravador deva ser visto como uma terceira presença que não se pode ver”.

Como forma de validação das entrevistas, a transcrição das mesmas foi facultada aos entrevistados para leitura e confirmação por parte destes (anexo F).

#### **2.4.2 Análise de Conteúdo**

Para o tratamento das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo, com o fim de categorizar os dados.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), consiste numa “análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (pp. 37). A análise de conteúdo engloba três tipos de abordagem (Bardin, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2008): análises temáticas, análises formais e análises estruturais.

As análises temáticas consistem em apontar representações sociais ou juízos a partir do exame de certos elementos que constituem o discurso. De entre aos diferentes tipos de análise temática, distingue-se a análise categorial que é a mais conhecida, recorrendo ou não a quantificações e a análise da avaliação que incide sobre a medição, a direção e a intensidade dos juízos formulados pelo locutor.

As análises formais incidem sobre a forma do discurso, de entre os quais se podem distinguir dois métodos: a análise da expressão, que de acordo com Esteves (2006) “opera com categorias formais de ordem morfológica e sintática” (pp. 111); e a análise da enunciação que vê o discurso como um processo com dinâmica própria, e que dá atenção a determinados tipos de dados.

As análises estruturais focam a análise nas relações entre os elementos, no qual se pode distinguir a análise de coocorrência que segundo Quivy & Campenhoudt (2008) “examina as associações de temas nas sequências da comunicação” (pp. 229) e a análise estrutural propriamente dita cujo objetivo é mostrar os princípios de organização subjacentes entre os elementos do discurso.

Em todas as modalidades apresentadas, a análise de conteúdo possui um campo de aplicação muito vasto. No presente estudo, recorreremos à análise categorial. Pretende-se assim a representação dos conteúdos das mensagens de forma rigorosa e objetiva, proporcionando também a possibilidade de realização de inferências (Bardin, 2004).

A análise de conteúdo pode ser efetuada utilizando procedimentos fechados ou procedimentos abertos (Esteves, 2006). Os procedimentos fechados são todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriadas ao objeto de estudo e a usa para classificar os dados. A lista é obtida a partir de uma teoria geral a qual está associada ao quadro empírico ou teórico que a sustem. Nos procedimentos abertos as categorias emergem do próprio material. É um processo indutivo, pois caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação, e a categorização mantém-se como provisória ou instável, passível de remodelações à medida que novos dados vão sendo considerados, até à inserção de todo o material estar feita. Na nossa investigação, foi realizada uma análise de conteúdo do tipo aberto.

Assim, a análise de conteúdo incidiu sobre os protocolos integrais das oito entrevistas (anexos G, H, I, J, K, L, M, N). Inicialmente efetuou-se uma leitura flutuante (Bardin, 2004) de todas as entrevistas de modo a detetar impressões, orientações e sentidos para tentar definir um sistema de categorias a usar no tratamento dos dados. A seguir, passou-se à fase da codificação que implica a definição das unidades de registo (elemento mínimo do discurso com sentido completo), das unidades de contexto (unidade de compreensão necessária para contextualizar a unidade de registo, neste caso, toda a entrevista) e das unidades de enumeração, que, neste estudo, correspondem à frequência da ocorrência das unidades de registo.

Assim, a cada entrevista foi atribuído um código: para os relatores atribuiu-se a letra R seguido do número da entrevista de 1 a 4; para os avaliados atribuiu-se a letra A seguido do número da entrevista de 1 a 4. Em seguida procedeu-se ao recorte das unidades de registo, entrevista a entrevista.

Posteriormente, iniciou-se o processo de categorização, que segundo Bardin (2004) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por

diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (pp. 111). A categorização deve obedecer aos seguintes princípios: a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência, a produtividade e a objetividade. A exclusão mútua estipula que as categorias estejam concebidas da tal forma, que o conteúdo definido para cada categoria não se sobreponha ao conteúdo definido por outra categoria. A homogeneidade significa que é necessário existir coerência nos critérios para que a categorização seja legível como um todo, isto é, num mesmo conjunto de categorias ou subcategorias deve existir uma só dimensão de análise. A exaustividade significa utilizar todas as unidades de registo pertinentes para o estudo. A pertinência significa que as categorias têm sentido face ao material empírico, ao quadro teórico e aos objetivos do estudo. A produtividade significa que, do conjunto de categorias, se obtêm resultados férteis para o estudo. Por fim, a objetividade significa que cada unidade de registo só pode pertencer a uma dada categoria, independentemente do número de análises a que é submetida e do analista (Esteves, 2006).

Assim, as unidades de registo foram agrupadas em indicadores e estes em subcategorias, as quais se organizaram em categorias que se inseriam nos blocos temáticos já definidos para o guião das entrevistas. Com a introdução do material de cada nova entrevista, a grelha categorial foi sendo modificada tantas vezes quantas as necessárias até se conseguir um quadro estável e coerente. Foram elaboradas inicialmente duas grelhas categoriais, uma para os avaliadores/relatores e outra para os avaliados, as quais apresentavam categorias muito semelhantes (anexo Q e R). Posteriormente essas grelhas foram fundidas numa só, dando origem a uma nova grelha, na qual se procurou conseguir a homogeneidade categorial desejada (anexo S). Nesta nova grelha, porém, manteve-se a distinção entre as respostas de avaliadores e avaliados, de forma a poder posteriormente comparar os resultados.

A grelha final, com a análise de conteúdo dos avaliados e dos relatores será apresentada e discutida no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3 - RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**



Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos dados das entrevistas e faz-se a interpretação dos mesmos. Assim, a apresentação e a interpretação dos dados será feita a partir dos dois temas definidos no guião das entrevistas, tal como é mostrado no quadro 6:

- Conceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente;
- Perceções sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente experienciado.

Na apresentação dos resultados incluímos extratos literais das entrevistas, para ilustrar a forma como os participantes se pronunciam sobre determinado assunto. Recorremos, ainda, aos autores referidos no primeiro capítulo para ajudar a interpretar os resultados.

Temas	Categorias	Totais			
		Relatores		Avaliados	
		UR/C	UR/T	UR/C	UR/T
Conceções sobre a ADD	Motivos de concordância	30	168	24	107
	Motivos de discordância	89		36	
	Sugestões de Melhoria	33		25	
	Formação Contínua e ADD	16		22	
Perceção sobre o processo de ADD experienciado	Preparação do processo	32	177	33	144
	Papel dos avaliadores	62		22	
	Ciclo Supervisivo	49		34	
	Definição de objetivos individuais	0		18	
	Efeitos da ADD	34		37	

Legenda: UR/T – unidades de registo por tema; UR/C – unidades de registo por categoria

#### **Quadro 6 - Quadro Global da Análise de Conteúdo**

Da análise do quadro 6, verifica-se que os avaliadores/relatores falaram, no geral, mais do que os avaliados, sobretudo no que respeita às conceções sobre ADD. Neste tema, tanto os relatores como os avaliados se pronunciaram sobretudo acerca dos motivos de discordância sobre a ADD. Relativamente à perceção sobre o processo de ADD experienciado, os relatores debruçaram-se essencialmente sobre o seu papel como avaliadores, enquanto os avaliados focaram mais os efeitos da ADD, o ciclo supervisivo e a preparação do processo.

### **3.1 Conceções sobre a Avaliação do Desempenho Docente**

Como o quadro 6 mostrava, neste tema, surgem quatro categorias: motivos de concordância com a ADD; motivos de discordância da ADD; sugestões de melhoria; e formação contínua e ADD.

### 3.1.1 Motivos de Concordância com a ADD

Os **motivos de concordância** com a Avaliação de Desempenho Docente, segundo os entrevistados, relacionam-se com a necessidade e a importância desta. No entanto, como o quadro 7 mostra, a concordância com a ADD é escassamente referida pelos entrevistados, sobretudo se compararmos estes resultados com os relativos aos motivos de discordância, que abordaremos no ponto seguinte.

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Necessidade de ADD	Necessidade de ADD numa perspetiva formativa e/ou formadora	4	1
	Necessidade de ADD na profissão docente	2	7
	Necessidade de ADD para diferenciar os professores	6	4
	Necessidade de existência de supervisão e reflexão na ADD	4	0
	Progressão na carreira como vantagem da ADD	1	3
	Possibilidade de melhoria das práticas pela ADD	0	5
	TOTAL	17	20
Relevância da ADD	Importância de avaliar as várias dimensões da profissão docente	4	0
	Importância da ADD no desenvolvimento profissional	1	1
	Importância da reflexão no processo de ADD	3	0
	Importância do feedback das aulas observadas realizada por pares	3	0
	Importância da discussão dos métodos de trabalho dos avaliados	2	0
	Necessidade de aceitação da existência de ADD	0	1
	Concordância com os aspetos em que a ADD incide	0	2
	TOTAL	13	4

**Quadro 7 - Motivos de Concordância com a Avaliação do Desempenho Docente**

No que concerne à **Necessidade de ADD**, tanto os relatores como os avaliados acreditam na necessidade de existir a avaliação de desempenho docente. No entanto, o objetivo pela qual deve existir é diferente para cada um dos subgrupos. Os relatores afirmam que a avaliação deveria existir mas numa perspetiva formativa e/ou formadora. Em particular, um relator afirma que na avaliação de desempenho docente é importante existir supervisão e reflexão:

*“(...) porque para ser feito uma avaliação como aqueles itens são pedidos na avaliação, teria que haver uma maior supervisão nas diversas áreas, tais como: as aulas assistidas, para haver uma avaliação correcta deveria haver nos itens supervisão. (...) Para obrigar as pessoas a reflectir, para fazer uma reflexão sobre a sua actividade “.*  
(R4)

De salientar que, enquanto os relatores dão especial importância a esta dimensão formativa, supervisiva e reflexiva, os avaliados parecem incidir sobretudo na



necessidade da ADD na profissão, nomeadamente para a progressão na carreira, mas associam-na também à melhoria das práticas. A título de exemplo, um dos avaliados refere que a avaliação de desempenho docente serve para:

*“ (...) melhorar as minhas estratégias, as minhas acções relativamente aos meus alunos. Após as primeiras avaliações da actividade desenvolvida pelo avaliado o avaliador, em reunião com aquele, traçariam novos caminhos e definiriam novas estratégias a serem tomadas como resposta aos problemas e dificuldades que se levantassem, desta forma, o avaliado adquiriria novas competências para executar as suas funções com mais eficiência. (...) Em suma, a avaliação não ser um processo que visa progressões de carreira a diversas velocidades, mas de melhoria de todo o corpo docente. O que a educação necessita é que os professores sejam melhores na sua actividade e não que subam mais lentamente do que outros mantendo-os menos aptos no desempenho das suas funções.” (A1).*

Os relatores e os avaliados parecem estar de acordo sobre a necessidade de existir avaliação com o intuito de diferenciar os professores.

Em termos gerais, os motivos de concordância destes docentes com a ADD oscilam entre questões relacionadas com a carreira (diferenciação entre os professores, progressão na carreira, necessidade de avaliação como em qualquer profissão) e questões ligadas ao desenvolvimento profissional (melhoria da prática, avaliação formativa, supervisão e reflexão sobre a prática). Por um lado, estes dois eixos de concordância são o reflexo das finalidades da ADD definidas nos textos legais; por outro lado, parecem espelhar também a necessidade sentida pelos docentes de conciliar uma visão de profissionalismo em termos restritos com uma visão abrangente de profissionalidade, entendendo-se aqui profissionalidade no sentido que lhe é dado por Contreras-Domingo (2003, p.4): “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo”.

Relativamente à **relevância da ADD**, a leitura do quadro anterior torna evidente a disparidade do número de referências a esta questão por parte dos relatores e dos avaliados. Com efeito, os avaliados pronunciam-se escassamente sobre este assunto, em comparação com os relatores.

Os relatores consideram importante avaliar as várias dimensões da profissão docente, afirmando um deles:

*“ (...) porque para mim, a avaliação de desempenho deve passar não só pelas tuas aulas mas por aquilo que a tua carreira docente te envolve: a nível de actividades, a nível de disponibilidade em termos de outras actividades que tu faças para além da tua componente lectiva.” (R1)*

Por outro lado, os avaliados concordam com os aspetos em que a avaliação de desempenho incide: *“Eu acho que os aspetos que estão a por em causa para a avaliação, acho que são os certos: aulas assistidas, cargos desempenhados, formação (...) e depois no relatório final.”* (A3)

No desenvolvimento do processo de Avaliação de Desempenho Docente, os relatores consideram ainda importante fornecer *feedback* sobre as aulas observadas, incluindo a discussão sobre os métodos de trabalho dos avaliados:

*“ (...) quando eu assisti às aulas dos meus colegas tendo como objectivo dar a avaliação quantitativa, a parte interessante foi a discussão da aula no final. Ver os aspectos que poderiam ser melhorados, aquilo que gostei, aquilo que não gostei e a opinião conjunta isso é que eu acho frutuoso e que os professores deviam fazer uns aos outros. (...) Eu acho que é importantíssimo assistir às aulas mas em paridade, uns aos outros e com a discussão da aula. (...) A vantagem da avaliação é exactamente poder discutir os métodos de trabalho. A observação de aulas é importantíssima porque é na observação da aula que nós realmente sentimos as dificuldades que os professores têm ou que se tem perante uma turma.”* (R3)

Neste sentido, a reflexão adquire novos níveis de importância entre os relatores, pois referem que:

*“Apesar de tudo, acho que a pessoa acaba por ter que refletir eu acho que isso é importante. (...) por muito autoelogio e por muita “aldabrice” que seja lá colocada, a pessoa teve mesmo que pensar um bocadinho «mas eu como é que fiz isto, afinal de contas fiz bem ou fiz mal? Se calhar aquilo correu mal mas não vale a pena escrever isto», mas eu acho que as pessoas acabam por fazer isso e desse ponto de vista é positivo.”* (R2)

Quanto aos avaliados, estes incidem sobretudo na concordância com os aspetos em que a ADD incide, na necessidade de aceitação da ADD e na sua importância para o desenvolvimento profissional mas, como vimos, as suas referências nesta subcategoria são escassas.

Em síntese, as referências aos motivos de concordância com a ADD não são muitas e se, relativamente à sua necessidade, é possível encontrar perspectivas semelhantes entre relatores e avaliados, já no que se refere à sua relevância, são essencialmente os relatores a pronunciar-se. Estes distinguem especialmente a importância do *feedback* das aulas observadas, da discussão sobre os métodos de trabalho dos professores e da reflexão sobre a prática, proporcionadas pela ADD, salientando ainda a oportunidade de analisar todas as dimensões da profissão. Se, como indica o Decreto Regulamentar nº2/2010, o objetivo da avaliação de desempenho docente é melhorar a qualidade de serviço educativo e favorecer o desenvolvimento pessoal e

profissional dos docentes, estes relatores parecem ter assumido esses propósitos. A posição dos avaliados, por seu lado, parece consubstanciar-se numa aceitação mais ou menos implícita da ADD, enquanto imposição do poder central.

### 3.1.2 Motivos de Discordância da ADD

Os **Motivos de discordância** da ADD incluem seis subcategorias (quadro 8): problemas do atual modelo, opções inadequadas da tutela, efeitos negativos do atual modelo, dificuldades em avaliar, dificuldades na utilização dos instrumentos de avaliação, e problemas na seleção de relatores.

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Problemas do atual modelo	Desadequação do atual modelo de ADD	9	7
	Tendência burocrática do modelo de ADD	3	2
	Necessidade de simplificação do modelo de ADD	0	2
	Preferência pelo modelo de ADD anterior	0	3
	Preferência pelo relatório sobre o desempenho referente ao biénio ou quadriénio	0	1
	Inexistência do reconhecimento do trabalho do relator	0	3
	TOTAL	12	18
Opções inadequadas da tutela	Falta de inovação nos procedimentos da ADD	1	0
	Ausência da necessidade de ADD	0	1
	Discordância da Avaliação inter pares	9	0
	Ineficácia da ADD para a melhoria das práticas	5	0
	Imposição de quotas para progressão na carreira	2	0
	Escassez do número máximo de páginas do relatório	4	0
	Escassez do número de aulas a assistir pelo relator	4	2
	Ausência de justificação para a avaliação hierárquica no caso dos professores	1	0
	Desmotivação do professor devido ao congelamento da progressão na carreira	0	1
TOTAL	26	4	
Situações negativas geradas pelo atual modelo	Competitividade na avaliação inter pares	8	2
	Injustiça na avaliação inter pares	2	0
	Tendência ao favorecimento das amizades na avaliação inter pares	4	0
	Criação de injustiças por falta de formação dos relatores	4	0
	Existência de desigualdades na atribuição dos valores na ficha de avaliação dos professores	3	0
	Avaliação dos colegas de grupo pelo elemento com mais tempo de serviço	1	0
	Existência de desigualdades na avaliação da observação de aulas	0	1
TOTAL	22	3	

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Dificuldades em avaliar	Dificuldades do Relator inerentes ao ato de avaliar	5	0
	Necessidade de maior conhecimento dos parâmetros a avaliar	4	0
	Dificuldade do relator em realizar uma análise objetiva do relatório de Autoavaliação	7	0
	Incumprimento do número de evidências apresentadas no relatório de autoavaliação	2	0
	Diferença entre a avaliação de alunos e a avaliação de colegas	1	0
	Atribuição da classificação numérica como fator de preocupação no exercício da função	4	0
	Necessidade de avaliar equitativamente os professores	1	0
	Dificuldade do relator no questionamento sobre os conhecimentos do avaliado	2	0
	TOTAL	26	0
Dificuldades na utilização dos instrumentos de avaliação	Existência de grande quantidade de itens para análise	0	1
	Existência de dificuldades na avaliação dos itens	0	1
	Grelha de avaliação mal construída	1	0
	Discordância do relatório de autoavaliação como elemento de avaliação	0	1
		TOTAL	1
Problemas na seleção de relatores	Discordância da obrigatoriedade de ser avaliador	2	2
	Ausência de formação dos relatores	0	2
	Necessidade de exigência de competências específicas para o cargo de relator	0	3
	Preparação do relator face à avaliação do avaliado	0	1
		TOTAL	2

**Quadro 8 - Motivos de Discordância com a Avaliação do Desempenho Docente**

No que diz respeito aos **problemas do atual modelo** de avaliação de desempenho docente, os participantes avaliados, tal como os relatores indicaram que nos moldes em que está desenvolvido não é o mais adequado, afirmando, por exemplo:

*“O que me parece, é que este modelo atual tal como o outro anterior, são modelos que no fundo não traduzem verdadeiramente aquilo que é” (A2);*

*“Agora, o processo de avaliação atual, acho errado! Porque não é este método que me parece ser mais indicado para se fazer a avaliação de professores.” (R1).*

Também consideram que o modelo é burocrático, tal como refere um relator:

*“Continua a ser burocrático. Perdi muito tempo a preencher papéis, a ver como é que se tiravam da internet, a imprimir. Só a imprimir os documentos demorei quase uma manhã!” (R3)*

Um avaliado, por sua vez, afirma:

*“ (...) contudo é preciso simplificá-la mais porque isto é cada vez mais o cinto que nós temos, um trabalho muito burocrático. Em vez da maior parte do nosso tempo estarmos a preocupar-nos em arranjar materiais para fazer coisas interessantes com os alunos, escrevemos demasiadas coisas que na maior parte das vezes não vem a tornar-nos melhores professores.” (A2).*

Os avaliados pronunciam-se mais sobre este assunto e com maior diversidade de opiniões que os relatores. Assim, um dos avaliados relatou que existe necessidade de simplificar o modelo, considerando a sua complexidade:

*“Se calhar em relação ao modelo de avaliação faria talvez duas partes, mas simplificadas nada de muito rebuscado nem muito complexo” (A2).*

Alguns avaliados mostraram clara preferência pelo modelo de avaliação de desempenho anterior. De notar que os avaliados valorizam o trabalho do relator, considerando que este não é reconhecido como deveria ser, porque, como afirma um deles, *“Eu acho que para eles também é um trabalho muito ingrato.” (A2)*

Em síntese, os avaliados pronunciam-se mais do que os relatores sobre os problemas do atual modelo, embora nem sempre explicitem esses problemas de forma muito clara. No entanto, relatores e avaliados estão de acordo em relação à desadequação do atual modelo e à sua tendência burocrática. Tendo estas entrevistas sido realizadas após diversas reformulações do modelo inicial de ADD, as quais tiveram como objetivo, segundo a tutela, a sua simplificação e desburocratização, parece possível afirmar que, na opinião dos inquiridos, esse propósito não foi ainda alcançado. Tal como referem, Martins e Pessoa e Vaz-Rebelo (2011), as alterações efetuadas nas sucessivas simplificações do modelo de avaliação foram pontuais, e não alteraram a filosofia e os princípios que estavam subjacentes.

Em relação às **Opções inadequadas da tutela**, os participantes relatores pronunciaram-se bastante mais que os avaliados. Na verdade, estes últimos têm apenas quatro referências a esta questão, considerando um deles que a ADD não é necessária e outro que o congelamento da progressão na carreira é um dos fatores que desmotiva o professor, como o excerto seguinte mostra:

*“ (...) dado que essa progressão durante muito tempo não vai ser uma realidade, acho que no fundo acaba por ser bastante desmotivante para o professor, saber que está a fazer uma avaliação mas que no fundo aquilo não se traduz nem numa progressão na carreira” (A2).*

Para os relatores, a imposição de quotas para a progressão na carreira veio criar obstáculos porque o acesso ao escalão posterior é só para os docentes com

classificações mais elevadas (Muito Bom e Excelente), restringindo assim o número de docentes em progressão:

*“Esta avaliação foi feita por causa das quotas, só determinados professores é que podem mudar de escalão e isso é só para nivelar os professores, para ver quem são as pessoas que vão progredir, mais nada!” (R4).*

Entre os relatores, o ponto fulcral da discordância das opções da tutela é a avaliação interpares, discordando estes completamente da sua existência:

*“ (...) muito negativo. Daí eu achar que não devia haver esta avaliação entre pares.” (R1) e “não concordo que isso seja feito por pares, como tem sido até agora.” (R3).*

Os relatores consideram também que a avaliação de desempenho docente não é eficaz para a melhoria das práticas, tal como refere um relator:

*“O processo tal como está, tal como foi feito, não vejo que tenha contribuído para melhoria. Não vejo que as aulas tenham sido melhores, que a experiência dos professores tenham melhorado pelo facto de estarem sempre avaliados, muito francamente não vi.” (R3).*

De notar que, quando anteriormente focámos a necessidade de ADD, constatámos que eram os avaliados que referiam o papel da ADD na melhoria das práticas, não se tendo os relatores pronunciado sobre esta finalidade. No entanto, vimos também que os relatores davam importância à reflexão sobre a prática, ao feedback sobre as aulas e à discussão dos métodos desenvolvidos pelos professores, durante o processo da ADD, pelo que estas afirmações não parecem muito coerentes.

Eventualmente, esta aparente incoerência estará ligada a outras questões levantadas pelos relatores, como a escassez do número de aulas observadas (também referida por um avaliado) ou a escassez do número de páginas permitido na elaboração do relatório de autoavaliação. Um dos relatores considera, por exemplo, que o número máximo de páginas do relatório de autoavaliação é escasso e não reflete uma efetiva reflexão do avaliado perante a sua prática pedagógica.

Segundo os relatores e os avaliados que entrevistámos, o modelo atual produziu **situações negativas**, embora os relatores se tenham pronunciado bastante mais sobre este assunto. Com efeito, os avaliados referiram que existem desigualdades na avaliação da observação de aulas e consideram negativa a avaliação interpares, pois gera competitividade:

*“Porque muitas das vezes dá a ideia que acaba por haver uma competição entre as pessoas e não sei até que ponto é que este processo de avaliação não gerará mais competição, por causa do facto de ter a melhor nota no sistema de quotas.” (A2)*

Também para os relatores este é um ponto considerado importante, pois...

*“Se todos estamos a tentar chegar ao mesmo sítio, que não é tirar o lugar de ninguém mas é tentar progredir na carreira, obviamente, que isto me parece completamente incorrecto se as pessoas que estão exactamente no mesmo patamar, estar-se a avaliar umas às outras.” (R1)*

*“Portanto se as pessoas vão competir, então eu não vou dizer àquele que fiz uma coisa que me correu bem, porque a seguir também vai correr bem a ele, então quando no fim tiverem que me avaliar temos os dois bem, então assim não pode ser. (R2)*

Neste sentido, os relatores referem a injustiça e a tendência para o favorecimento das amizades na avaliação interpares, como os excertos seguintes ilustram:

*“(...) já me apercebi que depois infelizmente outros valores sobrepõem à avaliação. Porque muitas pessoas depois não fazem uma avaliação tão justa quanto deveriam fazer.” (R1).*

*“Os valores que eu estou a referir é, por exemplo, eu tenho mais empatia por uma colega do que por outra. Se calhar por eu me dar melhor com uma colega, do que com outra. Se eu sei que só existe uma vaga, eu se calhar vou ponderar mais por aquilo que eu conheço daquela que é minha amiga, sou capaz de ponderar mais para essa do que para a outra.”(R1).*

Por outro lado, os relatores também sentem que a falta de formação específica dá azo à criação de injustiças, tal como refere um relator:

*“Depois porque eu também acho que esta forma de não termos qualquer tipo de formação para o fazer, dá azo a que, da mesma forma há bocado que eu disse sobre a avaliação de pares, dá azo a que as pessoas possam achar que por serem avaliadoras podem questionar o trabalho do colega.” (R1)*

Quanto ao preenchimento da ficha de avaliação dos professores verificou-se a existência de desigualdades na atribuição de valores, tal como diz um relator *“Por um lado também acho que dar NA, portanto Não se Aplica, naquele item, também põe as pessoas em desigualdade beneficiando os que não fizeram.” (R2).*

Sintetizando, são os relatores que mais se pronunciam sobre as situações negativas geradas pela ADD, dando especial relevo à competitividade induzida pelo processo, o que também é assinalado por alguns avaliados. Provavelmente com base na sua própria experiência e na dos colegas, os relatores consideram ainda que a ADD gera injustiças e desigualdades que refletirão no ambiente entre docentes. Como já foi referido no primeiro capítulo, em relação a outros estudos efetuados, as opiniões dos professores convergem no mesmo sentido, realçando a injustiça na avaliação interpares e o ambiente de instabilidade existente nas escolas.

A subcategoria **Dificuldades em avaliar** surgiu apenas no discurso dos relatores, pois relaciona-se com a dificuldade dos relatores em avaliar os avaliados. Sendo assim, os relatores nomearam como maior dificuldade, a análise objetiva do relatório de autoavaliação, como podemos constatar no excerto seguinte:

*“Verifiquei que cada pessoa do meu grupo interpretou à sua maneira! Só houve um ponto, das ações de formação, que era muito específico. Em todos os outros há um cruzamento completo entre os vários itens. Tive dificuldade em ler os relatórios...” (R3).*

Para além disso, os relatores tiveram dificuldades em avaliar determinados parâmetros do processo de avaliação, tal como refere outro relator:

*“Por exemplo, na avaliação dos alunos, no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, eu não assisti, eu não vi isso, não estava no relatório. Tenho dificuldade em avaliar sobre isso.” (R4)*

Daí os relatores considerarem a necessidade de conhecer melhor os parâmetros a avaliar:

*“No início do processo eles têm de estar bem definidos, sejam eles quais forem. (...) Os parâmetros que constam dos documentos não correspondem àquilo que foi observado no processo de avaliação que terminou agora (até perguntei a outros colegas, a ver se teria sido eu que tinha interpretado mal ou realmente as coisas foram mesmo assim) eu não sabia que ia avaliar um determinado número de parâmetros de todos os colegas do grupo. Portanto, não foram pura e simplesmente observados.” (R3).*

A atribuição da classificação numérica foi um fator de preocupação no exercício da função de relator, como assinala um relator:

*“O que mais me preocupa é dar uma classificação numérica! Sempre! Já quando orientava estágios, sentia a mesma dificuldade. O que se considera excelente e o que se considera muito bom, é muito subjetivo. Não se consegue objetividade.” (R3).*

Da análise das entrevistas, é possível compreender que os relatores têm consciência das dificuldades do ato de avaliar e também da diferença entre a avaliação de alunos e a avaliação de profissionais, que para além disso, são colegas. No entanto, tendem a considerar as orientações normativas em sentido muito restrito, o que dá azo a situações como a que se segue:

*“Porque, por exemplo, diz lá assim na lei: «devem ser apresentadas duas evidências a quatro para cada um daqueles domínios», mas no mínimo duas para cada um. Mas há colegas que apresentam 3 para um domínio, 1 para outro domínio, ou seja no fim tu tens as evidências todas mas não as tens distribuído de acordo com aquilo que era a lei e eu quem sou eu, para estar a dizer «eu não vou considerar aquilo»?” (R2).*



Nesta subcategoria parece haver, portanto, indicadores que apontam para uma reflexão pertinente sobre o ato de avaliar mas, em simultâneo, surgem indicadores que sugerem uma perspetiva burocrática da avaliação, como se a equidade e a justiça fossem garantidas por uma interpretação restrita dos normativos.

As **Dificuldades na utilização dos instrumentos de avaliação** foram focadas por poucos entrevistados, a maior parte das vezes pelos avaliados. Assim, verificou-se que um avaliado discorda do uso do relatório de autoavaliação como um elemento necessário ao processo de avaliação, afirmando:

*“Depois ... eu não sei se será um bom elemento de avaliação, aquele documento que todos nós fizemos, o relatório de autoavaliação. Porque, se eu comecei por dizer, que achava que a relação afetiva entre o avaliador e o avaliado pode influenciar, aqui a influência é 100% porque me estou a autoavaliar, e a afetividade que eu tenho relativamente a mim há-se ser muito grande.” (A1)*

Para além disso, outro avaliado referiu que havia dificuldades na avaliação dos diversos parâmetros, por serem muito subjetivos:

*“(...) há alguns pontos que são sempre subjetivos porque é difícil avaliar o trabalho do professor sobretudo dentro da sala de aula, ele e os alunos. A única coisa que pode passar cá para fora são as conversas que temos com os outros colegas, o trabalho que o avaliador pensa que nós fazemos das conversas que temos.” (A4)*

Da parte dos relatores, apenas um referiu que a grelha de avaliação estava mal construída porque *“O processo estava muito indefinido. A grelha que tivemos que preencher, acho que estava francamente mal construída porque não é objetiva.” (R3)*

Quanto aos **Problemas na seleção de Relatores**, depreende-se que tanto os avaliados como os relatores discordam completamente da obrigatoriedade de ser avaliador porque, como afirma um relator....

*“(...) eu não vim para o ensino para estar a avaliar os meus colegas, eu vim para o ensino para dar aulas. Portanto logo aí, estão-me a atribuir um papel para o qual eu não estudei, eu não quis!” (R1)*

Por sua vez, um dos avaliados assinala que...

*“(...) sendo um trabalho de obrigatoriedade às vezes também a pessoa pode-se sentir contrariada, não ter jeito para este tipo de trabalho e pode vir a arranjar conflitos. Por muito justa que a pessoa seja aqueles problemas que surjam depois a seguir, não são fáceis de resolver.” (A2)*

Assim, os avaliados indicam que para o cargo de relator é necessário ter competências e formação específicas, como os extratos seguintes salientam:

*“Acho que a maior parte deles, vou acreditar que sim, têm competências profissionais e científicas para o fazer, ... mas considero que a maior parte dos avaliadores, pelo menos aqui na escola tinham competências para o processo.” (A2).*

*“(...) a grande maioria não tirou um curso ou fez alguma formação na área da avaliação que contivesse saberes de modo a possibilitar ao avaliador executar as suas funções de apreciação, de coordenação dos docentes por ele avaliado.” (A1)*

E os relatores precisam sentir-se preparados para avaliar o avaliado.

Em síntese, os entrevistados consideram que há problemas na seleção dos relatores, uma vez que alguns não têm nem disponibilidade para avaliar, nem competências específicas para o fazer. Esta falta de reconhecimento de competências específicas nos relatores para exercerem a função de avaliadores surge também no estudo apresentado por Lourenço (2008) a que fizemos referência anteriormente.

### 3.1.3 Sugestões de Melhoria do Modelo ADD

Os entrevistados fizeram ainda Sugestões de Melhoria, as quais apresentamos no quadro seguinte.

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Modelo de ADD	Necessidade de um modelo de ADD objetivo	0	1
	Necessidade de um modelo de ADD em consonância com a profissão docente	0	1
	Preferência pela Avaliação de Desempenho quantitativa realizada externamente	5	0
	TOTAL	5	2
Incidência da Avaliação	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	3	2
	Necessidade de avaliar o desempenho científico	2	2
	Necessidade de considerar os resultados dos alunos	1	0
	Necessidade de avaliar o desempenho organizacional	1	0
	Necessidade de avaliar todas as dimensões da profissão docente	2	1
	Necessidade de focar a avaliação nas aulas assistidas	3	0
	Necessidade da existência de um maior número de aulas para observar	1	0
	Necessidade da existência de observação de aulas	0	4
	Necessidade de avaliar com base no relatório crítico	3	1
	TOTAL	16	10
	Necessidade de atribuir pesos aos domínios de avaliação	1	0
	Necessidade de maior peso da observação de aulas na avaliação	0	1
	Necessidade de atribuição de peso ao relatório de autoavaliação	0	1
	TOTAL	1	2

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Escolha do relator	Atribuição do cargo a professores com competências e que o desejem	0	1
	Necessidade do relator ter apetência para o cargo	1	0
	Importância do relator ser externo à escola	0	7
	Necessidade da função de relator em exclusividade	0	2
	Delegação das tarefas do relator por parte da coordenadora de grupo de docência	0	1
	Preferência por uma ADD equitativa realizada pelo diretor	2	0
	TOTAL	3	11
Acompanhamento do processo	Necessidade da existência de uma comissão externa de avaliação	2	0
	Necessidade de nomeação de um professor para acompanhar o avaliado	1	0
	Necessidade de nomeação de responsáveis para avaliar o professor	3	0
	TOTAL	6	0
Observação inter pares	Manutenção da prática de observação de aulas entre colegas	1	0
	Definição de critérios específicos na avaliação entre pares	1	0
	TOTAL	2	0

**Quadro 9 - Sugestões de Melhoria para o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente**

Relativamente ao **Modelo de Avaliação de Desempenho Docente**, os relatores sugerem que a avaliação, sobretudo a quantitativa, seja realizada por pessoas externas à escola:

*“Se tem de haver quotas, então a avaliação tem que ser exterior. A avaliação quantitativa devia ser exterior, não pode ser feita por pares” (R3);*

*“Portanto eu acho que a parte de classificar, de por as pessoas numa hierarquia classificativa tinha que ser uma entidade externa.” (R2);*

*“Esta avaliação entre pares não deveria ser, mas sim externo à escola.” (R4).*

No entanto, os relatores não explicam como entendem que poderia ser constituída essa “entidade externa”, a qual, não sendo composta por pares, como um dos relatores acima citados refere, implicaria a avaliação por outros profissionais ou por técnicos nomeados pela tutela...

Quanto aos avaliados, um refere que o modelo de avaliação de desempenho docente deve ser objetivo e outro afirma que deve estar em consonância com a profissão docente. Mas também os avaliados não explicitam o que entendem por objetividade ou consonância com a profissão docente. Neste sentido, parece possível concluir que os docentes gostariam de ver implementado um novo modelo, mas não sabem exatamente em que moldes tal processo poderia ser planeado.

Quanto à **incidência da avaliação**, os relatores debruçam-se mais sobre esta questão que os avaliados e sugerem que todas as dimensões da profissão docente devem ser avaliadas, dando especial relevo ao desempenho pedagógico e ao desempenho científico. No entanto, um relator afirma que também é necessário avaliar o desempenho organizacional pois *“as atividades que desempenhas ao longo do ano, o teu envolvimento com a comunidade educativa, portanto tudo isso para mim são elementos fundamentais de avaliação”* (R1). Este relator afirma ainda que se deve considerar os resultados dos alunos na avaliação do desempenho docente, ou seja,

*“ (...) o sucesso dos alunos ou insucesso, e não quer dizer que fosses melhor professora ou pior professora por passares ou chumbares os alunos, não tem nada a ver com isso. Quando digo sucesso ou insucesso não tem a ver que, passas todos, és uma excelente professora, reprovas todos, és péssima! Não tem nada a ver com isso!”* (R1).

Para além disso, os avaliados asseveram que deve existir observação de aulas, *“não me parece mal a observação das nossas aulas, porque de facto a sala de aula é o nosso local de trabalho.”* (A2) e *“Eu acho que a avaliação deve incidir mesmo em aulas assistidas, para mostrares aquilo que tu vales.”* (A3). No entanto, um relator diz que é necessário existir um maior número de aulas para observar *“para poder avaliar todos os itens”* (R4) e que a avaliação deve ter como foco as aulas que os relatores assistiram, porque ...

*“Eu não posso é assumir que todas as aulas do ano decorreram como aquelas mas na minha avaliação eu vou-me limitar a avaliar aquelas, eu não posso extrapolar! ( ... ) Eu não vou dizer «esta aula agora correu bem porque estava tudo preparado mas as outras devem correr assim tão bem», até porque algumas vezes passei cá fora e vi que o ambiente lá dentro não era igual, mas não posso ter isso em consideração.(...) Porque quando estamos a ler o descritor pensamos «bom, este descritor é para aquelas duas aulas que eu assisti» e portanto aí eu consigo separar o resto e limitei-me exclusivamente às aulas a que fui.”* (R2)

Relativamente ao relatório crítico, os relatores indicam que deve ser a base para a avaliação do docente, pois como diz um relator, deve-se escrever no relatório sobre *“tudo: dos alunos, do sucesso, da forma pedagógica, das atividades, dos cargos, de tudo...”* (R1) e que segundo um avaliado *“a pessoa analisava o seu trabalho segundo alguns parâmetros, relatava aquilo que tinha feito e depois isso era avaliado por um conjunto de pessoas, talvez fosse melhor, ou talvez mais justo.”* (A2).

Quanto à **ponderação na avaliação**, um relator sugere atribuir pesos aos diversos domínios da avaliação, consoante o ensino seja básico ou secundário:

*“(...) vamos fazer uma distinção entre o básico e o secundário. Portanto eu diria 50% para cada uma delas, pedagógica e científica para o básico e no secundário eu daria um peso maior à componente científica.” (R3).*

No discurso deste relator, torna-se visível a noção tradicional de uma maior importância da componente científica no ensino secundário em detrimento da componente pedagógica, considerando-se a situação inversa no ensino básico. Esta perspectiva sobre a crescente importância da componente científica conforme se avança na escolaridade tem contribuído, desde sempre, para a menorização da necessidade de uma formação científica sólida para lecionar os primeiros anos de escolaridade e para a subalternização da formação pedagógica para lecionar os últimos níveis da escolaridade. Pelo contrário, os resultados dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas têm contribuído para a compreensão da necessidade de “tornar muito mais científica (quer nos saberes quer nas dimensões pedagógicas) a atuação nos primeiros níveis e repensar os outros dentro da mesma lógica – sólido saber científico incorporado por um saber pedagógico igualmente rigoroso e científico” (Roldão, 2011, p. 203).

Da parte dos avaliados, um sugere atribuir maior peso à observação de aulas enquanto outro sugere a atribuição de peso ao relatório de autoavaliação que *“deverá ter um peso muito pequenino na avaliação” (A1).*

No que concerne à **Escolha do relator**, os avaliados concordam todos sobre a necessidade de externalidade do relator, para uma avaliação mais justa, isto é, *“não avaliados por alguém da escola mas sim por um avaliador externo. Acho que era mais justa a avaliação.” (A3).* Conquanto, alguns avaliados reforçam a opinião que o relator deve desenvolver a sua função em exclusivo, de forma que, *“quando está a avaliar, não pode exercer outra ação (...) julgo que assim ficaria até uma avaliação mais idónea e também cresceria como avaliador” (A1).*

Um avaliado deseja que o cargo do relator seja atribuído a professores que tenham competências para essa função e que efetivamente o desejem, afirmando:

*“Eu acho que este tipo de tarefas devia ser atribuído a pessoas que quisessem isso mesmo, que tenham jeito, que tenham de facto competências para tal” (A2).*

Em complemento, um relator referiu ainda que para o relator exercer o cargo é necessário ter apetência, pois: *“É preciso ter características próprias e apesar da grande experiência que tenho já sobre o assunto, continuo a ter um papel que não me agrada nada.”(R3).*

Da mesma forma, as funções de relator podem ser delegadas noutro professor que tenha as competências para ser relator: *“a coordenadora, que é uma ótima pessoa, uma pessoa extremamente responsável, uma pessoa extremamente conciliadora, delegou noutra colega que também tem muitas destas características o trabalho de ser o avaliador.”* (A2).

Por outro lado, alguns relatores gostariam que a avaliação de desempenho docente fosse realizada pelo diretor mas de uma forma equitativa:

*“Preferia que fosse o diretor a avaliar todos por igual, claro que também ele é subjetivo, porque o diretor também tem informações mais de uns do que de outros, mas pelo menos era uma pessoa e esperaríamos que ele avaliasse todos da mesma forma.”*  
(R2)

Em síntese, nos resultados desta subcategoria é possível verificar o reforço da sugestão anterior dos relatores sobre a necessidade de avaliação externa, aqui focalizado na preferência dos avaliados por relatores/avaliadores externos. Esta incidência na externalidade da avaliação pode estar relacionada com eventuais conflitos interpares desencadeados pela ADD ou pode ter origem em perspetivas enraizadas na classe docente relativamente à necessidade de controlo externo sobre a profissão (Nóvoa, 1991). Em última análise, o problema dos docentes parece poder ser revertido na questão levantada por Hadji (1994, p. 53): *“uma avaliação poderá ser interna e rigorosa?”*, questão em relação à qual o autor responde com o conceito de *“distância fecunda, aquela que se gera entre atores sociais que gerem democraticamente a vida de um estabelecimento (...)”*.

Em relação ao **Acompanhamento do Processo**, apenas os relatores manifestaram a sua opinião, referindo que deveria existir mais responsáveis para avaliar o professor, nas diversas atividades que este desenvolve:

*“Dentro da escola, só os que têm as estruturas responsáveis para observar o trabalho do professor. O relator avalia as aulas assistidas. A avaliação dos outros itens seriam os responsáveis pelas áreas: em relação aos projetos educativos era alguém que estava responsável pela coordenação dos projetos; os coordenadores de turma davam a avaliação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Não sou eu que tem que ver isso.”* (R4)

Reforçam mais uma vez a necessidade de existir uma comissão externa de avaliação, que, tal como refere um relator, *“(...) depois faça uma apreciação global ... e que dê a nota global, dado a nota pelos colegas”* (R4). Outro relator falou na necessidade de nomear um professor para acompanhar o avaliado durante o processo de avaliação de

desempenho docente, o que parece contraditório com a existência de um avaliador que é também supervisor e que, por inerência, tem essa função de acompanhamento.

Destas opiniões e comentários dos relatores, parece possível inferir que o facto de serem os únicos responsáveis pela avaliação dos colegas se torna para eles num fardo pesado, que gostariam de partilhar com outros colegas ou entidades.

No que se refere à **Observação interpares** um relator referiu que, na avaliação, deve existir a prática de observação entre pares e mantê-la:

*“Aliás há muitos anos que andava a dizer no meu grupo «vamos assistir às aulas uns dos outros, porque isto é benéfico para nós», mas nós temos sempre um bocadinho aquela sensação «ai, ele vai ver como é que eu faço, se isto corre mal...».” (R2)*

Outro relator especifica porém que, para realizar a avaliação entre pares, devem ser definidos critérios específicos que orientem a avaliação. Deste modo se reforça a ideia, já muito acentuada anteriormente nestes docentes, da necessidade de rigor e equidade no processo avaliativo.

Em síntese, os professores sugerem que a avaliação quantitativa seja realizada por um avaliador externo, sendo esta uma característica exigida pelos professores. Para além disso, sugerem ainda que o mesmo tenha competências, desejo de ser avaliador e apetência para o cargo, relevando para o efeito que a função seja desenvolvida em exclusivo. Quanto à avaliação, essa deve incidir em todas as dimensões da profissão docente, com maior relevância no desempenho pedagógico e científico. A necessidade de existência da observação de aulas está patente no discurso dos professores bem como o desenvolvimento de um relatório crítico para servir de base à avaliação.

### 3.1.4 Formação Contínua e Avaliação de Desempenho Docente

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria Formação Contínua e Avaliação de Desempenho *Docente*, a qual engloba cinco subcategorias, como o quadro 10 mostra.

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Necessidades de formação dos relatores	Necessidade de os relatores possuírem formação em ADD	0	6
	Necessidade de formação para os relatores não se deixarem influenciar pelo tipo de alunos da turma observada	0	2

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Necessidades de formação dos relatores	Necessidade de os relatores possuírem formação em ADD	0	6
	Necessidade de formação para os relatores não se deixarem influenciar pelo tipo de alunos da turma observada	0	2
	Necessidade de contacto com pessoas experientes em Supervisão	1	0
	Necessidade de formação em Supervisão interpares	2	0
	TOTAL	3	8
Ausência de formação específica em ADD	Ausência de formação para ADD	2	0
	Ausência de formação em supervisão interpares de aulas	2	0
	Ausência de respostas práticas no decurso da formação para a ADD	4	0
	TOTAL	8	0
Relevância da formação contínua	Contribuição positiva dos cursos de formação realizados em universidades	1	0
	Importância da realização de ações de formação	0	3
	Frequência de ações de formação independente da exigência da ADD	1	0
	Realização de autoformação ao longo do processo de ADD	1	0
	TOTAL	3	3
Discordância da obrigatoriedade de formação contínua	Frequência de ações de formação por obrigatoriedade da ADD	1	3
	Necessidade de créditos de formação	0	1
	Inexistência de impacto da formação na prática pedagógica	1	0
	TOTAL	2	4
Problemas relativos à formação contínua	Discordância do pagamento de ações de formação	0	5
	Ausência de oferta formativa específica para alguns grupos de docência	0	2
	TOTAL	0	7

**Quadro 10 - Formação Contínua vs Avaliação do Desempenho Docente**

Relacionada com um aspeto já anteriormente referido, a escolha do relator, surge-nos agora a referência expressa à **Necessidade de formação dos relatores**. Segundo o Decreto Regulamentar nº2/2010, na escolha do relator é necessário obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao do avaliado, sempre que possível; e deve ser, de preferência, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

Ora, os avaliados referem que os relatores não possuem formação e indicam que:

*“(…) devia haver se calhar mais formação para as pessoas que vão avaliar, nesse sentido” (A3).*



*“(...) a avaliação deve ser feita por pessoas que estejam habilitadas para exercer essa função, que tenham tido formação nesse sentido para que saibam de facto concretizar uma avaliação correctamente, para além de terem conhecimentos de avaliação devem ter um conhecimento profundo em áreas como a pedagogia, gestão de conflitos, etc..”*  
(A1)

Para além disso, os relatores devem ter a capacidade para não se deixarem influenciar pelo tipo de alunos da turma observada, quando realizam as observações em sala de aula:

*“A postura dos alunos influencia, a dificuldade ou facilidade de um professor conseguir que todos os alunos atinjam o nível de conhecimentos e de destreza previsto nos diferentes programas curriculares, se o avaliador não tiver uma formação adequada poderá não entrar em linha de conta com este fator, há turmas e turmas.”* (A1)

Por sua vez, também os relatores afirmam que é necessário ter formação, especificando que esta deverá incidir na Supervisão interpares. Para o efeito, o relator deverá possuir um determinado perfil, nomeadamente a sensibilidade para detetar problemas, a capacidade de análise, de comunicação e de relacionamento interpessoal, e competências em desenvolvimento curricular e práticas de ensino (Mosher & Purpel (1972) em Alarcão & Tavares (2003)). Nesta linha de pensamento, consideram necessário o contacto com pessoas experientes em Supervisão para dessa forma obter orientações, como diz um relator:

*“(...) precisava de muito mais formação, de muito mais treino, treino de observação, treino de estratégias e treino de sugestão porque eu acho que isso é que é útil.”* (R2)

A despeito das constatações anteriores relativamente à necessidade de formação dos relatores para a ADD, referidas pelos avaliados, e da necessidade de formação específica em Supervisão, expressa pelos próprios relatores, estes últimos assinalaram claramente a **Ausência de formação específica em Avaliação de Desempenho Docente**, pois como diz um relator *“Precisamos de formação específica para desempenhar (as funções)”* (R2).

No entanto, quem realizou formação sobre avaliação de desempenho docente referiu que, durante o curso de formação, não obteve respostas a questões práticas da avaliação de desempenho docente:

*“(...) houve uma acção de formação de algumas horas mas não me respondeu a questões praticamente nenhuma, questões práticas. Foi muito teórico, basicamente para auscultar as opiniões das pessoas sobre os diversos processos de avaliação.”*  
(R3)

Para além disso, alguns relatores salientam a falta de formação sobre supervisão principalmente no contexto da observação de aulas:

*“Quando há uma aula, é claro que há sempre coisas a sugerir mas se a pessoa ... depois também falta um bocadinho a tal formação «o que é que tu vais sugerir?», porque se a aula correu bem, se parece que os objetivos foram atingidos porquê estar a dizer «porque é que em vez de fazer assim não faz de outra maneira?», se correu bem! Eu que não sou especialista, porque é que vou dizer «olha, experimenta de outra maneira!», não digo! A não ser as coisas, que eu acho que não correram bem.” (R2).*

Ao analisarmos o excerto anterior, torna-se notória a dificuldade desta relatora em perceber qual a finalidade e a incidência da supervisão, por um lado, misturando funções supervisivas com funções avaliativas e, por outro, assumindo ela própria toda a análise (ou avaliação?) da situação observada.

Esta interpretação vai de encontro ao que Marchão (2011) e Moreira (2009) referem pois a relatora sente dificuldades em conciliar os dois tipos de função: supervisionar e avaliar ao mesmo tempo. Para além disso, a relatora assumiu toda a análise da situação. Ora numa reunião pós-observação, relator e avaliado analisam e interpretam os dados em conjunto, sendo que o avaliado deve ter um papel mais ativo na interpretação dos dados e o supervisor o papel de ajuda na análise, atribuição de significados e tomada de decisões quanto ao caminho a seguir, sempre com o objetivo do avaliado refletir sobre a aula (Alarcão e Tavares, 2003).

No modelo de ADD vigente à época da recolha de dados, a frequência da formação contínua era um dos parâmetros de avaliação. De acordo com o ECD a formação contínua tem como objetivo a atualização e aperfeiçoamento da atividade docente com vista ao desenvolvimento da carreira do professor. As ações de formação podem ser realizadas de acordo com o plano de formação elaborado pelas escolas ou pode ser por iniciativa própria do professor.

Assim, alguns avaliados referiram ainda nas entrevistas a **Relevância da formação contínua**, considerando importante frequentar ações de formação, mas salientando que estas *“(...) têm que ser de acordo com os interesses do professor” (A2).*

Quanto aos relatores, um deles referiu que frequenta ações de formação independentemente de ser exigido pela avaliação de desempenho docente, afirmando:

*“Eu sempre fiz acções toda a vida, mesmo quando não havia avaliação (...) Portanto, ao longo da minha vida sempre fiz as formações que eu sempre achei necessárias” (R3).*

O mesmo relator refere que, com o processo de avaliação de desempenho docente, frequentou formação realizada numa universidade, pois considera que a formação aí desenvolvida tem mais qualidade:

*“Foi por isso que quando começou este processo de avaliação fui para a faculdade, são disciplinas credíveis e contribuíram muito para a minha formação científica mas que não têm tantos créditos, como as outras” (R3).*

Outro relator indicou que fazia autoformação ao longo do processo de avaliação de desempenho docente, lendo livros, artigos e pesquisando na Internet.

Apesar destas afirmações de alguns dos entrevistados sobre a importância de continuar a sua formação, outros apresentam fatores de **Discordância da obrigatoriedade de formação**. Com efeito, segundo o Decreto-Lei nº75/2010 de 23 de Junho, a frequência de ações de formação contínua é um requisito obrigatório para a progressão na carreira, para além da permanência de um período mínimo de serviço docente no escalão anterior e da atribuição da classificação de Bom ou superior nas últimas duas avaliações. Ora o reconhecimento dessa progressão depende da verificação da frequência de ações de formação.

Assim, alguns relatores e alguns avaliados mencionam que frequentaram ações de formação por obrigatoriedade da avaliação de desempenho docente, referindo um deles:

*“Estarmos só a fazer formação porque dá créditos para a progressão, acho que só por isso não chega. Quer dizer, o professor acaba por fazer as coisas contrariado e muitas vezes não nas áreas em que efectivamente mais necessitaria.” (A2).*

Um dos avaliados contabiliza mesmo os créditos necessários: *“Sei que devemos ter 2 créditos, pelo menos 2 formações, cada uma com 1 crédito.” (A3).*

Por outro lado, um relator afirma que a formação realizada não tem impacto na prática pedagógica pois, *“pelo facto das acções de formação serem obrigatórias, o professor pode não melhorar efectivamente a sua qualidade.” (R3).*

Com efeito, a relação estabelecida na legislação portuguesa entre formação contínua e progressão na carreira tem sido, desde o D.L. nº249/92 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), alvo de contestação ou, no mínimo, de problematização. Como assinalam Correia et al. (1998), esta articulação veio a constituir entrave ao aparecimento de novas práticas a nível pedagógico e organizacional, pois deu azo a uma orientação da procura da formação baseada na progressão da carreira e não nas necessidades efetivas dos professores e das escolas. E, como afirma Campos (1995, p.42), “a frequência de ações de formação

com aproveitamento não é uma garantia de melhoria da qualidade de desempenho dos professores”.

Dos **Problemas relativos à formação**, os avaliados referiram que discordam completamente do pagamento de ações de formação, pois para realizarem formação o centro de formação associado à escola a que pertencem deve proporcionar formação gratuita:

*“A pessoa para ter formação tem que pagar e às vezes não é pouco” (A2)*

*“Aqui no nosso caso, temos o Centro de Formação e eles não proporcionam formações grátis, é tudo pago! Pelo menos no ano passado era tudo à volta dos 100€.” (A3).*

Para além disso, a formação que é disponibilizada nem sempre é específica para o grupo de docência a que os avaliados pertencem, e desta forma os avaliados sentem que são prejudicados: *“eu acho que é injusto de certa forma a avaliação que nós temos na formação, porque muitas vezes não há formações para os docentes da nossa área, na área da Informática.” (A3).*

Em síntese, verifica-se claramente que os relatores não possuem formação específica, daí a necessidade de realizarem formação especializada em ADD e Supervisão de modo a poderem exercer os dois tipos de função: supervisionar e avaliar. Em relação aos avaliados, de acordo com o modelo de ADD, é exigida para progressão na carreira a frequência de formação. Apesar de considerarem a formação importante, os professores entrevistados discordam da sua obrigatoriedade, pois consideram que não terá impacto nas práticas pedagógicas por não corresponder às suas necessidades efetivas.

### **3.2 Perceções sobre o processo de Avaliação do Desempenho Docente experienciado**

Neste tema, definimos seis categorias que pretenderam organizar a forma como os participantes vivenciaram o processo de avaliação de desempenho docente, as quais incidem sobre: preparação do processo; papel dos avaliadores; ciclo supervisivo; definição de objetivos individuais; e efeitos da ADD.

#### **3.2.1 Preparação do processo**

Em relação à *Preparação do Processo* de ADD, surgem quatro subcategorias (quadro 11).

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Preparação do Relator	Preparação do relator para a avaliação dos colegas	2	0
	Ausência de preparação do relator para a avaliação dos colegas	4	0
	Preparação do relator para discussão das aulas dos colegas	1	0
	TOTAL	7	0
Clarificação prévia do processo	Participação na criação dos instrumentos de registo	2	1
	Conhecimento aprofundado dos instrumentos de registo	1	0
	Ausência de reunião no início do processo de avaliação	2	0
	Ausência de outras reuniões sobre a ADD	2	0
	Realização de reunião antes do início do processo de ADD	1	7
	Realização de reunião para entrega de dossier com informação sobre o processo de ADD	5	0
	Existência de uma reunião para aferição de critérios	1	0
	Entrega de documentação sobre o processo	3	3
	Troca de ideias entre relatores e na Internet	1	0
	Esclarecimentos sobre o processo	0	4
	Esclarecimentos por parte do relator	0	2
	Esclarecimentos em reunião de grupo de docência	0	1
	Ausência de esclarecimentos sobre o processo	1	0
TOTAL	19	18	
Pedido observação aulas	Existência do pedido de observação de aulas	0	4
	Pedido de observação de aulas para mudança de escalão	0	3
	Pedido de observação de aulas para acesso à classificação de Muito Bom ou Excelente	0	1
	Pedido de observação de aulas para melhoria de práticas	0	2
	Necessidade de observação de aulas entre pares	0	1
	TOTAL	0	11
Constrangimentos no processo ADD	Ausência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1	4
	Ausência de constrangimentos durante as aulas observadas	1	0
	Existência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	2	0
	Existência de relação de hierarquia entre relator e avaliado	1	0
	Necessidade da existência de disponibilidade horária para o cargo	1	0
	TOTAL	6	4

**Quadro 11 - Preparação do Processo de Avaliação do Desempenho Docente**

Apenas os relatores opinaram acerca da sua **Preparação** para o processo ADD. Neste caso, a maioria dos relatores referiram não estarem preparados para avaliar os colegas. Apenas um relator se considerou apto a fazê-lo, mas com base em experiências anteriores: *“Sinto-me preparada para discutir as aulas com eles como sempre tenho feito”*(R3). Esta autoconsciência dos relatores sobre a falta de preparação para o desempenho das funções de relatores/avaliadores, indiciada já em muitos dos indicadores que constam em categorias anteriores, parece ser um dos

principais fatores do mal-estar docente com a avaliação de desempenho interpares e relaciona-se, em grande parte, com a falta de formação específica que constatámos antes.

Quanto à **Clarificação prévia do processo**, alguns relatores, tal como um avaliado, afirmaram ter participado na criação dos instrumentos de registo e por isso os relatores tinham um conhecimento aprofundado sobre os instrumentos, afirmando um deles:

*“Mas eu tive a vantagem de no ciclo avaliativo anterior, participar ativamente no grupo da escola que desenvolveu os documentos de registo. Portanto, nessa altura dediquei-me a essa atividade” (R2).*

Em contrapartida, outros relatores afirmaram não ter havido reuniões sobre o processo de avaliação de desempenho docente. Houve um relator que indicou que tiveram *“efetivamente uma reunião para aferir critérios, mas da reunião não saiu um conjunto efetivo de critérios.” (R3).*

Por outro lado, um dos relatores afirmou que não tinha dúvidas sobre o processo de avaliação de desempenho docente e outro relator referiu que utilizava a Internet e trocava ideias com colegas relatores.

Relativamente à informação sobre o processo de avaliação, os avaliados afirmaram terem tido uma reunião informal antes do início do processo de avaliação de desempenho docente, no sentido de conhecer os procedimentos do processo de avaliação de desempenho docente e receber um dossier com a documentação, como um deles refere:

*“(...) a avaliadora passou-nos um... um pequeno dossier onde estava compilada a informação relativamente ao processo de avaliação.” (A2).*

Quanto aos esclarecimentos sobre o processo, os avaliados parecem tê-los obtido essencialmente por parte dos avaliadores, tendo um avaliado referido que foi esclarecido em sede de reunião de grupo disciplinar.

No geral, a ideia com que se fica é que não existiu uma participação sistemática e organizada dos entrevistados na preparação do processo, nem uma clarificação prévia do que se pretendia. O processo de preparação para a avaliação parece ter sido mais confuso para os relatores, porque apesar da existência de algumas reuniões, estas nem sempre parecem ter sido muito esclarecedoras, procedendo-se essencialmente à entrega e discussão da documentação. Quanto aos avaliados, embora seja notório que não participaram no processo de preparação, foram esclarecidos sobre o processo pelos relatores.

Esta ausência de participação na preparação do processo leva, inevitavelmente, à falta de implicação dos atores envolvidos e muitas vezes dá origem a processos de “resistência à mudança”, com efeitos já muito estudados e conhecidos (Correia, 1989).

Os avaliados pronunciaram-se ainda sobre o **Pedido de observação de aulas**. De acordo com o Decreto Regulamentar nº2/2010 o avaliado decide quanto à solicitação de observação de aulas. Desta forma, todos os avaliados pediram observação de aulas, explicitando na entrevista as razões pelas quais fizeram esse pedido: porque é obrigatório para mudança de escalão; para acesso à classificação de Muito Bom ou Excelente; e para melhoria das práticas. Apenas um avaliado mencionou a necessidade de observar as aulas entre pares, independentemente do processo ADD, pois...

*“É pena não haver um espaço em que nós, por exemplo, tivéssemos oportunidade de ir, se os colegas nos pedissem, para irmos ver as aulas uns dos outros até porque alguém diz assim «é pá, vou passar aquela matéria e fiz um powerpoint, podes lá ir assistir só para me dares o feedback?» porque há coisas que se veem melhor quando se está de fora” (A4).*

Este excerto parece indiciar o desejo, por parte deste entrevistado, de uma verdadeira supervisão interpares na escola, inserida num contexto de formação colaborativa entre docentes. Como vimos no primeiro capítulo, segundo Alarcão e Tavares (2003) a supervisão atua de dentro para fora estimulando a reflexão sobre o ensino a qual opera numa perspetiva de colaboração e entreajuda dos colegas. A presença deste ambiente e a adoção de uma postura reflexiva por parte da escola, irá permitir que a escola aprenda e se desenvolva.

Neste sentido, a supervisão também deve existir para a escola, pois a escola também aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma, e que ao adaptar uma perspetiva de ação reflexiva cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, nomeadamente aos professores e funcionários bem como aos alunos, a principal razão de ser da escola (Alarcão e Tavares, 2003)

Relativamente aos **Constrangimentos no processo de avaliação de desempenho docente**, todos os avaliados e um dos relatores indicaram que não tiveram constrangimentos ao longo do processo de avaliação de desempenho docente. Estas afirmações parecem um pouco contraditórias com a discordância do modelo de ADD e com os diversos problemas anteriormente assinalados pelo mesmo subgrupo de entrevistados.

Em oposição, alguns relatores confirmaram que tiveram constrangimentos. De entre os relatores, um identificou como constrangimento a existência de uma relação hierárquica entre relator e avaliado:

*“Há uma relação de hierarquia e eu não gosto muito dessas relações. São essenciais mas não entre pares.” (R3).*

Em síntese, a participação dos entrevistados no processo de avaliação praticamente não existiu e não se verificou uma clarificação prévia do que se pretendia. As reuniões existiram para os avaliados pois pediram observação de aulas, e serviram essencialmente para entrega e discussão da documentação e para esclarecimentos sobre a ADD. No entanto, em termos gerais, os constrangimentos apontados pelos docentes relativamente ao processo que efetivamente vivenciaram são bem menos acutilantes do que os constrangimentos apontados ao modelo, ou porque já os tinham referido ao pronunciarem-se sobre o modelo ou porque evitam identificar problemas específicos na prática desenvolvida. Por exemplo, entre as situações anteriormente apontados como problemáticas na ADD salientava-se a possibilidade de injustiças e de favorecimentos causada pelo conhecimento e relacionamento interpares; no entanto, essa questão não é levantada quando se fala do processo desenvolvido na própria escola.

### 3.2.2. Papel dos Avaliadores

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à perceção dos entrevistados quanto ao **Papel dos Avaliadores** (quadro 12).

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Apreciação positiva do desempenho do relator	Boa relação entre relator e avaliado	5	0
	Espírito de justiça do relator no processo de ADD	4	2
	Acompanhamento do Relator no processo de ADD	0	3
	Influência positiva do relator durante a observação da aula	0	1
	Relação positiva entre o avaliado e o relator	0	5
	Afinidade entre o avaliado e o relator	0	3
	TOTAL	9	14
Apetência pelo cargo	Falta de apetência para o cargo de Supervisor	1	0
	Falta de apetência para o cargo de Relator	2	0
	TOTAL	3	0
Forma de seleção do Relator	Por ser representante de grupo de docência	3	0
	Por possuir mais tempo de serviço	3	0
	Por possuir experiência de orientação de estágios	1	0
	Com base nas características pessoais	2	0
	Por delegação de cargo	1	0
	TOTAL	10	0

(continua)



(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Funções do avaliador	Necessidade de juntar as funções de relator/supervisor	1	0
	Inexistência da função de supervisão do relator no processo de ADD	2	0
	Relator com funções de avaliador	0	4
	Relator com funções de avaliador e supervisor	0	1
	Relator com funções de supervisor	0	1
	TOTAL	3	6
Papel da Direção da escola na ADD	Desconhecimento factual do desempenho do professor pela Direção	0	2
	TOTAL	0	2
Experiência do Relator	Experiência do relator vista como um processo de aprendizagem	3	0
	Observação de aulas dos avaliados como fator enriquecedor a nível profissional	3	0
	Experiência do relator como positiva	4	0
	Experiência do relator como negativa	11	0
	TOTAL	21	0
Apreciação do Relatório de Autoavaliação	Atribuição das classificações com base nos relatórios de autoavaliação dos avaliados	1	0
	Falta de representatividade na reflexão efetuada no relatório de autoavaliação	2	0
	Desenvolvimento dos relatórios de Autoavaliação fora do âmbito dos objetivos definidos inicialmente pelos avaliados	1	0
	Avaliação do desempenho pedagógico facilitada pelo simplismo da ficha de avaliação	8	0
	TOTAL	12	0
Proposta de avaliação do relator	Ausência de reclamação da avaliação das aulas por parte dos avaliados	3	0
	Dificuldades do relator na justificação das classificações atribuídas aos avaliados	1	0
	TOTAL	3	0

Quadro 12 - Papel dos Avaliadores no Processo de Avaliação do Desempenho Docente

A **Apreciação do desempenho do relator** é globalmente positiva, já que tanto os relatores como os avaliados consideram existir uma boa relação entre relator e avaliado e entendem que a afinidade existente entre eles tenha contribuído para a boa relação. Em relação ao desempenho do relator no processo de avaliação de desempenho docente, alguns avaliados mencionaram que o relator teve uma função de acompanhamento ao longo do processo de avaliação de desempenho docente em que...

*“(...) o objetivo seria de o ajudar a melhorar e eu saberia que no fim, mesmo que obtivesse Muito Bom ou Excelente poderia sempre melhorar. Ou então se obtivesse Bom poderia ser orientado de modo a melhorar, e no decurso da avaliação eu podia ir-me aperfeiçoando, ele assistia a uma aula e dizia «olha, tudo bem, devias ter feito*

*assim, assim e assim, cuidado com isso e etc.» após ter uma avaliação referente a cada aula poder refletir e discutir com o avaliador onde aperfeiçoar.” (A1)*

Os avaliados consideraram ainda ter existido espírito de justiça por parte do relator no processo de avaliação de desempenho docente:

*“(...) portanto parece-me que há uma grande, imparcialidade ou pelo menos aparentemente houve uma grande imparcialidade, houve 5 colegas que se propuseram a esta avaliação e parece-me que em termos gerais correu muito bem.” (A2).*

Mais uma vez se constata o contraste entre as afirmações dos avaliados, quando se referem ao seu próprio processo e as suas afirmações anteriores, quando se referiam ao modelo de avaliação em abstrato, afirmações nas quais era notória a preocupação com a injustiça e falta de equidade e neutralidade dos relatores e do processo de ADD em geral. De algum modo, parece que os entrevistados assumem a opinião comum entre a classe docente relativamente aos problemas decorrentes da ADD, mas não identificam esses problemas no processo desenvolvido especificamente na sua escola.

Em relação à **Apetência dos relatores pelo cargo**, estes afirmam que efetivamente não sentem vontade de exercer nem o papel de avaliadores, nem o papel de supervisores, como este relator assinala:

*“Eu acho que não tenho grande... eu continuo a não ter apetência nenhuma para supervisão! Eu não quero ser supervisora pedagógica nunca! (...) Porque eu até acho que faço mais, o melhor possível e esforço-me sempre por isso. Agora, existe diferença entre conseguir até ter um resultado razoável, minimamente aceitável, e eu sentir-me bem naquele papel. A grande diferença é essa. Há papéis que realmente de que eu não gosto.” (R2)*

Esta falta de apetência dos relatores pelo cargo é consistente com a preferência anteriormente expressa de uma Avaliação de Desempenho levada a efeito pelo Diretor do Agrupamento e pode constituir um entrave a todo o processo, uma vez que dará origem, inevitavelmente, a um desempenho pouco motivado. Tal falta de apetência poderá ter origem, pelo menos em parte, no maior enfoque dado à avaliação, em detrimento da supervisão, a qual poderia constituir um fator de motivação, uma vez que se relaciona mais com a prática pedagógica e a colaboração interpares. Com efeito, como vimos no primeiro capítulo, a supervisão é um processo que permite refletir sobre a prática pedagógica num ambiente de colaboração e entajuda, no sentido de melhorar as práticas (Alarcão e Roldão, 2010).

Também quanto à **Forma de seleção do relator**, apenas os próprios se pronunciaram. Segundo o Decreto Regulamentar nº2/2010, o Relator é designado pelo

Coordenador de Departamento curricular a que pertence o docente avaliado, e a sua seleção deve obedecer aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ter posicionamento na carreira e grau académico igual ou superior ao avaliado, sempre que possível; e ser preferencialmente detentor de formação especializada em avaliação de desempenho. Também deve ser tomado em conta o perfil do relator, pois possui a função de supervisão pedagógica (Coelho & Oliveira, 2010).

Os relatores participantes indicaram que foram selecionados tendo em conta um ou vários dos seguintes pontos: por ser representante do grupo de docência; por possuir mais tempo de serviço; por possuir experiência de orientação de estágios; com base nas características pessoais; e por delegação de cargo.

De salientar que anteriormente, ao referirem os motivos de discordância do modelo de ADD, os relatores manifestaram a sua discordância face à obrigatoriedade de aceitação do cargo. Tendo em conta essas asserções e as afirmações anteriores relativas à falta de apetência pelo desempenho destas funções, parece possível concluir que os relatores entrevistados, apesar de terem sido escolhidos segundo os critérios previstos na lei, não desejavam exercer o cargo.

Por outro lado, como vimos também nos motivos de discordância da ADD, os avaliados referiram a ausência de formação e de competências específicas para o desempenho do cargo de avaliador como um dos principais problemas. Assim, é possível que a falta de apetência e a discordância da obrigatoriedade de aceitação do cargo, por parte dos relatores, se relacione de algum modo com a consciência dessa falta de preparação e formação.

Quanto às **Funções do Avaliador**, este é o responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado e dentro das suas funções uma delas é prestar ao avaliado o apoio necessário ao longo do processo de avaliação (Decreto Regulamentar nº2/2010). A maioria dos avaliados referiu que o relator desempenhou essencialmente funções de avaliador, embora haja uns avaliados que mencionaram que o relator desenvolveu funções de avaliador e de supervisor, como o excerto seguinte ilustra:

*“Acabou por ter as duas coisas. Teve que avaliar não só os pontos que eram referenciados no modelo mas também depois em relação ao meu pedido de aulas assistidas teve que ir supervisionar a aula, portanto acho que até acabou por ter as duas funções. E apoiou-me sem dúvida nenhuma.” (A3)*

No entanto, como o excerto mostra, as funções de supervisão são identificadas pelos avaliados apenas por relação à observação de aulas.

Os relatores parecem ter uma visão mais exigente de supervisão, uma vez que, apesar de terem feito observação de aulas, não se consideram avaliadores, referindo um deles:

*“Eu nunca fui supervisora, isso não sei. Não sei responder-te. Nunca fiz supervisão, só se chamares supervisão a ser orientadora de estágio. Só fiz aos meus formandos, os estagiários.” (R3).*

Por outro lado, um relator referiu que as funções de avaliador e de supervisor são interdependentes no processo de avaliação de desempenho docente:

*“(...) para nós é difícil porque tu fazes as mesmas coisas. Tu és avaliadora, supervisora. Porque tu vais lá visualizar, vais lá ver as aulas mas és tu que dás as notas, portanto é assim, é difícil separar as duas funções.”(R1)*

Como vimos no primeiro capítulo, a dupla finalidade da ADD (avaliação e supervisão) contida nos normativos portugueses cria ambiguidade no desempenho de qualquer desses dois papéis e tem sido problematizada por diferentes autores (Moreira,2009; Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011).

Sobre o **Papel da Direção na escola**, os avaliados apontaram o fato da Direção não conhecer o verdadeiro desempenho do professor: *“Quanto à direção da escola também não pode saber grande coisa, a não ser pelo que lê no relatório, e pelo que os outros colegas lhe possam dizer.” (A4).*

Do ponto de vista dos próprios, a **Experiência como relator** foi sentida maioritariamente como negativa provavelmente devido à falta de apetência pelo cargo e à consciência de falta de formação anteriormente referidas. Apenas alguns relatores encararam esta experiência como positiva, considerando-a um processo de aprendizagem e salientando a observação de aulas como fator de desenvolvimento profissional:

*“É um facto a pessoa ir assistir as aulas porque vai de encontro aquilo que disse há pouco, é sempre útil, bom, é enriquecedor para nós, acho que sim. E portanto se melhora depois e se melhorou e se aprendi alguma coisa? Claro que sim. (...) só o facto de ter tido oportunidade de estar a assistir, para mim já foi enriquecedor. Já valeu pela experiência.” (R1)*

*“Só gostei de uma coisa ir assistir às aulas. Mas isso para meu benefício, porque sou confrontada com outras maneiras de estar, com outras maneiras de ser, com estratégias alternativas e isso eu que é muito importante. Cá está o aspeto formativo que valorizo nisto tudo!” (R2).*

De notar que, relativamente às conceções de ADD abordadas no primeiro tema, ambos os subgrupos de entrevistados defenderam a necessidade de observação de

aulas. Assim, nesta escola, a observação de aulas parece ter sido uma experiência enriquecedora para os relatores e gratificante para os avaliados.

Nas funções do Relator contempladas no Decreto Regulamentar nº2/2010, a função de **Apreciação do relatório de autoavaliação** surge como o culminar do processo de avaliação. No entanto, os relatores entrevistados indicaram algumas das dificuldades que tiveram nesse processo. Duas delas dizem respeito à forma como os relatórios estavam elaborados, afirmando um dos relatores:

*“ (...) no geral as pessoas encaram da pior maneira, que é: eu sou obrigada a fazer isto, vou fazer aqui o meu autoelogio, que é isso que se espera de mim e depois no fim, pronto tenho que ter uma classificação que eu até espero que seja muito boa porque eu só disse que faço coisas boas.” (R2).*

Para além disso, os relatores sentiram que a avaliação do desempenho pedagógico dos avaliados foi facilitada devido ao simplismo da ficha de avaliação:

*“Em termos pedagógicos, é aquilo que já disse, posso discordar com algumas coisas, mas não é por aí que eu vou penalizar o colega, porque acho que é o meu dever e a forma como a avaliação está feita e a própria ficha de avaliação, portanto os parâmetros que vais avaliar, dificilmente vais encontrar alguma dificuldade em colocar o colega como muito bom ou excelente.” (R1)*

Nestas afirmações, parece refletir-se a falta de participação dos docentes na preparação do processo da ADD e na construção dos instrumentos de avaliação e observação, atrás mencionada.

No final do processo de avaliação de desempenho, o relator regista a apreciação na ficha de avaliação global e a sua proposta de classificação final com a respetiva menção qualitativa. A seguir, a proposta de classificação é comunicada ao avaliado. A partir desse momento o avaliado pode requerer uma entrevista individual para apreciação conjunta com o relator sobre os elementos do processo de avaliação. Depois o Júri de Avaliação procede à avaliação final, comunica ao avaliado a decisão final, e que por sua vez o avaliado pode apresentar reclamação e da decisão pode interpor recurso para um júri especial (Decreto Regulamentar nº2/2010).

Relativamente a esta **Proposta de avaliação por parte do relator**, são escassas as referências dos relatores e não há nenhuma por parte dos avaliados. Assim, um relator mencionou que teve dificuldade em justificar as classificações que atribuiu aos avaliados e nenhum relator recebeu qualquer reclamação dos avaliados sobre a avaliação atribuída.

Em síntese, no que se refere ao papel dos avaliadores, a função supervisiva não parece ter tido grande realce. No entanto, esta posição parece decorrer do

desconhecimento dos entrevistados em relação ao que é efetivamente a supervisão e de como é que esta se integra na ADD. Com efeito, os avaliados salientam o acompanhamento que tiveram durante o processo por parte do relator e há referências positivas de ambos os subgrupos à importância da observação de aulas. Neste contexto, parece possível inferir que, pelo menos nesta escola, as finalidades e modalidades da supervisão foram pouco trabalhadas pelos órgãos de gestão e pelos participantes, pelo que não se maximizaram todas as potencialidades de um processo superviso.

### 3.2.3 Ciclo Supervisivo

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria *Ciclo Supervisivo* (quadro 13)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Preparação da observação	Entrega da planificação e materiais de aula ao relator antes da observação da aula	1	2
	Preparação da aula a observar pelo avaliado em função dos parâmetros a avaliar.	2	0
	TOTAL	3	2
Reunião de pré-observação	Ausência de reunião antes da observação da aula	4	3
	Indisponibilidade no horário dos professores para existir reuniões sobre as aulas observadas	1	0
	Existência de reunião antes da observação da aula	1	3
	Inexistência do pedido de apoio para a observação da segunda aula	0	1
	TOTAL	6	7
Observação das aulas	Ansiedade do avaliado face à presença do avaliador em sala de aula	2	0
	Atitude positiva dos alunos face à presença do relator na aula	1	0
	Observação positiva da aula assistida	4	0
	Mudança de atitude do avaliado para a segunda aula observada	2	0
	Inexistência de progressão do avaliado entre as duas aulas observadas	4	3
	Apuramento da progressão do avaliado através da observação de aulas de uma unidade temática	2	0
	Falta de representatividade das aulas encenadas para observação	2	0
	Avaliação positiva das aulas observadas	0	6
	Evolução da observação da aula	0	1
	Mais empenho do avaliado na apresentação dos conteúdos das aulas observadas	0	1
	TOTAL	17	11
Reunião pós-observação	Existência de feedback após a observação da aula	13	10
	Importância do feedback dado sobre a observação da aula	1	0

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Reunião pós-observação	Ausência de reunião com o avaliado após a observação da segunda aula	0	2
	Comunicação da avaliação da aula observada ao avaliado	3	0
	Feedback ao avaliado promotor da autoconfiança científica e pedagógica	2	0
	Importância da reflexão do professor	0	2
	TOTAL	19	14

Quadro 13 - Ciclo Supervisivo do Processo de Avaliação do Desempenho Docente

Em relação à **Preparação da observação** da aula, os relatores afirmaram que os avaliados entregaram a planificação e os materiais da aula, e que em função dos parâmetros apresentados na grelha de avaliação do qual têm conhecimento, os avaliados prepararam a aula a ser observada.

Na perspetiva clínica que abordámos no primeiro capítulo, a **Reunião de pré-observação** entre relator e avaliado tem como objetivo identificar as inquietações que o professor sente em relação à sua prática pedagógica, para depois em conjunto, planificar a estratégia de observação a seguir na observação – o quê, como e quando observar (Alarcão & Tavares, 2003).

Ora para alguns relatores e avaliados não existiu reunião antes da observação da aula, enquanto outros afirmaram que realizaram essa reunião pois era necessária para dar conhecimento da planificação da aula e conversar sobre a mesma. Alguns relatores assinalaram a sua indisponibilidade para a realização de reuniões devido ao horário letivo, considerando que os horários deveriam estar preparados para essa função.

Quanto à **Observação das aulas**, os relatores e os avaliados consideram que foi positiva. Segundo um dos avaliadores, a sua presença na sala de aula provocou alguma ansiedade no professor, a qual foi progressivamente ultrapassada no decorrer da situação. Um dos relatores salienta também a atitude positiva dos alunos face à situação de observação. No entanto, um relator afirma que as aulas observadas eram encenadas, desprovidas de naturalidade:

*“E portanto, sei perfeitamente que aquela forma, aquela aula, não foi, não era de certeza a forma natural da professora dar a aula. Aquilo foi uma aula para ser uma aula assistida!” (R1)*

Na mesma linha, um avaliado menciona que:

*“Se calhar empenhamo-nos um bocadinho mais se calhar na apresentação do PowerPoint que vais fazer ou assim, porque sabes que é uma aula assistida mas no fundo não faço nada de diferente daquilo que faço no dia-a-dia.” (A3).*

A **Reunião pós-observação** tem como finalidade permitir ao professor a reflexão sobre a sua prática pedagógica, e o feedback dado ao avaliado pode promover a reflexão e a autorregulação da prática docente (Alarcão & Tavares, 2003).

Constatámos que existiu reunião entre os relatores e os avaliados, para dar feedback após a observação da aula, considerando os relatores que é importante dar feedback sobre a aula aos avaliados, pois promove a autoconfiança científica e pedagógica. A necessidade de feedback é assim explicada por um dos relatores:

*“Eu é que achei por bem, achei que era mais útil falarmos sobre a aula, essa é que era a parte útil mas não é esse o meu papel, que é relatar aquilo que observei.” (R3).*

Um dos avaliadores, por sua vez, explicita a diferença entre *feedback* supervisorio e avaliativo:

*“Agora que o professor faça uma reflexão sobre o seu trabalho, tudo bem, mas sem grande carga avaliativa.” (A4).*

No entanto, alguns relatores forneceram apenas os resultados da avaliação, como este excerto mostra:

*“Portanto eu disse logo qual é que era, segundo os meus parâmetros, disse como é que tinha corrido a aula e a avaliação que ia fazer daquela aula, e que tinham 5 dias para discordar, para apresentar a dizer que não concordariam com a avaliação.” (R1).*

Em síntese, parece possível concluir que em alguns casos houve reuniões pré e pós-observação, enquanto noutras o processo parece ter ficado reduzido à entrega inicial de documentação e à comunicação final sobre a avaliação da aula. Parece confirmar-se, assim, a prevalência do processo avaliativo sobre o processo supervisorio, problema para o qual alguns autores alertaram já (Marchão, 2011). Desenvolvido nesta perspetiva, o processo de ADD arrisca-se a constituir apenas uma forma de avaliação sumativa, em detrimento da componente formativa que poderia assumir, contribuindo escassamente para o desenvolvimento profissional docente.

### **3.2.4 Definição de objetivos individuais**

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria *Definição de Objetivos Individuais* (quadro 14).



Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Aceitação da necessidade de definição de objetivos do professor	Importância da entrega de objetivos individuais	0	8
	Preferência do avaliado por definição de planos de curto prazo	0	1
	TOTAL	0	9
Discordância da necessidade de definição dos objetivos do professor	Escassa importância da entrega de objetivos individuais	0	2
	Ausência de necessidade de redação escrita dos objetivos individuais	0	1
	Inexistência da entrega de objetivos individuais	0	2
	Necessidade de definição de objetivos individuais exequíveis	0	4
	TOTAL	0	9

**Quadro 14 - Definição dos Objetivos Individuais para Avaliação do Desempenho Docente**

Segundo os normativos em vigor, os objetivos individuais são facultativos e formulados tendo como referência os objetivos e as metas no projeto educativo e no plano anual de atividades da escola e são um ponto de partida para a avaliação de desempenho, pois permitem aferir o contributo do professor em relação aos objetivos e metas fixadas pela escola.

Alguns dos avaliados mostraram a sua **Aceitação da necessidade de definir objetivos individuais**, embora um deles preferisse definir planos de curto prazo, devido a ter...

*“ (...) às vezes uma certa dificuldade em fazer planos a médio e a longo prazo. Eu prefiro fazer planos a curto prazo, de ir tentando ver em cada momento o que seria importante que os alunos conseguissem fazer. Portanto, os meus objetivos vão mais nessa direção.” (A2)*

Em sentido contrário, alguns entrevistados mostram a sua **Discordância da necessidade de definição dos objetivos do professor**. Assim, alguns avaliados consideram pouco importante a entrega dos objetivos individuais, salientando que não são essenciais para o desempenho do professor. Por isso, dois avaliados indicaram que não efetuaram a entrega dos objetivos individuais. Por outro lado, um avaliado mencionou que não necessita de redigir por escrito os objetivos individuais. Outro avaliado considera que a articulação entre os objetivos do professor e os objetivos da escola nem sempre é possível:

*“Agora, evidentemente que em relação à própria escola, uma vez que cada vez mais é muito importante os resultados escolares para a procura das escolas, têm que ser explicitados os objetivos dos professores, e mesmo que nós não concordemos muito com uma pedagogia por objetivos, isso é inevitável. (...) mas automaticamente nem todos são exequíveis nas nossas turmas. E portanto dentro desses tentar depois sim,*

*concretizar alguns, mas acho que às vezes é demasiado utópico, pensar que vamos atingir todos os objetivos que a escola propõe.” (A2)*

Em síntese, as opiniões dos avaliados dividem-se no que se refere à necessidade de definição de objetivos individuais, parecendo não estabelecer nenhuma relação entre os objetivos e a avaliação, o que permite o questionamento sobre qual o referente que propõem para a avaliação. Eventualmente, o facto de a ADD lhes aparecer como uma imposição externa fá-los admitir um referente avaliativo também externo e não articulado com os seus objetivos de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento da escola, enquanto organização.

De notar ainda que os relatores não se pronunciaram sobre este aspeto.

### 3.2.5 Efeitos da Avaliação de Desempenho Docente

No quadro 15, apresentamos os dados relativos à categoria *Efeitos da Avaliação de Desempenho Docente*

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Efeitos negativos	Ansiedade do avaliado face à presença do avaliador em sala de aula	0	3
	Existência de mudanças na relação entre colegas	0	2
	Dificuldades na colaboração entre professores devido ao facto de lecionarem diferentes anos/conteúdos	2	0
	Diminuição da colaboração entre professores	1	0
	TOTAL	3	5
Efeitos positivos	Existência de relações empáticas entre os elementos do grupo	0	1
	Efeito da ADD como progressão na carreira	0	1
	Efeito da ADD na melhoria do desempenho profissional	0	1
	Efeito da ADD na profissão docente	0	1
	Ausência de constrangimentos durante o processo de ADD	0	4
	Avaliação positiva da forma como decorreu o processo de ADD	0	1
	Influência da discussão dos métodos de trabalho no desenvolvimento profissional do professor	2	0
	Avaliação qualitativa interpares como fator de melhoria da qualidade do desempenho	1	0
	Contribuição da ADD para a melhoria das práticas	1	6
	Contribuição positiva no desenvolvimento profissional do professor relator	2	0
	Reflexão sobre as práticas como forma de colaboração entre docentes	1	0
	Existência de melhoramento do trabalho colaborativo entre professores	1	1
	Existência de colaboração entre os colegas	0	1
	TOTAL	8	17

(continua)

(continuação)

Subcategorias	Indicadores	Totais	
		R	A
Ausência de efeitos	Sem efeitos concretos	0	3
	Ausência de contribuição da ADD na melhoria das práticas do avaliado	9	7
	Ausência de contribuição para o desenvolvimento do relator	5	0
	Ausência de melhoria do trabalho colaborativo entre professores	8	5
	TOTAL	22	15

**Quadro 15 - Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente**

Em relação aos **efeitos negativos** que a avaliação de desempenho docente provocou, os avaliados indicaram principalmente a ansiedade que sentiram no início da aula quando o relator estava presente na sala de aula.

Outro efeito que mencionaram está relacionado com as relações entre os colegas pois *“muda muito. Muda muito porque vai haver invejas”* (A3) e *“pode causar problemas relacionais entre os colegas de grupo e entre os outros colegas, tudo depende por quem é feita e como é feita (a avaliação).”* (A4).

A ausência de melhoria do trabalho colaborativo é apontada tanto pelos avaliados como pelos relatores, pois o trabalho colaborativo já estava instituído entre os professores. No entanto, um relator afirmou que existiu uma diminuição na colaboração entre os professores. Por outro lado, um relator indicou que existem dificuldades na colaboração entre professores no seio do seu grupo de docência devido ao facto dos professores lecionarem diferentes anos e diferentes conteúdos, o que não decorre propriamente da ADD.

Dos **efeitos positivos** que a avaliação de desempenho docente proporcionou, os avaliados referiram prioritariamente a ausência de constrangimentos durante o processo de avaliação de desempenho docente. Assim, um avaliado avaliou positivamente a forma como decorreu o processo de avaliação de desempenho docente, e outro avaliado mencionou que as relações existentes entre os elementos do grupo de docência a que pertence eram boas, contribuindo para um bom ambiente no seio do grupo. Referiram ainda efeitos na progressão na carreira, na melhoria do desempenho profissional e na profissão docente. Desta forma, os avaliados consideraram que a avaliação de desempenho docente contribuiu para a melhoria das práticas, ao contrário dos relatores, ao qual apenas um relator fez referência à contribuição.

Quanto aos relatores, consideram que a discussão dos métodos de trabalho do professor promove o desenvolvimento profissional do professor porque *“nós na sala de aula somos reis e senhores, mas se não tivermos contacto com os outros não vamos evoluir e portanto ou vamos evoluir mas a evolução no sentido negativo também pode acontecer.”* (R2). A avaliação qualitativa interpares é outro fator que os relatores apontam como agente de melhoria da qualidade do desempenho:

*“Para melhorar a qualidade do desempenho, aí sim, acho que a avaliação pode ser feita por pares. Não uma avaliação quantitativa mas uma avaliação qualitativa e que não entre ou que não ponha em causa, ... , em termos de concursos, em termos de preenchimento de vagas e de quotas para Muito Bons e Excelentes.”* (R3)

Para o seu próprio desenvolvimento profissional como relator, alguns consideraram que a avaliação de desempenho docente contribuiu positivamente

*“Por causa das aulas que fui assistir. Porque realmente eu aprendi uma série de maneiras de estar diferentes e fui alertada para algumas estratégias que eu também posso usar e algumas que se coadunam com a minha maneira de ser e outras não.”* (R2)

Em relação ao trabalho colaborativo entre os relatores que, como vimos antes, não sofreu efeitos negativos decorrentes da ADD, um relator afirma que o mesmo existiu entre os colegas do grupo. Os relatores consideram a reflexão sobre as práticas como uma forma de colaboração entre docentes, afirmando um deles:

*“(...) o que é que eu fiz, o que é que eu fiz bem, o que é que eu fiz mal, dá-me uma sugestão isto não está a correr bem, como é que podemos melhorar isto; que eu acho que é daí que se pode avançar.”* (R2).

Por parte dos avaliados, um docente indica que se verificaram melhorias no trabalho colaborativo entre professores e outro afirma que existiu colaboração entre os professores.

A maioria dos avaliados revelou a **ausência de efeitos** na prática docente, pois como referiu um avaliado,

*“Sou igual ao que era. Ter sido avaliado ou não, não me melhorou como pessoa, nem como docente. Isso quanto a mim é a falha deste sistema de avaliação, não se preocupa com a vertente formativa da avaliação. Não fiz nem mais nem menos do que o que faria por ter sido avaliado.”* (A1).

E a maior parte dos entrevistados, relatores e avaliados, consideram que a avaliação não possui influência na melhoria das práticas pois...

*“(...) duas aulas assistidas em que eu já sei, que está lá o colega para me avaliar e eu já sei quais é que são os parâmetros em que eu vou ser avaliada, é assim, não foi por essas aulas que vou dar, que vai contribuir ou melhorar.”* (R1)

Em síntese, se tivermos em conta apenas os aspetos quantitativos, para a maior parte dos docentes entrevistados a ADD não produziu efeitos na melhoria das práticas docentes ou na colaboração entre docentes. No entanto, salienta-se que os efeitos negativos são residuais e que são mencionados alguns aspetos positivos, embora dispersos e aparentemente de forma pouco consistente.



## **CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**





#### 4.1 Principais conclusões

Com este estudo pretendeu-se conhecer o papel da supervisão no processo de Avaliação de Desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor.

Neste capítulo, procuramos retirar algumas conclusões que devem ser encaradas no contexto das limitações próprias de um estudo desta natureza, mas poderão servir para reflexão sobre esta temática e como ponto de partida para futuros estudos.

Assim, apresentados e discutidos os resultados, podemos agora relacioná-los diretamente com os objetivos de pesquisa definidos inicialmente, de forma a apresentar em síntese as considerações finais da nossa investigação:

Relativamente ao primeiro objetivo, **identificar as conceções dos professores (avaliadores e avaliados) sobre a avaliação de desempenho docente**, foi possível verificar que os docentes se pronunciam essencialmente em termos de concordância ou discordância, manifestando, no entanto, mais motivos de discordância do que de concordância. Curiosamente, há mais indicadores de discordância por parte dos relatores/avaliadores do que por parte dos avaliados.

Assim, ambos os subgrupos consideram que a ADD é necessária, encontrando-se perspetivas semelhantes entre relatores e avaliados, embora os relatores tendam a ser mais específicos na enunciação das razões dessa necessidade. São também os relatores que se referem aos motivos pelos quais a ADD é relevante, explicitando a necessidade de avaliar todas as dimensões do desempenho docente e equacionando a avaliação numa perspetiva formativa. Neste sentido, dão particular importância ao feedback sobre as aulas observadas, à discussão de métodos de trabalho e à reflexão sobre as práticas. Os avaliados, por sua vez, oscilam entre questões relacionadas com a carreira (diferenciação entre os professores, progressão na carreira, necessidade de avaliação como em qualquer profissão) e questões ligadas ao desenvolvimento profissional (melhoria da prática).

Estes motivos de concordância refletem as finalidades da ADD definidas nos normativos, mas parecem espelhar também as contradições desses mesmos normativos, que procuram conciliar uma finalidade sumativa e de progressão na carreira com uma finalidade formativa através de processos de supervisão. É de salientar, no entanto, que os relatores parecem ter assumido de forma mais clara as finalidades formativas e supervisivas do que os avaliados, cuja posição parece consubstanciar-se numa aceitação mais ou menos implícita da ADD, enquanto imposição do poder central.

Em contrapartida, o modelo de avaliação de desempenho docente também gerou discordância nos participantes. Consideram-no inadequado, burocrático, promotor de competitividade devido à imposição de quotas, e causador de injustiças por parte da avaliação interpares afirmando que outros valores se sobrepõem à avaliação e que os relatores não têm formação especializada para avaliar. Por outro lado, o congelamento da progressão na carreira veio desmotivar os professores, esvaziando a ADD de sentido. Neste sentido, as diversas reformulações que o modelo inicial de ADD sofreu parecem não ter resultado numa maior aceitação pelos docentes, que o consideram desadequado.

A seleção dos relatores foi igualmente um aspeto considerado pelos participantes, que discordam da obrigatoriedade de aceitação do cargo, salientando que os relatores precisam de sentir-se preparados e aptos para avaliar. A atribuição da classificação numérica, a subjetividade, a falta de equidade e de rigor na ADD parecem ser os aspetos mais preocupantes para os avaliados e para os relatores, no processo ADD. No entanto, são sobretudo os relatores que se pronunciam relativamente à inadequação das opções da tutela e aos efeitos negativos da ADD, para além de elencarem um leque vasto de dificuldades em avaliar. Parece assim existir, por parte dos relatores, uma dificuldade clara em assumir o seu papel no processo de avaliação de desempenho docente, como avaliadores dos colegas. Esta dificuldade parece estranha, se tivermos em conta que, sendo professores, estariam mais preparados que outros profissionais para fazer avaliação, uma vez que esta faz parte das suas competências e das suas funções junto dos alunos. Parece-nos, no entanto, que tal dificuldade não se relaciona tanto com as técnicas de avaliação mas antes com as características da cultura docente, que não pressupõem o estabelecimento de relações hierárquicas entre os professores. Na sequência das outras decisões relativas ao estatuto da carreira docente, a ADD implica a criação de uma estrutura hierárquica no corpo docente dos agrupamentos de escolas que é de difícil aceitação para os professores e pode fundamentar a dificuldade destes relatores em se assumirem como avaliadores dos colegas.

Os docentes transmitiram ainda sugestões para melhorar o modelo de avaliação de desempenho docente. Segundo eles, a avaliação deve incidir em todos os domínios do desempenho docente, tendo em conta todas as funções que lhe competem, com especial ênfase no desempenho pedagógico e científico, e consideram que em todos devem ser atribuídos pesos. Para além disso, assinalam a necessidade de existência da observação de aulas e o desenvolvimento de um relatório crítico para servir de

base à avaliação, não se mostrando muito inovadores nas propostas que fazem relativamente à incidência da avaliação.

Na sequência das preocupações anteriores relativas à subjetividade, falta de rigor e equidade, consideram que o relator deveria ser externo à escola, com aptidões pessoais e competências para supervisionar e avaliar, e detentor de formação especializada em avaliação de desempenho docente e Supervisão. Para os docentes entrevistados, estas características são fundamentais para uma avaliação mais justa, mencionando também que o relator deve desenvolver a sua função em exclusividade. A razão de ser da preferência pela externalidade da avaliação parece estar relacionada com possíveis conflitos interpares, mas pode também ter raízes mais profundas no hábito de controlo externo (do Estado) sobre a classe docente. No entanto, algumas opiniões sugerem que deveriam existir mais responsáveis pela avaliação de cada professor, um para cada atividade que desenvolva, seja para as atividades letivas seja para as atividades não letivas, como os projetos, a direção de turma e as atividades a desenvolver na comunidade educativa e com as turmas. Na verdade, parece existir da parte dos docentes (sobretudo dos relatores), a necessidade de não centrar a avaliação numa única figura, sobretudo se esta estiver muito próxima do avaliado.

Porque a progressão na carreira e a avaliação de desempenho dependem também da frequência de formação contínua, os docentes pronunciaram-se também sobre esta questão, considerando importante realizar ações de formação desde que sejam do interesse do professor. Mas como a frequência de ações de formação é obrigatória para progressão na carreira, os professores frequentam por vezes ações em áreas que porventura podem não ter impacto na sua prática pedagógica porque não são aquelas de que efetivamente necessitam. Para além disso, surgem dois problemas associado às ações de formação, o custo da ação envolvendo um pagamento da parte do professor para o qual não concordam e a ausência de oferta formativa específica para alguns grupos de docência.

Por outro lado, já foi referido pelos avaliados a necessidade de formação dos relatores em ADD. Os próprios relatores sentem essa necessidade, pois assinalam claramente a ausência de formação específica em supervisão e em avaliação de desempenho, de modo a adquirir competências para supervisionar e avaliar. Na verdade, a questão da falta de formação e qualificação dos relatores para o desempenho como avaliadores e supervisores é abordada por diversas vezes, de formas diferentes, ao longo de todas as entrevistas, como a leitura da grelha de análise mostra.

Parece possível concluir que os docentes entrevistados assinalam muitas das inconsistências e perplexidades que o modelo de ADD levanta, indo ao encontro das conclusões de alguns autores nacionais sobre essas questões. No entanto, quando se trata de sugestões para melhoria, são vagos e pouco produtivos, centrando-se na necessidade de uma avaliação externa que parece surgir como uma panaceia para os problemas identificados. Parece-nos haver, porém, algumas virtualidades na sugestão da existência de mais do que um avaliador, uma vez que a criação de equipas avaliativas poderia retirar aos relatores muito do peso e inibição que sentem por avaliar colegas, situação que entra em conflito com as relações de igualdade que têm marcado a cultura profissional dos docentes da educação básica e ensino secundário.

No que concerne ao segundo objetivo, **compreender as relações estabelecidas entre professores e avaliadores**, parece ser possível constatar a contradição entre o que os docentes afirmaram sobre o modelo de ADD e o que afirmam quando se referem ao processo efetivamente vivido. Como vimos antes, o ponto fulcral da discordância do modelo de ADD centrou-se na avaliação interpares, ora porque gera competitividade, ora porque cria injustiças. Segundo os entrevistados, na avaliação interpares há tendência para o favorecimento das amizades, agravada pela falta de formação específica dos relatores. Esta posição genérica relativamente aos problemas gerados pelo modelo de ADD adotado faria prever a vivência de situações conflituais no interior da escola, entre relatores e avaliados. No entanto, quando falam sobre o que vivenciaram no processo de avaliação de desempenho, os avaliados não indicaram quaisquer constrangimentos em relação à avaliação interpares, e encararam a relação com o avaliador como sendo boa e positiva devido ao facto de já se conhecerem e existir uma afinidade entre eles. Também os relatores assinalam a boa relação existente entre avaliador e avaliado e o espírito de justiça que presidiu ao processo.

É possível que as preocupações prévias de relatores e avaliados em relação aos possíveis constrangimentos gerados por uma avaliação interpares tenham desencadeado processos de prevenção desses mesmos constrangimentos, nas situações concretas. No entanto, também é possível que as entrevistas desencadeiem mecanismos de defesa que levem avaliados e relatores a ocultar alguns dos problemas sentidos, quando estes incidem sobre questões relacionais. Com efeito, quando os relatores se referem à sua experiência como avaliadores, surgem vários indicadores de que a experiência foi globalmente negativa, embora sem explicitação das razões dessa opinião. Pelo contrário, a explicitação apenas surge quando se

referem ao aspeto que consideram enriquecedor nessa experiência, a observação de aulas.

Relativamente ao terceiro objetivo, **conhecer as orientações e modelos de supervisão desenvolvidos pelos avaliadores no processo de avaliação de desempenho**, o modelo de supervisão desenvolvido pelos avaliadores pode ser inferido pela forma como foi implementado o processo de avaliação de desempenho na escola em que foi desenvolvido o estudo. Ora pela análise efetuada ao que os entrevistados referem sobre o assunto, e de acordo com o contexto depreende-se que o modelo de supervisão utilizado possui traços do modelo clínico, embora não corresponda a todas as fases nem a todas as características deste. Na verdade, os docentes parecem pôr em prática um modelo do qual conhecem alguns aspetos, eventualmente devido à sua própria experiência enquanto estagiários, formandos da profissionalização em serviço ou cooperantes de estágios.

Assim, é possível encontrar no discurso dos entrevistados, referência às principais fases do processo de supervisão (reunião de pré-observação, a observação propriamente dita, e a reunião pós-observação), mas as características e objetivos dessas fases nem sempre são totalmente garantidas. Em relação à reunião de pré-observação, que alguns docentes identificaram como sendo importante, a mesma foi realizada (em alguns casos), com o objetivo de conhecer a planificação da aula e conversar sobre a mesma, mas o principal foco de atenção parece ter sido a informação sobre os parâmetros apresentados na grelha de avaliação. No entanto, como vimos no primeiro capítulo, o encontro de pré-observação entre supervisor e professor tem como objetivo identificar o(s) problema(s) em estudo ou inquietações que o professor sente em relação à sua prática pedagógica.

A necessidade de dar feedback aos avaliados foi o mote para a realização da reunião pós-observação, que alguns relatores afirmaram ser importante, pois pode promover a autoconfiança científica e pedagógica. No entanto a participação do avaliado nesta reunião parece ter sido parca, uma vez que as referências que surgem apontam sobretudo para a comunicação do feedback do relator, o que não é suficiente para fomentar uma verdadeira reflexão sobre a prática pedagógica, por parte do avaliado. Com efeito, o questionamento, análise e problematização do processo pedagógico deverão, segundo os autores antes referidos, ser realizados em conjunto, tendo o professor um papel mais ativo na interpretação dos dados e o supervisor o papel de ajuda na análise, atribuição de significados e tomada de decisões quanto ao caminho a seguir. Para além disso, esta reunião será mais produtiva se tiver existido antes uma análise individual prévia dos dados recolhidos durante a observação.

Se atentarmos às fases da supervisão do modelo clínico, notamos ainda a ausência de uma análise do ciclo supervisivo, já que o processo termina com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida, refletindo sobre a eficácia do ciclo de supervisão efetuado. Num processo cíclico, esta fase tem continuidade noutra ciclo de supervisão, no qual são traçados novos objetivos e estratégias de ensino e de observação, o que significa que há uma sobreposição entre este encontro e o encontro de pré-observação seguinte.

A escassez da participação dos avaliados no processo desenvolvido e a tendência para a focalização nos parâmetros avaliativos parecem indiciar uma maior influência da componente avaliativa do que da componente supervisiva, risco apontado por alguns dos autores anteriormente referidos como inerente a um processo de ADD que pretende conciliar estas duas componentes. No entanto, é de salientar que os docentes entrevistados, no geral, consideraram útil e enriquecedora a observação de aulas e os relatores, como vimos antes, consideraram-na mesmo como o aspeto mais enriquecedor do processo.

Para perceber o modelo de supervisão, é importante conhecer ainda as funções que os entrevistados atribuem aos relatores. A maioria assinala apenas as funções avaliação e apenas alguns referem as funções de supervisão, as quais relacionam com a observação de aulas. Os relatores, por sua vez, parecem ter uma visão mais alargada de supervisão (como apoio ao professor), mas reconhecem a sua falta de formação a este nível e um deles assinala a dificuldade de conjugar supervisão e avaliação.

Como quarto objetivo, pretendíamos **conhecer a forma de participação dos professores no processo de supervisão**. De uma forma geral, verificou-se que não existiu uma participação sistemática e organizada dos entrevistados na preparação do processo, nem uma clarificação prévia do que se pretendia. Em relação aos relatores, apesar de alguns terem participado na criação dos instrumentos de registo obtendo um conhecimento aprofundado sobre os instrumentos e de terem tido sessões de esclarecimento sobre o processo, a sua participação na criação do dispositivo geral a empreender pelo agrupamento parece ter sido parca. Quanto aos avaliados, não há indicadores de uma efetiva participação no processo de preparação, o que, como vimos, pode dar origem a fenómenos de “resistência à mudança”. Existiram algumas reuniões entre avaliador/avaliado, nas quais se procedeu fundamentalmente à entrega de documentação e discussão da mesma.

Destes resultados, parece possível concluir que o processo de avaliação de desempenho não foi suficientemente envolvente para os docentes, porque não participaram efetivamente nas decisões, tendo sido informados apenas do que teriam que realizar durante o processo de avaliação de desempenho. Esta constatação remete-nos para aspetos relacionados com a liderança das escolas e com o tipo de envolvimento dos docentes que promovem (ou não). Para que a ADD fosse encarada como uma mais-valia para o desenvolvimento docente, seria necessário um verdadeiro envolvimento dos docentes na discussão dos objetivos e modalidades, bem como na criação do dispositivo e dos instrumentos.

Por último, pretendíamos **identificar os contributos para o desenvolvimento profissional atribuídos pelos professores ao processo de avaliação de desempenho**. Em termos gerais, os docentes não reconhecem um grande impacto deste processo no seu desenvolvimento profissional, referindo que não produziu efeitos seja na melhoria das práticas, seja no aumento da colaboração entre docentes.

No entanto, alguns docentes identificaram efeitos negativos e efeitos positivos. Os efeitos negativos apresentados foram residuais, tendo os avaliados focado o sentimento de nervosismo face à presença do relator na sala de aula, as relações existentes entre os colegas e o trabalho colaborativo. Quanto aos efeitos positivos, nota-se a mesma dicotomia que já antes surgira nos indicadores de concordância com a ADD: por um lado, efeitos ao nível da carreira, por outro ao nível do desempenho profissional, salientando a contribuição para a melhoria das práticas.

Também nos avaliadores os efeitos negativos são residuais, mas o mesmo sucede com os positivos, que são em menor número do que os apontados pelos avaliados.

Concluindo, o processo de ADD vivido por estes docentes parece não ter deixado muitas marcas, nem especialmente positivas, nem especialmente negativas. Ao contrário de outros estudos, que dão a conhecer vivências perturbadas do processo, aqui a ADD parece ter sido encarada como uma disposição da tutela da qual se discordava, mas que era necessário realizar. Assim, embora com alguma relutância (sobretudo por parte dos relatores), foi realizada de forma a não criar excessiva perturbação no quotidiano da escola e no corpo docente. Em consequência, também não teve grandes repercussões, nem negativas nem positivas. Quanto ao processo superviso, embora este não tenha sido totalmente assumido por relatores e avaliados, deu origem ao aspeto que parece ter sido mais gratificante para estes docentes, a observação de aulas.

Resta acrescentar que à data da conclusão deste estudo, o modelo de ADD em estudo já tinha sido substituído por um novo modelo que se encontra em vigor desde Fevereiro de 2012, no qual, entre outros aspetos, os ciclos avaliativos passam a coincidir com a duração dos escalões da carreira docente, com a solicitação de duas aulas observadas, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação, para os docentes que desejem ver o seu mérito reconhecido, concorrendo à menção qualitativa de Excelente. A avaliação das aulas observadas é concretizada na componente externa, sendo realizada por um avaliador externo colocado na bolsa de avaliadores.

#### **4.2 Limitações do estudo**

Ao longo desta investigação várias foram as limitações encontradas. Uma de carácter mais visível e objetivo, outras inerentes à própria investigadora ou aos contextos. A escassez de tempo destinado à investigação é sempre um fator limitativo de qualquer investigação, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo. De referir, ainda, que sendo a investigadora também docente, existiu a preocupação de garantir o necessário distanciamento e objetividade na leitura da realidade, sem descurar alguns juízos de valor que poderão subsistir, por inerência de função.

#### **4.3 Sugestões para futuras investigações**

Um trabalho desta natureza não nos permite estabelecer verdades nem conclusões definitivas. Trata-se de uma abordagem exploratória sempre com um fim em aberto. Sugerimos assim, algumas pistas para eventuais trabalhos sobre esta temática. Antes de mais, acompanhar a implementação do modelo de avaliação de desempenho docente, analisando o processo e a documentação produzida para o efeito. Tentar perceber que papel efetivo tem (ou não) os docentes no processo de avaliação de desempenho. E por outro lado, examinar de que modo algumas escolas adaptam o modelo à sua realidade particular, no âmbito do regime de autonomia das mesmas.



## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Aguiar, J.L & Alves, M.P. (2009). *Avaliação de desempenho docente (ADD) e efeitos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, M.P. & Machado, E. A. (Orgs). (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M.P & Flores, M.A. & Machado, E.A (Orgs). (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Avalos, B & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the chilean teacher performance evaluation. *Internacional Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, N. (2009). *Avaliação de desempenho docente. A perspectiva de professores de Educação Física*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Porto, Faculdade de Desporto. Policopiada.
- Campos, B. (1999). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Casanova, M. (2011). *Desafios da avaliação de desempenho docente*. Comunicação apresentada no 8º Congresso Nacional de Administração Pública, Lisboa.
- Chow, A.P.Y & Wong, E.K.P & Yeung, A.S. & Mo, K.W. (2002) Teacher's perceptions of appraiser- appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (2), 85-101.
- Climaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta.
- Coelho, A. & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Contreras-Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Lisboa: edições ASA
- Correia, J.A.; Caramelo, J.C.; Vaz, H.M. (1998). *Formação de Professores*. Em *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (1993). *Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos professores*. Em Estrela, A & Nóvoa, A. *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J.M. & Roegiers X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- De Ketele, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? Em Alves, M. P. & Machado, E. (Orgs.) *O pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de Formação de Professores. Seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. XI (1), 17-31.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 16, 19-24.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente: estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Policopiada.
- Flores, M. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e Implicações*. Porto: Areal.
- Fullan, M. (1995). The schools as a learning organizations: distant dreams. *Theory into practice*, 34 (4), 230-235.
- Goldhammer, R. & Anderson, R.H.& Krajewski, R.J. (1993). *Clinical Supervision. Special methods for the supervision of teachers*. 3rd edition. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gomes, M.C. (2010). *Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Ciências da Educação. Policopiada.
- Guba, E & Lincoln, Y. (1989). The coming age of evaluation. Em *Fourth generation evaluation*. London: Sagr.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Ives, E. (1974). *The tape-recorded interview: A manual for field workers and oral history*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Lagartixa, C. & Graça, A & Duarte, A.P & Tching, D. & Tomás, I. & Almeida, J. & Diogo, J. & Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a acção*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (2005) *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lieberman, A. (1996). "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning". Em MacLaughlin, M. W. & Oberman, Id. (Eds). *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Lourenço, D. (2008). *A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores. Um contributo para a definição de um plano de formação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Policopiada.
- Marchão, A (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3. Recuperado em 2012, Agosto 30, de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm)
- Marques, R. (2011). *As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação de desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Policopiada.
- Martins, I., & Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M., & Pessoa, T., & Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação do Desempenho: emoções e sentimentos dos professores. Em Alves, M. & Flores, M. & Machado, E. (Orgs). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: Defacto editores.
- McGreal, T.L. (1988). Evaluation for enhancing instruction: Linking teacher evaluation and staff development. Em Stanley, S.J. & Popham, W.J. (Eds). *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meirinhos, M & Osório, A. (2011). *O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC*. Em Conferência Ibérica: Inovação na Educação com TIC. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Messias, J. (2008). *A avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão. Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Policopiada.
- Moreira, MA. (2009). "A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica". Em Vieira, F. et al (Org.). *Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do encontro do grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia*.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema*. Açores: Universidade.
- Mosher, R.L. & Purpel, D.E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Mota, V. (2009). *O novo modelo de avaliação de desempenho docente: formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Policopiada.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ:Wiley/Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. Em J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenant'? De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. Em Abrantes, P. (Cord). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

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

Roldão, M.C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edição Cosmos

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem*. São Paulo: Bookman/Artmed.

Stronge, J.H. (2010). "O que funciona de facto na avaliação de professores: breves considerações". Em Flores, M.A. (Ed.). *Avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Vicente, S. (2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação do desempenho docente. Estudo de caso*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Policopiada.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos do CCAP (1).

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision – notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

Wheeler, P.H. & Scriven, M. (2006). Building the foundation: Teacher roles and responsibilities. Em Stronge, J.H. (Ed). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## **Normativos**

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho (Alteração ao Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho.

Despacho nº14420/2010, de 15 de Setembro.

Portaria nº 926/2010, de 20 de Setembro.

Despacho nº16034/2010, de 22 de Outubro.

Despacho normativo nº24/2010, de 23 de Setembro.

Lei nº49/2005, de 30 de Agosto (Alteração e Republicação da Lei de Bases do Sistema Educativo).

# Anexos



## Anexo A - Ficha de Dados Sócio – Profissionais Avaliados

Este questionário surge como complemento da entrevista, no âmbito da recolha de dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, é dirigido ao professor a fim de caracterizar o seu perfil sócio - profissional. Garante o anonimato.

### I. Dados Pessoais:

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo:  M  F

Estado Civil:  Solteiro  Casado  Divorciado  Outro: \_\_\_\_\_

### II. Dados Profissionais:

Habilitações  
académicas: \_\_\_\_\_

Situação profissional:

Quadro de Escola

Quadro de Agrupamento

Contratado

Outro

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo Total de serviço na actual instituição: \_\_\_\_\_

Cargos Desempenhados durante o ciclo avaliativo:

---

---

---

---

---

## Anexo B - Ficha de Dados Sócio – Profissionais Relatores

Este questionário surge como complemento da entrevista, no âmbito da recolha de dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, é dirigido ao professor a fim de caracterizar o seu perfil sócio - profissional. Garante o anonimato.

### I. Dados Pessoais:

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo:  M  F

Estado Civil:  Solteiro  Casado  Divorciado  Outro: \_\_\_\_\_

### II. Dados Profissionais:

Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

Outra formação: \_\_\_\_\_

Situação profissional:

Quadro de Escola

Quadro de Agrupamento

Contratado

Outro

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo Total de serviço na actual instituição: \_\_\_\_\_

Cargos Desempenhados durante o ciclo avaliativo:

---

---

---

---

---



## Anexo C - Protocolo de Consentimento Informado

A investigação em curso insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação (biénio 2010/2012) da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como tema *Avaliação de Desempenho dos Docentes: o papel da Supervisão*.

Este trabalho apresenta como objectivos gerais:

- Compreender as perspectivas dos docentes quanto ao papel da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente
- Perceber as implicações da Avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Tendo em conta estes objectivos, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, com recurso ao inquérito por entrevista. A entrevista tem como característica o facto de ser semi-estruturada, no sentido de auscultar os docentes sobre as suas perspectivas relativamente à Avaliação do Desempenho Docente, e à forma como decorreu esse mesmo processo. Desta forma, pretende-se que as entrevistas realizadas sejam gravadas e posteriormente transcritas. A transcrição será enviada a cada entrevistado(a), no sentido de verificar a sua precisão, acrescentar outras informações, ou ainda, rectificar, caso seja necessário.

Os dados obtidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou apenas excertos, pelo que se garantirá o anonimato das informações.

No final do estudo, serão divulgados os resultados a todos os participantes na investigação.

A investigadora

O docente participante

---

---

## Anexo D - Guião da Entrevista de Investigação aos Professores Avaliados

**Tema:** O desenvolvimento profissional dos professores no contexto da Avaliação de Desempenho Docente

**Objetivos Gerais:**

- Conhecer as conceções dos avaliados acerca da ADD
- Conhecer como decorreu o processo da ADD
- Conhecer a relação existente no processo de ADD entre avaliado/avaliador
- Determinar os efeitos atribuídos à ADD no desenvolvimento

profissional

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Informar (o entrevistado) em linhas gerais, o trabalho de investigação</p> <p>2- Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo</p> <p>3- Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</p> <p>4- Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</p> <p>5- Solicitar a autorização para a gravação digital da entrevista.</p>	
B) Conceções sobre a ADD	Caracterizar a opinião dos professores sobre a avaliação de desempenho docente	<p>Qual é a sua opinião sobre o atual modelo de ADD?</p> <p>Considera que é necessário fazer a</p>	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		<p>avaliação de docentes? Porquê?</p> <p>O que mudaria no modelo de ADD?</p> <p>Sobre que aspetos lhe parece que a ADD deve incidir?</p> <p>Na sua opinião, os avaliadores estão preparados para este processo?</p>	
C) Perceção sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente experienciado	Conhecer como decorreu o processo de avaliação de desempenho na escola	<p>Participou em reuniões sobre os documentos e os instrumentos de ADD antes do início do processo?</p> <p>No início do processo, foi informado e esclarecido sobre todas as suas fases?</p> <p>Considera importante a entrega dos objetivos individuais? Porquê?</p>	
	Identificar processos supervisivos na avaliação de desempenho	<p>Pedi para ter observação de aulas? Porquê?</p> <p>Houve reunião de pré-observação com o seu avaliador?</p> <p>Como decorreu a sua observação de aula?</p> <p>Houve feedback após a observação da aula? De que modo?</p> <p>Considera que o avaliador tem</p>	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		também funções de supervisão ou apenas de avaliação?	
	Caracterizar a experiência individual da ADD	<p>Como descreveria a sua relação com o avaliador?</p> <p>Que constrangimentos sentiu ao longo do processo?</p> <p>Que efeitos teve a avaliação no desempenho da sua prática docente?</p>	
D) Contribuição para o desempenho profissional	Identificar os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional	<p>Modificou algum aspeto na sua prática docente, por causa da ADD?</p> <p>Considera que o processo de ADD contribuiu para melhorar a sua prática?</p> <p>E para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores?</p>	
E)Agradecimento da Entrevista	<p>Agradecer a participação e o tempo disponibilizado para a entrevista</p> <p>Valorizar o contributo da entrevista feita para o trabalho</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou? Gostou de falar da sua experiência?</p> <p>- Há alguma coisa que deseje acrescentar?</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p>	<p>- Reflexão sobre a entrevista e sobre o trabalho.</p> <p>- Sugestões.</p> <p>- Agradecimentos</p>

## Anexo E - Guião da Entrevista de Investigação aos Professores Avaliadores/Relatores

**Tema:** O desenvolvimento profissional dos professores no contexto da Avaliação de Desempenho Docente

**Objetivos Gerais:**

- Conhecer as conceções dos avaliadores acerca da ADD
- Conhecer como decorreu o processo da ADD
- Conhecer a relação existente no processo de ADD entre avaliado/avaliador
- Determinar os efeitos atribuídos à ADD no desenvolvimento profissional

Blocos	Objetivos Específicos	Perguntas	Observações
A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Informar (o entrevistado) em linhas gerais, o trabalho de investigação</p> <p>2- Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo</p> <p>3- Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação</p> <p>4- Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados</p> <p>5- Solicitar a autorização para a gravação digital da entrevista.</p>	<p>- Informar acerca da finalidade da investigação, entre outras informações</p> <p>- Posição do orientador da entrevista.</p> <p>- Importância da participação do entrevistado importante para a prossecução do trabalho.</p> <p>- Confidencialidade e anonimato das informações prestadas</p> <p>- Autorização da gravação digital</p>
B) Conceções sobre a ADD	Caracterizar a opinião dos professores sobre a avaliação de	Gostava de a ouvir falar sobre a ADD. Vê necessidade da existência da	<p>- Existência / não existência</p> <p>- Vantagens/desvantagens</p>

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	desempenho docente	avaliação de professores?  Na sua opinião, quais são os motivos que geram tanta apreensão à volta da ADD?  O que mudaria no modelo de ADD?  Sobre que aspetos lhe parece que a ADD deve incidir?	
C) Perceção sobre o processo de Avaliação de Desempenho Docente experienciado	Caracterizar a experiência pessoal no processo de avaliação de desempenho na escola	Sente-se preparado para avaliar os seus colegas?  Como é que a escola selecionou os avaliadores?  Participou em reuniões sobre os documentos e os instrumentos de registo antes do início do processo de ADD?  Como caracterizaria a sua experiência como avaliador?  Que constrangimentos sentiu ao longo do processo?  O que mais a preocupou no	- Conhecimento do DR. 2/2010 e Despacho 14420/2010 (fichas de avaliação global)  - Instrumentos de registo que foram construídos na escola  - Gratificante / frustrante

		<p>exercício da função?</p> <p>Como descreveria a sua relação com o avaliado?</p>	
	<p>Identificar processos supervisivos na avaliação de desempenho</p>	<p>Houve reunião de pré-observação com o avaliado?</p> <p>Como decorreu a observação da aula?</p> <p>Deu feedback após a observação da aula? De que modo?</p>	
<p>D) Contribuição para o desempenho profissional</p>	<p>Identificar os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional</p>	<p>Considera que o processo de ADD contribuiu para melhorar a prática do avaliado?</p> <p>E para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>Considera que este processo contribuiu para o seu desenvolvimento como avaliador?</p>	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Considera que este processo contribuiu para o seu desenvolvimento como supervisor?	
E)Agradecimento da Entrevista	<p>Agradecer a participação e o tempo disponibilizado para a entrevista</p> <p>Valorizar o contributo da entrevista feita para o trabalho</p>	<p>- Em que medida esta entrevista lhe agradou? Gostou de falar da sua experiência?</p> <p>- Há alguma coisa que deseje acrescentar?</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p>	<p>- Reflexão sobre a entrevista e sobre o trabalho.</p> <p>- Sugestões.</p> <p>- Agradecimentos</p>



## Anexo F - Grelha de Validação das Entrevistas

<b>Código</b>	<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Duração</b>	<b>Data de Entrega ao Entrevistado</b>	<b>Data de Devolução ao Entrevistador</b>
<b>R1</b>	20-10-2011	15:00	38:20	29-11-2011	8-12-2011
<b>R2</b>	22-11-2011	12:00	41:20	17-01-2012	23-03-2012
<b>R3</b>	29-11-2011	12:00	41:08	13-12-2011	1-02-2012
<b>R4</b>	19-12-2011	12:00	54:56	7-03-2012	19-04-2012
<b>A1</b>	24-10-2011	14:00	57:22	23-02-2012	26-03-2012
<b>A2</b>	16-11-2011	11:00	17:00	10-12-2011	19-12-2011
<b>A3</b>	15-11-2011	14:15	20:13	7-12-2011	14-12-2011
<b>A4</b>	5-12-2011	14:00	27:23	29-12-2011	26-01-2012

## **Anexo G - Protocolo da Entrevista Avaliado**

**Avaliado:** A1

**Local:** Escola

**Dia:** 24 Outubro 2011

**Hora:** 14:00

I – Qual é a tua opinião sobre o actual modelo de avaliação de desempenho docente?

A – Como instrumento de avaliação julgo que tem pouco valor, não é muito seguro, até porque como ela é processada, avaliação feita pelos pares, pela escola, pode não ser nem objectiva nem justa. A carga afectiva entre o avaliado e o avaliador origina certamente alguma interferência no resultado final da nota. A pessoa pode tentar dissociar da carga afectiva que tem com o avaliado mas, suponho que é muito difícil a pessoa conseguir uma independência completa. Depois ... eu não sei se será um bom elemento de avaliação, aquele documento que todos nós fizemos, o relatório de auto-avaliação. Porque, se eu comecei por dizer, que achava que a relação afectiva entre o avaliador e o avaliado pode influenciar, aqui a influência é 100% porque me estou a auto-avaliar, e a afectividade que eu tenho relativamente a mim há-se ser muito grande. Portanto a avaliação, a ser feita, deverá ser levada a cabo por pessoas exteriores à escola. Posso fazer um relatório auto avaliativo, mas deverá ter um peso muito pequenino na avaliação. No processo de avaliação que decorreu aqui na escola, também houve avaliação por parte de docentes aqui do nosso grupo o que não está certo. Eu acho que a questão da avaliação deve ser o menos subjectivo possível, a avaliação deve ser feita por pessoas que estejam habilitadas para exercer essa função, que tenham tido formação nesse sentido para que saibam de facto concretizar uma avaliação correctamente, para além de terem conhecimentos de avaliação devem ter um conhecimento profundo em áreas como a pedagogia, gestão de conflitos, etc.. Eu não posso nem devo avaliar um colega não tenho competências para tal. Poderei até ter uma ideia, posso emitir também uma opinião, mas isso não deverá fazer parte da avaliação, que seja associada a um determinado docente. Para avaliar eu tenho que saber avaliar, assim como para ser professor, para ministrar aulas, deve ter conhecimentos a nível científico e pedagógico, frequentar uma profissionalização para que possa desempenhar com eficácia as suas funções.

A avaliação, na minha óptica, não deverá ser tomada como instrumento através do qual os professores possam progredir mais rapidamente ou mais lentamente na carreira mas, que sirva para que o docente progrida em termos da qualidade como docente. Servir como um instrumento para eu poder, como avaliado, melhorar as minhas estratégias, as minhas acções relativamente aos meus alunos. Após as primeiras avaliações da actividade desenvolvida pelo avaliado o avaliador, em reunião com aquele, traçariam novos caminhos e definiriam novas estratégias a serem tomadas como resposta aos problemas e dificuldades que se levantassem, desta forma, o avaliado adquiriria novas competências para executar as suas funções com mais eficiência. Eu estou a ser avaliado, não para subir não na carreira mais rápido ou mais lentamente mas para crescer como docente. Em suma, a avaliação não ser um processo que visa progressões de carreira a diversas velocidades, mas de melhoria de todo o corpo docente. O que a educação necessita é que os professores sejam melhores na sua actividade e não que subam mais lentamente do que outros mantendo-os menos aptos no desempenho das suas funções. Portanto a actividade do avaliador nunca deverá ser ministrar aulas, actividade

restringe-se a avaliar e ajudar os professores crescerem dentro da função que têm. É benéfico que já tenha exercido a profissão de professor para poder sentir um pouco as diferentes dificuldades da profissão, mas quando está a avaliar não pode exercer outra acção.

I – Não ter outras funções?

A – Não ter outras funções, só a de avaliador. Para não estar a concorrer com os avaliados, porque há sempre professores que estão a concorrer para Excelente ou Muito Bom, então julgo que assim ficaria até uma avaliação mais idónea e também cresceria como avaliador. E ter essa mais-valia. O avaliado saberia que estava uma pessoa a avaliá-lo e saberia que o objectivo seria de o ajudar a melhorar e eu saberia que no fim, mesmo que obtivesse Muito Bom ou Excelente poderia sempre melhorar. Ou então se obtivesse Bom poderia ser orientado de modo a melhorar, e no decurso da avaliação eu podia ir-me aperfeiçoando, ele assistia a uma aula e dizia «olha, tudo bem, devias ter feito assim, assim e assim, cuidado com isso e etc.» após ter uma avaliação referente a cada aula poder reflectir e discutir com o avaliador onde aperfeiçoar. Ter a noção de que a avaliação é um processo para que eu melhore na minha postura como docente e não como o modo de avaliar para me punir e portanto como tu te portas mal tens que ficar mais tempo no mesmo escalão.

I – Na tua opinião consideras necessário haver avaliação docente?

A – Nesta óptica acho que sim. A avaliação é no sentido de fazer crescer o professor e não no sentido de só ser uma avaliação punitiva, porque o avaliador achou que ela era Suficiente, vai ser punida porque vai levar mais tempo a progredir na carreira. A avaliação não deverá ter como objectivo o de analisar o docente, fazer uma triagem aos professores e decidir quais os devem subir mais rapidamente ou mais lentamente, a avaliação deve possibilitar que todos sejam excelentes, pois o que se pretende é obter uma escola de excelência! O processo de avaliação, numa primeira fase, possibilitaria a criação de um diagnóstico que traçasse o perfil do docente, defeitos e virtudes, ficaria ciente acerca do que sou como professor, e assim eliminar os defeitos e desenvolver as virtudes como docente. Porque se o que se pretende é todo os professores sejam excelentes, neste sentido, a avaliação seria imprescindível.

I – Neste momento, o que mudarias na avaliação de desempenho?

A – Mudava o perfil do avaliador, isto é, seria exigido que tivesse formação ao nível da avaliação em educação, da pedagogia, da resolução de conflitos e em todas as vertentes que determinam as competências de um professor. Seria um avaliador orientador.

Mudava o espírito da avaliação, deixaria de ser um instrumento de aceleração ou travagem de carreiras e passaria a ser um instrumento de formação do docente. Nas situações em que o docente não conseguisse atingir as competências necessárias ao desempenho da função deveria ser deslocado para um dos muitos departamentos ligados ao ministério da educação.

O período de permanência no escalão seria igual para todos os docentes.

I – Então na avaliação de desempenho, nos vários aspectos em que incide achas que deve se manter ou alterar?

A – Eu acho que se deve alterar.

I – Então em que aspectos a avaliação de desempenho deve incidir?

A – Deveria de incidir sobre todas as actividades que os professores desenvolvem, quer sejam lectivas ou não, sobre o empenho que o professor demonstra ter na melhoria das ofertas da escola. Certamente haverá grupos que não permitem a mesma envolvimento de outros, que não possibilitam dinamizar tantas actividades, no entanto, com algum esforço de criatividade sempre se consegue implementar actividades de grande interesse para a comunidade escolar. No nosso caso, a Informática é privilegiada neste aspeto.

Em suma, devem ser consideradas todas aquelas atitudes que o professor desencadeia em prol dos alunos e da escola, é para isso que a profissão existe.

I – Nessa perspectiva, pensas que há alguma influência nessa avaliação de desempenho do professor?

A – A postura dos alunos influencia, a dificuldade ou facilidade de um professor conseguir que todos os alunos atinjam o nível de conhecimentos e de destreza previsto nos diferentes programas curriculares, se o avaliador não tiver uma formação adequada poderá não entrar em linha de conta com este fator, há turmas e turmas. É evidente que um professor que ministra aulas a uma turma com as mesmas características das tive no meu início da minha carreira, tem muito mais facilidade em transmitir os conhecimentos que são necessários à evolução dos nossos alunos, do que se tiver na sua presença uma turma composta por alunos muito problemáticos, atualmente surgem com alguma frequência, este terá dificuldades acrescidas, logo será difícil obter os mesmos resultados.

I – Estás a dizer que, situações diferentes ou situações iguais com turmas diferentes podem evoluir para notas completamente diferentes?

A – Sim, numa situação o docente está a ministrar apenas conhecimentos técnicos a alunos com o intuito de aprender, na outra ao mesmo tempo que transmite conhecimentos técnicos tem de educar, por vezes tem mesmo que transmitir regras básicas comportamentais, alguns alunos apresentam conhecimentos muito parcos relativamente a saber estar a saber se relacionar com os pares ou com a restantes população escolar.

O cariz da disciplina, prático ou teórico, induz efeito nos níveis de atenção dos alunos, assim como a altura do dia em que a aula decorre.

São muitos os factores que influenciam, daí ser muito importante o avaliador ser formado para o efeito.

I – Então na tua opinião os avaliadores estão preparados para este processo de avaliação?

A – As avaliações foram processadas recorrendo à prata da casa, a grande maioria não tirou um curso ou fez alguma formação na área da avaliação que contivesse saberes de modo a possibilitar ao avaliador executar as suas funções de apreciação, de coordenação dos docentes por ele avaliado. Assim sendo, em primeiro lugar os avaliadores têm de ser formados e só depois poderão exercer essa função.

I – Então relativamente ao teu processo de avaliação de desempenho chegaste a participar nalguma reunião ou reuniões em que falaram sobre os documentos, os instrumentos de registo?

A – Sim, falou-se nos documentos que eram precisos, sobre os planos de aula e calendarizou-se, logo no início do ano, as aulas assistidas.

I - Foste informado e esclarecido de todas as fases do processo?

A – Sim, numa das reuniões que tive com a avaliadora.

I – Relativamente aos objectivos individuais consideras importante a sua entrega?

A – Pelo menos nas disciplinas em que há mais do que um docente a ministrá-la, até deverá haver uma reunião em que cada um colocava os objectivos individuais para que cheguem a um consenso, determinar os objectivos que cada docente pretende atingir para não haver depois desequilíbrios entre diferentes turmas para a mesma disciplina. Agora, se o professor é o único a lecionar a disciplina, é como o relatório de auto-avaliação, é um instrumento que deve ser traçado para ter uma calendarização, do que quer fazer para atingir o objectivo A, B, C, D. E tudo o que é posto em documento é sempre mais fácil, a pessoa depois analisar, corrigir, se for caso disso, e seguir. Deste ponto de vista, acho que sim. Para o avaliador é importante receber estes documentos, pois, deste modo, pode analisar os objectivos e corrigir os pontos menos positivos que possam cometer. Neste sentido, entregar os objectivos dá uma ideia daquilo que ele pretende fazer ao longo do ano se houver azo a correcção, essa correcção poderá ser efetuada logo de início. Mais uma vez reafirmo, o avaliador deve ser um avaliador/coordenador/orientador, uma pessoa que vai ajudando o professor a crescer.

I – Quanto à tua avaliação, pediste para ter observação de aulas?

A – Sim.

I – Porque é que pediste?

A – Para ter a possibilidade de trocar opiniões sobre a minha prestação durante as aulas para poder ser apontado o que devo melhorar ou manter. Eu posso ter a ideia, de ser bom professor, mas de toda a maneira posso sempre melhorar e posso ter essa ideia e até nem ser.

I – Antes de te irem observar a aula, tiveste alguma reunião com o teu avaliador sobre essa aula? Ou seja, houve alguma reunião para falarem sobre a aula que se ia observar?

A – Fizemos a marcação da aula, falou-se do tema que ia tratar na aula e na disciplina. Falou-se dos documentos, que teria que ter presente na aula. Houve uma reunião informal.

I – Como é que decorreu a observação da aula?

A – Correu bem. São meus alunos desde o ano passado, é uma turma constituída por alunos muito educados com o objetivo de aprender, são empenhados e se interessam em realizar as actividades que lhes são propostas, assim sendo, as aulas correm sempre bem. Na referida aula, comecei por ministrar alguns conhecimentos em Visual Basic, descrevendo alguns controlos, depois distribui uma ficha com exercícios para aplicação da matéria dada, depois de

concluída a ficha deixo-os voar um bocadinho pelas próprias asas, dentro daquilo que foi dado, tentando chegar um bocadinho mais à frente. Não me senti de maneira, nenhuma intimidade pelo facto de estar lá alguém a assistir a aula. Já estou habituado a que as pessoas assistam. Sabia que a colega não estava lá para me pôr rótulos mas para poder falar sobre o decurso da aula, o que é que se poderá melhorar, caso a professora tivesse encontrado alguma coisa que pudesse ser melhorada. É sempre bom ouvir a opinião das outras pessoas.

I – Após a observação da aula, houve feedback sobre a aula?

A – Logo de imediato, falamos sobre o que se passou durante a aula e trocamos algumas ideias, portanto obtive um feedback assim que a aula terminou.

I – Pelo que já disseste na tua opinião, consideras que o avaliador para além da função de avaliação teve também funções de supervisão?

A – Teve mais funções de avaliadora. Não a vi como supervisora, falo como supervisora no sentido de ir acompanhando ao longo do processo e orientado para aperfeiçoar as minhas competências, sempre se pode melhorar.

I – Como descreverias a tua relação com o avaliador?

A – Uma relação absolutamente normal entre colegas de profissão, pautada pelo respeito mutuo, não é uma das colegas com quem me dou mais, até porque é um relacionamento recente, mas é uma pessoa com quem falo quando que se proporciona.

I – Ao longo do processo sentiste alguns constrangimentos?

A – Não. O constrangimento que poderia ter sentido seria na aula assistida, mas não senti nada. Estou relativamente à vontade.

I – Que efeitos teve a avaliação no desempenho da tua prática?

A – Sou igual ao que era. Ter sido avaliado ou não, não me melhorou como pessoa, nem como docente. Isso quanto a mim, é a falha deste sistema de avaliação, não se preocupa com a vertente formativa da avaliação. Não fiz nem mais nem do que o que faria por ter sido avaliado.

I – Sendo assim, o processo de avaliação de desempenho contribui ou não contribuiu para melhorar a tua prática?

A – Não contribuiu.

I – Houve algum aspecto da tua prática que mudaste, por causa da avaliação?

A – Não. Eu mudo mais a minha prática em função da atitude dos alunos, das capacidades/dificuldades que apresentam. Evidentemente que estou sempre aberto a receber orientações que possam tornar as minhas práticas mais eficazes.

I – E quanto ao trabalho colaborativo entre os professores consideras que o processo de avaliação contribuiu para melhorar esse trabalho colaborativo?

A – Se a avaliação melhorar cada um deles, por si só, é para mim evidente que vai melhorar esse trabalho em conjunto. Melhora sempre. Portanto se avaliação não for um modo de carimbar os docentes com bom, muito bom, etc., se for uma avaliação no sentido que eu descrevi, com o intuito de melhorar os aspectos menos positivos dos professores, teremos professores mais qualificados a trabalhar em conjunto e melhorando o efeito desse trabalho.

I – Gostaste de falar da tua experiência?

A – É bom uma pessoa falar sobre as experiências que teve. Aquele relatório que falei da autoavaliação, foi mais de auto reflexão sobre aquilo que fiz. É sempre bom, porque quando se fala sobre as nossas práticas chegamos a conclusões sobre o que fizemos mal ou que fizemos bem podemos sempre melhorar. Porque ao exteriorizamos aquilo que nos vai cá dentro, obriga-nos a reflectir com mais alguma profundidade.

I – Há alguma coisa que desejes acrescentar?

A – Não.

## Anexo H - Protocolo da Entrevista Avaliado

**Avaliado:** A2

**Local:** Escola

**Dia:** 16 Novembro 2011

**Hora:** 11:00

I – Gostava de saber qual é a tua opinião sobre o actual modelo de avaliação de desempenho.

A – Eu acho que o modelo de avaliação de professores, deve existir porque tal como em outras profissões, é importante também passar para a sociedade em geral que também há uma avaliação na nossa profissão. O que me parece, é que este modelo actual tal como o outro anterior, são modelos que no fundo não traduzem verdadeiramente aquilo que é ... uhm.. no fundo o nosso trabalho no dia a dia... uhm ... eu acho que em relação a este ano até correu ... ainda não sei o resultado final da avaliação mas penso que até correu muito bem. Porque há a sorte no nosso caso, do nosso grupo de professores terem um bom relacionamento e a coordenadora, que é uma óptima pessoa, uma pessoa extremamente responsável, uma pessoa extremamente conciliadora, delegou noutra colega que também tem muitas destas características o trabalho de ser o avaliador. E portanto parece-me que há uma grande, imparcialidade ou pelo menos aparentemente houve uma grande imparcialidade, houve 5 colegas que se propuseram a esta avaliação e parece-me que em termos gerais correu muito bem. Uhm.. no meu caso, portanto a relatora foi duas vezes assistir à aula. A primeira aula correu muito bem, os alunos portaram-se muito bem, participaram imenso, portanto foi muito gratificante. A segunda como já foi no final, quase a acabar o 3º período, já houve muitos alunos que não puderam estar nesse dia, portanto a dinâmica do grupo já não foi tão boa e por causa disso eu achei que não correu tão bem como a primeira.

I – E relativamente à observação da aula, tiveste alguma reunião antes com o avaliador?

A – Não. Fizemos assim: eu enviei por correio electrónico o plano da aula e a avaliadora concordou com ele, depois nesse dia entramos as duas na sala, eu estive normalmente. É engraçado que no meu caso, não me faz muita aflição estarem outros professores a assistir à aula, eu consigo abstrair-me um bocado dessa situação e estar como estou sempre, e sou uma pessoa que falo muito com as mãos, com as expressões e portanto a avaliadora achou isso interessante, porque também faz um bocado disso. No final conversamos um bocadinho sobre como é que tinha corrido a aula e portanto, acho que traduziu perfeitamente aquilo que eu tinha sentido em relação à mesma e posteriormente a avaliadora mostrou-me digamos um pequeno esboço de uma apreciação que foi feita sobre essa aula. Na segunda aula assistida como já foi muito no final do ano já não tivemos esta conversa no final da aula nem tive o feedback à posteriori.

I – Então, pediste para ter observação das aulas.

A – Sim, porque no meu caso era mesmo necessário. Eu estou no 4º escalão e portanto é um dos escalões que exige, para poder ser feita a progressão, haver de facto esta parte da assistência das aulas e da avaliação.



I – Então relativamente ao teu processo de avaliação, participaste em alguma reunião antes do início da avaliação? Em que te falassem sobre os documentos e os instrumentos sobre a avaliação de desempenho?

A – Quando ainda estivemos na Vitorino, há dois anos que foi quando começou toda a parte das grelhas, o grupo e eu enquanto membro do grupo ainda nos pronunciámos na maneira de elaborar as respectivas grelhas, isto há 3 anos. Quando viemos para aqui, para este novo espaço tenho a impressão que ainda falamos sobre isso numa reunião de grupo de recrutamento e inclusivamente a avaliadora passou-nos um... um pequeno dossier onde estava compilada a informação relativamente ao processo de avaliação.

I – E foste informada de todas as fases e esclarecida?

A – Sim. Fui. Às vezes oralmente por parte da avaliadora e outras também a ler depois o guião que me foi entregue.

I – Portanto, pediste sempre alguns esclarecimentos sobre alguns pontos que achavas ...

A – Sim. Se alguma coisa que não entendia, mesmo na reunião de grupo falamos sobre isso, portanto mais ou menos, as pessoas ficaram esclarecidas em relação à situação.

I – Relativamente aos objectivos individuais, consideras importante entregar os objectivos?

A – Não. Não considero que seja uma coisa essencial para o professor desempenhar bem a sua ... a sua profissão. Creio que é importante em cada ano termos à partida, a ideia daquilo que nós podemos fazer. Eu não sou muito de sistematizar às vezes para o papel tudo aquilo que eu penso, mas acho que todos nós fazemos isso oralmente, à medida que vamos conhecendo as turmas, porque as turmas são todas diferentes. Eu tenho às vezes uma certa dificuldade em fazer planos a médio e a longo prazo. Eu prefiro fazer planos a curto prazo, de ir tentando ver em cada momento o que seria importante que os alunos conseguissem fazer. Portanto, os meus objectivos vão mais nessa direcção. Agora, evidentemente que em relação à própria escola, uma vez que cada vez mais é muito importante os resultados escolares para a procura das escolas, têm que ser explicitados os objectivos dos professores, e mesmo que nós não concordemos muito com uma pedagogia por objectivos, isso é inevitável. É como uma empresa! Uma empresa também tem que ter objectivos que são explicitados!

I – Então estás a dizer que se deve seguir os objectivos que a escola elabora!

A – Não. Eu acho que nós devemos partir desses como base mas automaticamente nem todos são exequíveis nas nossas turmas. E portanto dentro desses tentar depois sim, concretizar alguns mas acho que às vezes é demasiado utópico, pensar que vamos atingir todos os objectivos que a escola propõe. Portanto temos que ter nós os tais objectivos a curto prazo.

I – Então, neste momento consideras que é necessário fazer a avaliação dos docentes?

A – Eu considero que é importante mas considero que simultaneamente uma das razões que nos leva a querer a avaliação é também no sentido de haver progressão na carreira. E dado que essa progressão durante muito tempo não vai ser uma realidade, acho que no fundo acaba por ser bastante desmotivante para o professor, saber que está a fazer uma avaliação

mas que no fundo aquilo não se traduz nem numa progressão na carreira nem em ter um salário um bocadinho melhor, tal como antigamente isso era conseguido de x em x anos. Portanto, eu continuo a achar que é importante! Agora, talvez não nestes moldes. Se calhar como antigamente se fazia, que no fundo era a pessoa fazer um relatório de apreciação crítica, em que a pessoa analisava o seu trabalho segundo alguns parâmetros, relatava aquilo que tinha feito e depois isso era avaliado por um conjunto de pessoas, talvez fosse melhor, ou talvez mais justo. Ou então que na avaliação, o avaliador fosse uma pessoa externa à escola, que é ingrato por um lado mas por outro em grupos em que haja de facto grandes conflitos se calhar é melhor. Não é o caso do nosso grupo! Acho que o processo de avaliação é muito complexo, acho que tem que existir, acho que deve existir mas se calhar nestes moldes é muito complicado, muito burocrático e não mostra se de facto o professor é bom ou não. Parece-me!

I – Para além do que acabaste de dizer, o que mudarias no modelo de avaliação?

A – Se calhar em relação ao modelo de avaliação faria talvez duas partes, mas simplificadas nada de muito rebuscado nem muito complexo. Achava que numa primeira parte, no fundo foi o que nós dissemos agora na parte final, seria fazer um relatório, mas um relatório mais simples do que aquele. Um relatório que no fundo traduzisse no biénio, ou no quadriénio aquilo que o professor fez de relevante e que metas é que conseguiu, algum resultado que considere espectacular em termos de aproveitamento e comportamento dos alunos, eu acho que isso deve ficar expresso e portanto isso seria uma parte da avaliação. A outra não me parece mal a observação das nossas aulas, porque de facto a sala de aula é o nosso local de trabalho. Será que uma, duas, três vezes serão as necessárias? Se calhar uma aula é suficiente! Porque de facto também é muito ingrato, dois professores que são igualmente bons, um estar a ter uma aula assistida do 7º ano, porque só tem 7º ano e outro ter aula assistida no 11º ano, porque só tem 11º ano. Cria-se aqui sem querer discrepâncias e se calhar são os dois igualmente bons e não conseguem mostrar isso ao avaliador. Por isso é que eu acho que a avaliação não pode ser só a observação de aulas. O professor pode não ter uma turma á altura para poder no fundo mostrar aquilo que faz.

I – Sobre que aspectos para além da parte pedagógica que a avaliação de desempenho deveria incidir?

A – Eu acho que tem de incidir na parte científica. Agora parece-me que isso é complicado ser feito dentro das escolas. Portanto acho que as acções de formação são fundamentais. Discordo completamente de cada vez mais acções de formação, acabam por ser de uma grande obrigatoriedade e mais, o facto de serem pagas. A pessoa para ter formação tem que pagar e às vezes não é pouco mas acho que a formação contínua é importantíssima! Mas acho que tem que ser de acordo com os interesses do professor. Estarmos só a fazer formação porque dá créditos para a progressão, acho que só por isso não chega. Quer dizer, o professor acaba por fazer as coisas contrariado e muitas vezes não nas áreas em que efectivamente mais necessitaria. Mas isto é capaz de ser um pouquinho utópico, porque isto não é fácil de concretizar.

I – Achas que os avaliadores estão preparados para avaliar?

A – Eu acho que para eles também é um trabalho muito ingrato. E eles muitas vezes acabam por ser avaliadores sem o quererem, tem a ver no fundo com o cargo ser de aceitação obrigatória. Acho que a maior parte deles, vou acreditar que sim, têm competências profissionais e científicas para o fazer, mas de qualquer maneira sendo um trabalho de obrigatoriedade às vezes também a pessoa pode-se sentir contrariada, não ter jeito para este tipo de trabalho e pode vir a arranjar conflitos. Por muito justa que a pessoa seja aqueles problemas que surjam depois a seguir, não são fáceis de resolver. Eu acho que este tipo de tarefas devia ser atribuído a pessoas que quisessem isso mesmo, que tenham jeito, que tenham de facto competências para tal, mas considero que a maior parte dos avaliadores, pelo menos aqui na escola tinham competências para o processo.

I – Em relação ao teu processo de avaliação o teu avaliador teve funções de avaliador ou de supervisor?

A – Eu acho que ele teve funções ... ele tem funções de avaliador. Agora, estás-me a perguntar uma coisa que eu não sei se a supervisão é dele próprio ou se é da coordenadora de grupo. Uma vez que não é a coordenadora que está a fazer esse papel.

I – Eu estou a falar relativamente ao próprio avaliador. Se a função dele em relação a ti foi só como função de avaliador, foi à tua aula, viu-te, observou-te e avaliou-te ou se teve também uma função de supervisão, isto é, se te apoiou, se falou contigo no sentido de melhorar as tuas práticas.

A – Não, não fez esse papel de supervisão. Não sei! Na primeira aula assistida tive logo feedback no final da aula, e fiquei satisfeita em relação ao trabalho que desenvolvi. Em relação à segunda aula assistida não conversamos sobre isso, mas de facto não ...não requeri também nenhum apoio para esta aula, portanto também não me foi dada, mas se eu tivesse pedido apoio tinha-o tido.

I – Então só teve funções de ...

A – essencialmente de avaliador.

I – E como descreverias a tua relação com o avaliador?

A – Boa. Nós falamos muitas vezes, não só por ser avaliador. Quando viemos para aqui era uma pessoa que eu já conhecia anteriormente porque todos os anos corrigi provas de exame, e a avaliadora faz parte do grupo de Secretariado de exames aqui da escola e é uma pessoa que muito simpática, uma pessoa que se relaciona muito bem com os colegas e portanto tive a melhor relação.

I – Tiveste algum constrangimento ao longo de todo o processo?

A – Não. Não.

I – Que efeitos é que teve a avaliação de desempenho na tua carreira?

A – Foi mais uma avaliação. Uhm... Foi... fez-me recuar vinte e dois anos antes, ao processo de estágio, mas não teve assim um efeito muito diferente dos outros processos. Encarei-o naturalmente como uma necessidade para avaliação e para a progressão. Eu não sou uma pessoa contra a avaliação. Se bem que anteriormente, não entreguei os objectivos individuais houve uma posição na altura na Vitorino em que muitos professores fizeram isso. Mas acho que nós devemos encarar as coisas de uma maneira positiva apesar de sabermos que uma parte substancial desta avaliação no fundo acaba por não ter concretização. Mas acho que devemos aceitar a avaliação, contudo é preciso simplificá-la mais porque isto é cada vez mais o cinto que nós temos, um trabalho muito burocrático. Em vez da maior parte do nosso tempo estarmos a preocupar-nos em arranjar materiais para fazer coisas interessantes com os alunos, escrevemos demasiadas coisas que na maior parte das vezes não vem a tornar-nos melhores professores.

I – Relativamente à tua prática docente, a avaliação de desempenho contribuiu para melhorar?

A – Eu acho que contribui sempre. Eu acho que nós pensamos sempre «isto assim, não correu muito bem, para a próxima vou fazer desta maneira ou então isto resultou muito bem, devo fazer mais vezes com os alunos». Eu acho que contribui sempre. Quando temos aulas assistidas procuramos diversificar as actividades que vamos fazer com os alunos em aula. E portanto ao diversificarmos, por exemplo, fiz quatro actividades diferentes ... nitidamente duas achei que tinham tido mais sucesso que as outras duas, portanto já sei que aquelas duas por exemplo, são de apostar mais nas aulas.

I – Houve então modificação na tua prática?

A – Sim. Não houve modificação de um dia para o outro mas acho que as informações de outras pessoas e as que nós armazenamos ao longo dos anos, de certeza que terão implicações.

I – Achas também que a avaliação de desempenho contribuiu para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores?

A – Não sei muito bem. Em relação a grupos em que as pessoas de facto, como é o caso do grupo ao qual pertença, fomentamos muito a troca de materiais e partilhamos muito as coisas, não acho que isto tenha vindo a modificar ou melhorar nisso. Em grupos que haja de facto muitas pessoas que trabalham individualmente e não gostem de partilhar materiais, não creio que este processo também vá mudar muito estas pessoas. Porque muitas das vezes dá a ideia que acaba por haver uma competição entre as pessoas e não sei até que ponto é que este processo de avaliação não gerará mais competição, por causa do facto de ter a melhor nota no sistema de quotas. Mas tenho a impressão que na maior parte dos casos quem já partilha não é isto que modifica esse comportamento, quem nunca partilha também não me parece que agora vá partilhar. Partilha pontualmente, neste sistema mas depois volta outra vez ao mesmo. Seria bom que a avaliação de desempenho contribuísse efectivamente para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores.

I – Gostaste de falar da tua experiência?

A – Gostei. Gostei muito de falar sobre a minha experiência.

I – Gostavas de acrescentar alguma coisa sobre a avaliação que ainda gostasses de dizer?

A – Não. Acho que já conversamos tudo. Também gostei muito de fazer esta entrevista contigo.

I – Obrigada pelo contributo. Gostavas de fazer alguma sugestão?

A – Não. Eu acho que se mais ou menos as pessoas, mesmo com versões diferentes em relação à avaliação partilharem isso enriquece-nos muito, torna-se mais fácil perceber como é difícil avaliar. Eu acho que estás a fazer um trabalho muito engraçado, primeiro fazer um levantamento de opiniões através das entrevistas e depois trabalhar estes dados. Acho que é um método engraçado.

## Anexo I - Protocolo da Entrevista Avaliado

**Avaliado:** A3

**Local:** Escola

**Dia:** 15 Novembro 2011

**Hora:** 14:15

I – Gostava de saber qual é a tua opinião sobre o modelo de avaliação de desempenho?

A – Sinceramente, eu não concordo muito com este modelo de avaliação. Concordo que haja uma avaliação de docentes mas se calhar não com alguém que esteja dentro da escola mas sim um avaliador externo. Essa é a minha opinião! Concordo com as aulas assistidas e concordo que haja avaliação mas não desta forma. Não concordo com este modelo, sinceramente! Deve haver avaliação de professores, sabes que é verdade, há sempre uns que nunca desempenharam um cargo, nunca fizeram nada e se calhar estão a ser avaliados da mesma forma, não é e temos todos a mesma nota! Mas não avaliados por alguém da escola mas sim por um avaliador externo. Acho que era mais justa a avaliação.

I – Então, consideras que é mesmo necessária haver avaliação de docentes?

A – É assim, não é uma questão de considerar. Acho mais justo que haja uma avaliação de docentes, até para ver quem é que trabalha e quem não trabalha, e nós sabemos disso. Só por aí! Acho que cada um de nós já tiramos um curso superior, já fomos avaliadas para isso e estamos na profissão porque realmente tivemos nota e passamos para ser professores. Agora, quanto ao nosso desempenho durante cada ano lectivo, eu acho que sim, devemos ser avaliados. Até por uma questão de ver quem trabalha e não trabalha. Essa é a minha opinião.

I – Mudarias alguma coisa no modelo de avaliação?

A – Mudaria, a parte de quem avalia. Acho que concordava mais se fosse alguém externo.

I – Seria nesse sentido.

A – Só nesse sentido.

I – E actualmente como está a avaliação de desempenho, sobre os aspectos em que ele incide, na tua opinião deveria continuar a incidir nesses mesmos aspectos ou noutros?

A – Não. Eu acho que os aspectos que estão a por em causa para a avaliação, acho que são os certos: aulas assistidas, cargos desempenhados, formação. Há um ponto importante em relação à formação, é que eu acho que é injusto certa forma a avaliação que nós temos na formação, porque muitas vezes não há formações para os docentes da nossa área, na área da Informática. Por exemplo, no ano passado não houve e nós vamos ter uma nota inferior nesse ponto não havendo, e só havendo formações que tem de ser pagas. Nesse aspecto eu acho que nós não devemos ser assim tão penalizados. Deve incidir sobre esse ponto, óbvio! Então para incidir sobre esse ponto deveria haver mais oferta para.

I – Então quem é que dá essa formação?

A – Aqui no nosso caso, temos o Centro de Formação e eles não proporcionam formações grátis, é tudo pago! Pelo menos no ano passado era tudo á volta dos 100€. Nós já propusemos que deveria haver mais formações e já gostaríamos que houvesse formação, o problema é que realmente aparecem algumas mas é tudo pago.

I – E o que é que diz a legislação acerca da formação? Sabes alguma coisa sobre isso?

A – Não. Sei que devemos ter 2 créditos, pelo menos 2 formações, cada uma com 1 crédito. É a única coisa que eu sei. Mas por exemplo, no ano passado, fiz uma e não consegui fazer outra. Por isso é que digo que não apareceu e não ia pagar, porque ....

I – Na tua opinião, achas que neste momento os avaliadores estão preparados para este processo de avaliação?

A – Não quero pôr ninguém em causa, como é obvio, mas acho que devia haver se calhar mais formação para as pessoas que vão avaliar, nesse sentido. Assim estão minimamente preparadas e sabem quais os objectivos desta avaliação e em que pontos tem que incidir e aquilo que eles tem que avaliar. Mas se calhar as pessoas que vão avaliar deviam ter uma formação à parte, digo eu.

I – Durante o teu processo de avaliação, participaste em alguma reunião antes do inicio para te informarem sobre a legislação, documentos, grelhas de avaliação?

A – A pessoa que me avaliou mostrou-me uns documentos, não foi numa reunião mas mostrou quais os documentos que tinha que preencher, as grelhas e isso tudo.

I – Portanto foi tipo uma reunião informal?

A – Informal, mais nesse sentido.

I – Foste informada de todas as fases? Pediste esclarecimentos e foste esclarecida?

A – Sim, fui informada e esclarecida.

I – Relativamente aos objectivos individuais consideras importante a entrega deles?

(compasso de espera)

A - Normalmente nós definimos os objectivos em grupo, temos objectivos que temos que atingir em grupo mas considero de certa forma os objectivos individuais na avaliação, sim. O que é que tu te propões fazer e se realmente os cumpriste.

I – Porque é que consideras que é importante?

A – Por uma questão de organização, suponho eu. Quero dizer, preparas o teu “ano”, fazes a planificação anual, propões-te atingir determinados objectivos. Eu acho importante! Imagina que os meus objectivos é que os alunos percebam aquela parte da matéria ou atinjam aquela parte da matéria, para mim é mais importante que realmente fique alguma coisa da matéria que foi dada, do que propriamente cumprir o programa até ao final, portanto é nesse sentido só. Sinceramente acho importante nesse sentido.

I – Uma questão, entregaste objectivos individuais?

A – Não.

I – Relativamente á observação das aulas, pediste para ter observação?

A – Pedi.

I – Porquê?

A – Porque em termos de avaliação para ir para o Muito Bom ou Excelente, teria de ter aulas assistidas, foi nesse sentido. E acho mais justo. Sinceramente, imagina eu e tu, vamos ser avaliadas, tu não tens aulas assistidas, eu tenho, com que objectivo a pessoa que me está a avaliar, em que pontos é que ela vai incidir na nossa avaliação? Porque é que tu és melhor que eu ou eu sou melhor que tu? Se ela não vê uma aula minha, e uma aula tua então vai-te avaliar pela formação que tu tiveste? Só? Pelos cargos que desempenhaste aqui? Não! Eu acho que a avaliação deve incidir mesmo em aulas assistidas, para mostrares aquilo que tu vales.

I – Dizes que relativamente às aulas assistidas, elas têm que ter maior peso na avaliação do professor?

A – Devem ter. Sim acho que sim. O que é que nós andamos aqui a fazer? Estamos a dar aulas, a desempenhar os nossos cargos, ok, acho que sim deve incidir nisso e depois no relatório final.

I – Então relativamente à tua observação de aula, tiveste alguma reunião com o avaliador para falar sobre essa aula que ia observar?

A – Na altura que pedi as aulas assistidas disseram-nos logo o que é que tínhamos que fazer e o que é que não tínhamos que fazer para entregar... Isso foi feito. Depois claro no final de cada aula observada reuníamos, como é que correu, como é que não correu.

I – E antes de ter a aula observada? Falaram contigo sobre o que é ia-se fazer na aula?

A – Isso foi esclarecido na fase inicial quando nos disseram o que é que tínhamos que fazer e o que é que não tínhamos que fazer, por isso não achei que fosse muito importante reunirmos antes da aula até porque não faço mais do que aquilo que faço nos dias normais, que é preparar as aulas.

I – E como é que decorreu a observação da aula ou das aulas?

A – Bem. Acho que correram bem.

I – Bem o quê? O que é que correu bem na aula?

A – Tudo. A exposição teórica da matéria, a participação por parte dos alunos perante a matéria apresentada e depois os exercícios. Eu acho que correu bem, sinceramente, eu acho mas eu estou a ser ... eu fui avaliada e a avaliadora é que deveria responder isso.

I – Há pouco disseste que no final de cada aula, depois falavam contigo sobre a aula. Foi após imediatamente da aula ou fizeram uma reunião para falar sobre?



A – Não, era depois de cada aula assistida. A pessoa falava e dizia mais ou menos os pontos que estavam melhores, piores.

I – Da primeira aula assistida para a segunda aula, o que é que te disseram relativamente à aula?

A – Foi basicamente a mesma coisa. Tenho sempre a mesma maneira de dar aula, nada mudou. Depois depende do conteúdo da matéria, se for uma aula mais prática ou uma aula mais teórica obviamente que isso muda. Mas em relação à opinião da avaliadora perante as aulas não houve uma mudança nenhuma.

I – Falou em estratégias, de mudança na prática da sala de aula?

A – Não. Acho que as minhas estratégias estavam ótimas, modéstia á parte.

I – Relativamente à avaliadora, consideras que ela teve funções mesmo de avaliadora ou também teve funções de supervisora?

A – Acabou por ter as duas coisas. Teve que avaliar não só os pontos que eram referenciados no modelo mas também depois em relação ao meu pedido de aulas assistidas teve que ir supervisionar a aula, portanto acho que até acabou por ter as duas funções. E apoiou-me sem dúvida nenhuma.

I – Como descreverias então a tua relação com o avaliador?

A – Acho que foi uma boa relação. Tivemos uma boa relação, sempre que eu pedia algum esclarecimento, dúvidas ela fazia e pronto ... foi boa não tenho mais nada a dizer. Considero que foi uma bela relação entre nós, claro que sim.

I – Que constrangimentos sentiste ao longo do processo de avaliação?

A – Eu acho que o único constrangimento foi aquele nervoso miudinho no início sabendo que estas a ser avaliada, no início da aula. Não foi no sentido «vou errar ou não vou» mas talvez por estar ali alguém de fora a observar a tua aula mas não senti receio nenhum. A partir do momento que comesas a falar esqueceste que está ali alguém. É como se fosse outro aluno qualquer. Aliás todos nós sentimos isso no início do ano com as turmas novas que aparecem. Chegas ali pareces que estas com aquele nervoso miudinho mas depois corre tudo bem.

I – Em relação à avaliadora tiveste algum constrangimento?

A – Não.

I – E com o processo de avaliação?

A – Também não. Como já tinha feito um processo de avaliação em anos anteriores não senti nada de diferente. Até porque não faço nada por ser uma aula assistida ou não, por ser avaliada ou por não ser, percebes?! Eu acabo por praticar as minhas coisas normalmente. Eu vou fazer esta aula, faço assim. Se calhar empenhamo-nos um bocadinho mais se calhar na apresentação do powerpoint que vais fazer ou assim, porque sabes que é uma aula assistida mas no fundo não faço nada de diferente daquilo que faço no dia-a-dia.

I – Que efeitos teve a avaliação na tua prática docente?

A – Se calhar, cresci um bocadinho em termos de avaliação porque o facto depois de termos no final da avaliação, termos que entregar o relatório final acaba por ter que reflectir um bocadinho nos teus objectivos e se calhar no final até pensas que podias ter feito algo diferente. Á medida que o tempo vai passando depois também acabas por ter uma perspectiva diferente de cada uma das turmas que tens e com a turma que estás a ser avaliada e isso depois em termos de estratégia já vais notar a diferença de um ano para o outro. E mudas! E mudas certamente! Mas só nisso! Quando entregas o relatório em termos de objectivos, em termos de estratégias se calhar apercebes-te aí que podes mudar alguma coisa, para melhor claro!

I – Consideras que a avaliação contribuiu para melhorar a tua prática?

A – Contribuiu, claro que sim!

I – E modificaste mais algum aspecto na tua pratica docente?

A – Se calhar do primeiro ano que fui avaliada para este segundo, sim. Em termos de estratégia com os alunos.

I – E relativamente ao trabalho colaborativo dos professores? A avaliação de desempenho ajudou a melhorar esse trabalho? Contribuiu para?

A – Entre os colegas isso depende um bocadinho de escola para escola. No caso da nossa escola, eu sinceramente as únicas pessoas com quem eu falei, foi com a avaliadora em termos de aspecto de prática docente. Acho que nós todos partilhamos um bocadinho as matérias uns com os outros, não muito mas depende dos grupos de professores dentro da escola. Esta escola já foi diferente da outra escola onde fui avaliada, por exemplo. E não senti que isso mudasse alguma coisa em termos de interpares, de entre docentes, não ... sinceramente não.

I – Gostaste de falar sobre a tua experiência?

A – Gostei.

I – Queres acrescentar mais alguma coisa?

A – Não, não vou acrescentar mais nada. Olha, também não estou dentro do assunto da avaliação. O que eu li, li pouco e li apenas aquele básico da avaliação docente. Todos nós temos opiniões formadas, a única opinião que eu tenho foi aquilo que eu te disse no inicio, considero que a avaliação é importante em qualquer profissão não só na carreira docente mas em qualquer profissão acho que sim. Que é para sabermos valorizar e então haver um motivo para tu evoluíres na tua carreira. És melhor, és pior, eu acho que ninguém é melhor que ninguém, cada um faz o seu trabalho à sua maneira. De qualquer maneira sabemos perfeitamente que há uns melhores que outros, uns que trabalham mais que outros, uns mais e outros menos. Por isso, considero a avaliação importante em qualquer profissão, não quer dizer que seja neste caso em concreto a avaliação de docentes mas isso pode vir a contribuir ou melhorar, claro que sim, melhora mas no sentido de tu teres mais brio naquilo que estás a fazer. Mas por outro lado depois nós sabemos que a relação entre os colegas muda muito.

Muda muito porque vai haver invejas, vai haver isso tudo porque o colega quer ser melhor que ela, quer ter melhor nota que ela, porque isto, pronto ... E essa, eu acho que é a parte negativa da avaliação. Porquê? Porque normalmente quem avalia é alguém dentro da instituição, dentro da escola, alguém que tu conheces ou não, eu posso conhece-la melhor que tu e posso pensar ou tu podes pensar que a pessoa te está a beneficiar porque te conhece ou porque não te conhece, ou porque tem mais afinidade contigo ou porque não tem. O porquê de eu te dizer no início da entrevista que concordo com avaliação mas ser alguém externo, alguém que não conhecesse nem a mim, nem a ti é porque eu acho que avaliação seria mais justa, mas é por aquilo que tu vales e não se a pessoa te conhece, ou não te conhece, ou se tem afinidade ou não tem. Porque quer tu queiras quer não, é quase impossível que se a pessoa se der melhor comigo do que contigo, ou vice-versa que não vá prejudicar a mim ou a ti que te conhece. Esta é a minha opinião, não quer dizer que eu, que tenha acontecido e espero que isso não tenha acontecido como é obvio mas não considero que seja isso o que aconteceu, mas considero que muitas vezes e em alguns sítios isso acontece. É só nesse sentido! Mas considero que a avaliação deve haver em todas as profissões.

## **Anexo J - Protocolo da Entrevista Avaliado**

**Avaliado:** A4

**Local:** Escola

**Dia:** 5 Dezembro 2011

**Hora:** 14:00

I – Queria saber qual é a tua opinião sobre o actual modelo de Avaliação de Desempenho.

(compasso de tempo)

A – O actual modelo de avaliação de desempenho ... com aulas assistidas, sem aulas assistidas, inclui tudo?!

I – Tudo, falando sobre o modelo em si.

A – Quer dizer, duas aulas assistidas, isso não é nada. Não é minimamente indicativo do trabalho que o professor tem, humm... quanto ao modelo de avaliação são sempre sobre alguns pontos, portanto para já tem demasiados pontos para analisar e depois há alguns pontos que são sempre subjectivos porque é difícil avaliar o trabalho do professor sobretudo dentro da sala de aula, ele e os alunos. A única coisa que pode passar cá para fora são as conversas que temos com os outros colegas, o trabalho que o avaliador pensa que nós fazemos das conversas que temos. Quanto á direcção da escola também não pode saber grande coisa, a não ser pelo que lê no relatório e pelo que os outros colegas lhe possam dizer.

(compasso de tempo)

A minha opinião sobre o modelo... nem sequer devia existir tão pouco, mas já que existe é ... não é muito ... não é muito, quê?... é muito subjectivo.

I – Consideras que é necessário haver avaliação?

A – Se eu considero que é necessário haver avaliação!

(compasso de tempo)

Quer dizer, conhecendo os professores que eu conheço, diria que não. Porque os professores com que sempre trabalhei, sempre foram pessoas empenhadas. Agora, também como em qualquer profissão há os menos empenhados, mas isso é fazer pagar quem se empenha por meia dúzia de pessoas pouco profissionais. Agora que o professor faça uma reflexão sobre o seu trabalho, tudo bem, mas sem grande carga avaliativa.

I – Relativamente, a esta opinião que tens formada apesar de não ser uma opinião ainda bastante sólida.

A – Eu não ligo muito á avaliação, confesso ...

I – O que é que mudarias no modelo?

A – Olha, por exemplo, preferia muito mais o modelo anterior que era fazer um relatório de auto-análise.

I – O modelo anterior só incide sobre isso?

A – Era, fazia-se uma reflexão crítica. Evidentemente que a única coisa que pedia que o relatório avaliasse ... a única avaliação que davam era... uhmm... se satisfazia ou não satisfazia. Não havia parâmetros para o Excelente, de grande qualidade, etc. ... Também não sei muito bem o que é que eles querem dizer com Excelente, mas enfim... isso depende de muitas coisas. Uhmm... Mas para mim, isso era suficiente. Se alguém pretendesse um outro tipo de avaliação ter o tal mérito, avaliação de mérito, depois concorreria e seria uma coisa á parte.

(compasso de tempo)

Só para quem estivesse interessado.

I – Estás a dizer que isso seria tipo um concurso?!

A – Seria uma avaliação mais ... se a pessoa quer mostrar que é excelente, teria de haver parâmetros que mostrasse que efectivamente é muito mais do que os outros colegas.

I – E em que aspectos é que a avaliação de desempenho deve incidir?

A – Fundamentalmente é a relação com os alunos e o ensino daquilo que tens para ensinar, que é basicamente a nossa profissão. Eu sou professora do ensino de química e tenho formação a nível pedagógico mas não sou nenhuma especialista em pedagogia, psicologia e outras coisas! Portanto, tomara eu ser especialista em ensino da Química.

I – Dizes que o foco principal deveria ser então na parte pedagógica.

A – Pedagógica e Científica.

I – Na tua opinião, achas que os avaliadores estão preparados para este processo?

A – Os avaliadores... repara quem é que está a ser avaliador? São colegas que eventualmente têm o quê? Mais anos de serviço do que nós? Em algumas situações era precisamente o oposto. Que eu saiba não tiveram nenhum curso especial sobre a avaliação dos colegas por isso fazem o melhor que podem com os parâmetros que têm. Não têm qualquer tipo de formação para isso.

I – Mas achas que eles estão preparados, apesar disso?

A – Preparados... estão preparados na medida em que eu também estive preparada pois também fui avaliadora de uma colega, como avaliadora externa. Portanto baseei-me em quê? Está bem, que já a conhecia pois já tinha trabalhado com ela antes, portanto já conhecia o tipo de trabalho mas quer dizer eu como avaliadora externa, a única coisa que vi foi a análise do relatório e depois o confronto com o grupo de avaliação da escola.

I – Relativamente ao teu processo de avaliação, antes de se iniciar participaste nalguma reunião sobre a avaliação em que te informaram sobre documentos ou legislação?

A – É assim, eu tive primeiro conhecimento dos documentos porque a avaliação dessa colega foi em Junho ou Julho, foi muito cedo, portanto a escola dela despachou o processo muito

cedo. Aqui tínhamos que entregar o relatório até dia 30 de Agosto e na escola dela tinham que entregar o relatório até dia vinte e poucos de Junho, portanto eu a partir daí a vinte e tal de Junho, já conhecia os instrumentos todos. Depois quando falámos sobre os instrumentos já os conhecia.

I – Conseguiste esclarecer as dúvidas, foste informada das fases do processo de avaliação?

A – Sim, já as conhecia.

I – De que forma é que foste esclarecida?

A – Também não recebi grandes esclarecimentos, porque já sabia sobre... já conhecia o assunto. Portanto disse “olha já sei, não ...” mas de qualquer modo isso foi publicado na escola aqui, foi-nos dado a informação através dos documentos que foram enviados para o nosso correio electrónico institucional. Portanto se tivéssemos alguma duvida como é que aquilo funcionava, pedíamos esclarecimentos.

I – A quem é que pediam esclarecimentos?

A – Em primeiro lugar ao avaliador, ao coordenador de grupo..., depois provavelmente se não soubesse esclarecer teria que falar com quem? com o director ou com o responsável que tivesse dentro do processo de ... que fizesse parte da equipa que fazia a avaliação.

I – Relativamente á entrega dos objectivos individuais.

A – Não entreguei.

I – Não entregaste. E consideras ser importante a entrega ou a não entrega dos objectivos? Ou seja, achas que é importante entregar os objectivos individuais?

A – Não considero assim, dar-lhe grande importância. Agora, acho que por exemplo se se faz uma avaliação, para mim tem lógica definir objectivos antes, mas pronto! mas não quer dizer que não possa fazer uma avaliação da actividade sem ter propriamente objectivos escritos, porque os objectivos estão cá na mesma! Por isso, dizer que a pessoa faz coisas sem objectivos ... é uma questão de os transcrever, para o papel ou não, porque os objectivos estão sempre cá. Não fazes uma coisa sem saberes o que é que vais fazer! Portanto, os objectivos estão subjacentes.

I – Pediste para ter observação de aulas?

A – Pedi apenas por uma coisa! Porque foi a primeira vez que pedi aulas assistidas porque... uhm... na altura em que eu pedi as aulas assistidas, aliás eu pedi as aulas já fora do prazo porque eu não fazia intenções de pedir aulas assistidas e... mas entretanto começou aí a surgir a ... o ... sobre a mudança de escalão porque eu ia mudar de escalão em Janeiro.

I - Este Janeiro que vem?

A - Não, do ano passado. Quando começou o processo. E... para mudar de escalão naquela altura, quem estava naquela fase de transição, constava que era necessário ter aulas assistidas. Pronto! Eu pedi aulas assistidas, e passado para aí uma semana, ficou tudo

congelado outra vez. E eu depois nunca mais me lembrei das aulas assistidas e tanto que a minha segunda aula assistida foi praticamente no final do ano, porque entretanto ... mas tudo bem. Foi só por essa razão mais nada.

I – E antes de te assistirem á aula, tiveste alguma reunião com o avaliador sobre a aula?

A – Dei-lhe só a conhecer o plano da aula.

I – Não houve nenhuma reunião?

A – Houve uma conversa informal, não foi propriamente uma reunião... porque até já nos conhecemos todos muito bem.

I – E como é que decorreu a tua observação da aula?

A – Como é que decorreu como?

I – A aula correu bem? Os alunos participaram? Era uma turma ...

A – Sim, os alunos participavam. A minha turma era muito boa.

I – Que tipo de aula é que fizeste nessas aulas assistidas?

A – Portanto foram sempre aulas ... não dava para ser uma aula experimental, porque o avaliador não tinha horário porque sobrepunha as suas aulas experimentais com as minhas, portanto teve mesmo que ser em aulas teóricas. A primeira foi ... uma foi sobre mesmo de conceitos teóricos com poucas aplicações práticas, a outra foi mais de aplicação de conhecimentos do que propriamente aula de conceitos. O que queres saber mais?

I – E como é que os alunos se portaram?

A – Foi como se não estivesse lá o avaliador. Normalmente, como costumavam comportar-se todos os dias.

I – Ou seja, as tuas aulas anteriores em relação às aulas assistidas não houve diferenças, é isso que estás dizer?..

A – Sim.

I – E no final da observação da aula, houve feedback por parte do avaliador?

A – Sim. Ele disse como é que tinha corrido e o que é que tinha achado.

I – E quando é que ele falou contigo?

A – Não sei se foi logo a seguir, porque íamos ter aula a seguir, mas foi passado pouco tempo, não sei, no dia seguinte, já não me lembro, já foi há tanto tempo. Mas foi muito próximo.

I – Foi tipo reunião ou ...

A – Foi conversa entre duas pessoas.

I – Relativamente ao teu avaliador, consideras que ele teve funções de avaliador, só de avaliador ou também teve funções de supervisão?

A – O que é que queres dizer com supervisão e função de avaliador?

I – Avaliador, vai ver as tuas aulas e avalia-te dando uma classificação. No caso do supervisor se te acompanhou ao longo do processo, apoia-te, sugere estratégias para melhorar alguns pontos da primeira aula para a segunda. O teu avaliador teve função de supervisor?

A - É assim, não foi um processo nem da minha parte nem da parte do avaliador que fosse com esse acompanhamento todo. Eu disse o que é que ia fazer, tudo bem, ele foi lá, falamos sobre o assunto, quer dizer, nem havia tempo nem ... eu estava dar as matérias pela primeira vez, nem tinha tempo para dedicar-me muito ao assunto da avaliação, estava basicamente a preparar os conteúdos pois os alunos iam ter exame a nível nacional. Portanto estava a dar tudo por tudo para os preparar para o exame nacional, com imensas actividades experimentais que tinham de fazer e que eu nunca as tinha feito e... não havia tempo para estarmos assim... mas também não senti assim grande necessidade de fazer acompanhamento.

I – Da transição da primeira aula assistida para a segunda aula assistida, a conversa que vocês tiveram após a primeira aula, ele apoiou-te nalguns pontos que precisasses de melhorar?

A – Ah, sim, sim! Repara aliás até já tínhamos falado disso várias vezes, sim entre nós no grupo. É pena não haver um espaço em que nós por exemplo, tivéssemos oportunidade de ir, se os colegas nos pedissem, para irmos ver as aulas uns dos outros até porque alguém diz assim «é pá, vou passar aquela matéria e fiz um powerpoint , podes lá ir assistir só para me dares o feedback?» porque há coisas que se vêem melhor quando se está de fora, uma vez que a gente não pode gravar as aulas não é?! E nem pode filmar, porque enfim ... só com autorização. E depois não teríamos tempo para estar a analisar todos os vídeos das aulas, de modo que vamos tendo o feedback que os alunos nos dão, mas sim concordámos em várias coisas que nem ele nem eu iremos provavelmente repetir tipo ..., lembro-me só de uma pequenina coisa que foi, ele disse que a aula tinha corrido bastante bem, os alunos tinham feito imensas questões, que eu tinha dado resposta. Era um assunto sobre comunicações, disse-me só que tinha achado que o powerpoint era um bocadinho grande, para uma aula, que era preferível dividir em partes. Claro que eu tinha pensado em dividir aquilo em partes porque ia fazer uns cálculos pelo meio, mas como eles começaram a pôr questões aquilo acabou pode ser conduzido para outro lado, mas efectivamente foi uma coisa sobre a qual nós até concordamos. Realmente os powerpoints não devem ser muito extensos, devem ser pequenos, pequenos pedaços dos conteúdos. Eu até nunca faço powerpoints assim muito densos, é uns tópicos, umas imagens, sobretudo as imagens. Pronto! De resto não havia assim muito mais coisas para apontar.

Na segunda aula também disse que não tinha nada a dizer porque a aula tinha corrido bastante bem.

I – Então de acordo, com o que me acabaste de contar, achas que ele também teve funções de supervisão?

A – Quer dizer, talvez só nesse sentido, porque não ...



I – Ou seja, depois da observação da aula...

A – Isso para mim é mais um comentário, uma análise... não quer dizer que seja, «olha tem esta nota assim», não até porque para mim isso não é avaliação.

I - Então consideras que ele teve funções de avaliador, só de avaliador ou também teve funções de supervisão?

A – Mais de supervisor.

I – Como é que descreverias a tua relação com o avaliador?

A – Ótima! Aliás nós ... como eu digo, eu tenho muita sorte no meu grupo.

I – Dizes ótima em que sentido?

A – Em todos os sentidos! Profissional, pessoal. Acho que somos um grupo bastante ... trabalhamos bem uns com os outros, eles ajudaram-me imenso a preparar experiências que eu nunca tinha feito e deram-me montes de apontamentos, passamos sempre as coisas uns aos outros por correio electrónico, quem fez primeiro passa aos outros portanto nesse sentido ...

I – E que constrangimentos sentiste ao longo do processo de avaliação?

A – Constrangimento ..., é assim, posso dizer que eu não pensei muito no processo de avaliação, portanto só quando praticamente se aproximava a aula assistida, nem me lembrava do resto. Ummm... Na primeira aula assim ao princípio estava um bocadinho nervosa mas depois passou-me, na segunda aula já era como se fosse «tu cá, tu lá».

I – Sentiste mais algum constrangimento?

A – Não.

I – Que efeitos é que teve a avaliação na tua prática docente?

A – Efeitos? Não teve nenhum efeito especial. Não alterei assim grandemente como disse, pequeninas coisas eventualmente mas ...

I – Quais são as pequenas coisas?

A – O exemplo do powerpoint, são pequenas coisas. Mas de resto que viesse alterar a minha forma de estar como docente, não teve.

I – Então, consideras que o processo de avaliação contribui para melhorar a tua prática docente?

A – É assim, repara, se calhar se houvesse muitas coisas a apontar, ... repara, em duas aulas assistidas também não te podem dizer grande coisa, o que é que são duas assistidas em não sei quantas aulas que o ano tem? Pode dar, não digo, para ver uma ou outra coisa, há sempre coisas que se podem ver em duas aulas até numa, mas não é significativo. A não ser que, de uma para a outra se repita a mesma coisa negativa, estamos a pensar no ponto negativo que ocorreu na primeira e que o professor não tenha transformado nada relativamente para a

segunda. Para quem isso ocorre, se houvesse muitas coisas para dizer sobre a prática lectiva ou sobre a relação pedagógica com as turmas, mas depois isso vai depender das turmas que se tem. Quem tem básicos e tiver aulas assistidas sendo os básicos que nós temos aqui, por exemplo o 7º ano. Eu já tenho o 9º ano e varia muito de uma semana para a outra, uma aula pode correr lindamente como outra ... É assim duas aulas não é nada! Pode contribuir e pode não contribuir (positivamente)

I – Na tua pratica docente, modificaste mais alguma coisa por causa da avaliação?

A – Não.

I – Achas que a avaliação de desempenho contribui para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores?

A – Não.

I – Gostaste de falar sobre a tua experiência?

A – Como eu te digo, confesso que não .... Há coisas que me preocupam mais que a avaliação. Agora, é assim, depois é evidente que a avaliação se não for feita em consciência pode prejudicar a carreira, sobretudo a evolução para escalões superiores, porque fica sujeito às tais quotas, etc e etc. Por isso é uma coisa problemática, pode trazer, pode causar problemas relacionais entre os colegas de grupo e entre os outros colegas, tudo depende por quem é feita e como é feita (a avaliação). Por isso, acho que tem de existir um modelo que seja o menos subjectivo possível e isso tem que ser uma coisa muito bem pensada. Não é fazer de um dia para o outro e salta cá para fora porque é preciso fazer avaliação, mas bom deve haver peritos nessas coisas. Eu cá não sou. Vamos ver o que vem aí. Agora, é assim, o que uma pessoa sente como professor, não é o facto de ser avaliado ou não ser avaliado que provavelmente vai alterar a prática docente. Porque ou tu já és um professor consciente e portanto tu fazes aquilo que tens a fazer de forma a obter, a preparar o melhor possível os teus alunos, a dares-te o melhor possível na escola, de modo a que as coisas ... sempre a trabalhar para o futuro dos nossos alunos, a prepará-los para a vida e pronto para o futuro deles. E portanto não é por seres avaliada ou deixares de ser avaliada que tu vais mudar isso. Quem não tem essa filosofia, não sei se por ser avaliada a irá adquirir!

I – Depende muito de professor para professor.

A – Isso é uma questão de mudança de consciência. Não sei se uma avaliação ... pode tentar mudar algumas coisas mas se for um professor consciente e pensar «realmente, não tinha pensado nisto assim, se calhar é melhor seguir esta estratégia ou outra estratégia» mas ... e também se fala muito com os colegas «eh pá, tenho aquela turma assim, são terríveis» e «olha, fiz assim, e assim». Há sempre opiniões e coisas que se aprende com os colegas, também não creio que seja um processo avaliativo ..., é mais umas dicas do avaliador que vai dizer «olha, observei isto, assim e assim, se calhar se ...», pronto nessa medida se a análise das aulas, estou a falar das aulas assistidas, se a análise das aulas assistidas for bem-feita, o mais impessoal possível, pode ser produtivo mas também se não for assim e a gente saber que os professores são pessoas e as pessoas enfim, pensam e actuam como pessoas, umas mais para o lado positivo outras mais para o lado negativo e depois depende da relação que se tem com

o outro e nem sempre a pessoa pode conseguir ser imparcial. E surgem fricções entre o avaliador e o avaliado e já se sabe o que é que isso dá. Por isso, antes de sair um processo de avaliação cá para fora, pensem bem nele e que tenha pelo menos o consenso o mais geral possível da classe porque senão também não estou a ver grandes efeitos produtivos do modelo.

I – Tens mais alguma sugestão a fazer?

A – Não.

I – Obrigada, pela entrevista e pelo teu contributo.

## Anexo K - Protocolo da Entrevista Relator

**Relator:** R1

**Local:** Escola

**Dia:** 20 Outubro 2011

**Hora:** 15:00

I – Gostaria que falasses sobre a Avaliação de Desempenho. Vês a necessidade de existir a avaliação de professores?

R – Sim. Porque independentemente da profissão que tenhas, é assim, nós não somos todos iguais, nem estamos todos no mesmo ... não nos dedicamos todos da mesma forma, não trabalhamos todos da mesma forma. E de facto há uns que trabalham mais e outros trabalham menos, e acho que essa distinção tem de ser feita. E portanto, acho que uma avaliação é boa em qualquer nível. Agora, o processo de avaliação actual acho errado! Porque não é este método que me parece ser mais indicado para se fazer a avaliação de professores. Agora, a avaliação em si é fundamental em qualquer trabalho.

I – E na tua opinião achas que ... ou seja a avaliação tal como está a ser feita neste momento, uhm...tem alguma implicação para ti que tu sintas que é diferente? Achas que a avaliação pode ajudar a melhorar a prestação dos professores?

R- Não da maneira como está, não.

I - Na tua opinião qual é o motivo que gera tanta apreensão à volta do modelo?

R - Para já, porque estamos a fazer a avaliação entre pares, porque para mim já é completamente complicado e acho que ... Não pode haver uma avaliação justa se tiveres que fazer uma avaliação entre pares, ou seja, isto quer dizer que assim não tem cabimento ... não tem lógica eu estar a avaliar uma colega e a colega estar a avaliar a mim. Isto não tem qualquer lógica, porque é assim! Eu se fui avaliadora... portanto pedi avaliação, por acaso a pessoa que eu estava a avaliar não pediu avaliação, porque caso tivesse pedido a avaliação eu estaria a avaliá-la a ela. Portanto avaliação entre pares acho mal! Depois, porque me parece se a pessoa é avaliadora, não tem que estar a fazer o mesmo que os outros. Por exemplo, se nós pensarmos que numa avaliação numa empresa, tu tens um director e tens as pessoas que estão abaixo de ti e que não estamos todos a concorrer para o mesmo, parece-me excelente! Agora, num sítio em que toda a gente está trabalhar, com as mesmas qualificações para a docência, não é, independentemente de uns terem licenciatura ou não termos, mas todos temos habilitações para a docência. Se todos estamos a tentar chegar ao mesmo sítio, que não é tirar o lugar de ninguém mas é tentar progredir na carreira, obviamente, que isto me parece completamente incorrecto ser as pessoas que estão exactamente no mesmo patamar, estar-se a avaliar umas às outras. Porque isto, como é evidente dá azo, a que infelizmente na nossa carreira, porque pelas outras não sei e já tenho alguma experiência em termos de avaliação porque já fiz alguns ciclos de avaliação, é assim, já me apercebi que depois infelizmente outros valores sobrepõem à avaliação. Porque muitas pessoas depois não fazem uma avaliação tão justa quanto deveriam fazer.

I - E quais são os outros valores que estás-te a referir?

R - Os valores que eu estou a referir é, por exemplo, eu tenho mais empatia por uma colega do que por outra. Se calhar por eu me dar melhor com uma colega, do que com outra. Se eu sei que só existe uma vaga, eu se calhar vou ponderar mais por aquilo que eu conheço daquela que é minha amiga, sou capaz de ponderar mais para essa do que para a outra. E isto acontece no ensino!

I – Consideras isso como uma vantagem ou desvantagem?

R – Desvantagem. Como muito negativo. Daí eu achar que não devia haver esta avaliação entre pares.

I – Portanto a avaliação entre pares seria uma desvantagem deste modelo.

R – Eu para mim, acho que sim.

I – Existe mais alguma desvantagem nesta avaliação?

R – Outra coisa que eu acho nesta avaliação, é assim... Nós fomos colocados a fazer avaliação sem termos uma formação prévia. Depois podem-me dizer assim: «você estão habituados a avaliar porque avaliam alunos»; estamos a falar de avaliações completamente diferentes, e quem diz o contrário é porque não está no ensino e não fez estas duas avaliações. Porque uma coisa é eu avaliar os meus alunos, outra coisa é eu avaliar um colega. Depois porque independentemente de queres ou não, foste obrigada a. Porque é assim, eu não vim para o ensino para estar a avaliar os meus colegas, eu vim para o ensino para dar aulas. Portanto logo aí, estão-me a atribuir um papel para o qual eu não estudei, eu não quis! Depois porque eu também acho que esta forma de não termos qualquer tipo de formação para o fazer, dá azo a que, da mesma forma há bocado que eu disse sobre a avaliação de pares, dá azo a que as pessoas possam achar que por serem avaliadoras podem questionar o trabalho do colega.

Isso, para mim é um erro! Porque eu acho que é assim, não é pelo facto de eu não concordar com a maneira como determinado professor dá aulas, que eu posso dizer que aquele colega ou é insuficiente, ou não é bom, ou não é excelente! Porque é assim, possivelmente ele em termos técnicos é tão bom ou igual, ou melhor que eu! Não interessa. Agora, depois o que eu vou assistir a uma aula é que para além da parte técnica, que eu isso até poderia achar assim, «ok eu posso ir lá ver se ele tecnicamente comete algum erro!»! Só que depois nós não vamos avaliar só isso! Vamos avaliar outros parâmetros e esses outros parâmetros são só em função da tua experiência profissional, que tu vais e que tens para poder fazer alguma comparação. O que me parece completamente errado! Porque a minha forma de ser é diferente da tua, logo as minhas aulas têm de ser diferentes das tuas. Somos duas pessoas diferentes, com maneiras de ser diferentes, naturalmente que a tua forma de estar vai ser diferente, agora isso não te faz com que, quando tu estás a assistir a uma aula podes dizer assim, «ok eu não me identifico com este estilo de aula ou até nunca pensei nisto, poderia aproveitar para mim!»! Ou então pensar ao contrário «eu nunca faria isto». Mas é assim, isso não significa que sejas melhor, apenas diferente! Eu acho que aqui o problema é esse mesmo. É que a diferença faz com que normalmente as pessoas pensem na diferença como um valor negativo, e que para mim é completamente errado!

I – E encontras alguma vantagem na avaliação dos professores?

A – Sim. Só o facto de podermos progredir mais rapidamente. O facto de podermos ser diferenciados uns dos outros. Porque, tal como disse há pouco a favor da avaliação, há pessoas que realmente ... é assim, mesmo que... era aquilo que eu dizia, o facto de poder haver diferenças reconhecidas entre colegas parece-me bem, porque de facto eu não sou melhor que ninguém mas de facto é assim, eu se calhar faço um trabalho diferente de um outro professor e não estou a falar em termos de aulas, porque para mim, a avaliação de desempenho deve passar não só pelas tuas aulas mas por aquilo que a tua carreira docente te envolve: a nível de actividades, a nível de disponibilidade em termos de outras actividades que tu faças para além da tua componente lectiva. Porque é assim, a tua componente lectiva é uma actividade que é obrigatória para ti! Agora, o teu desempenho para além disso deveria ir além disso. Eu acho de facto, é assim, uma pessoa que está envolvida e que tem n trabalho na escola e que passa a fazer outras tarefas que não seja meramente as de leccionar, se calhar essa pessoa deverá ter uma avaliação diferente do que uma pessoa que esteja unicamente a dar aulas, acaba as aulas e vai embora! Independentemente! E isso também conta!..o facto de dar aulas é tão ou mais importante, eu diria mais importante do que tudo o resto porque a nossa função é mesmo dar aulas. Agora, não me parece é que nesta avaliação seja só contabilizado isso.

I – Para ti o que mudarias no modelo de avaliação de desempenho?

R – Um dos parâmetros que eu acho... ahh... que de todo é errado, é fazeres a avaliação de desempenho do professor pelas aulas que vais assistir. Porque são duas aulas apenas que vais assistir num ano inteiro, duas aulas das quais tu marcaste, que a pessoa sabe perfeitamente o que é que vai assistir, a professora sabe perfeitamente aquilo que vai dar e portanto acaba por ser uma aula que tu podes fazer de uma forma completamente teatral e fora daquilo que é a tua forma de dar a aula, porque sabe que vai ter uma aula assistida. Eu sei disso, porque eu já assisti uma aula assim! E portanto, sei perfeitamente que aquela forma, aquela aula, não foi, não era de certeza a forma natural da professora dar a aula. Aquilo foi uma aula para ser uma aula assistida!

I – Então tendo em consideração essa experiência, de facto o que é que mudavas na avaliação? Em termos de... estavas a falar das aulas assistidas.

R – Eu acho que as tuas ... a melhor forma de tu seres avaliada e eu continuo a dizer... que é assim! O modelo antigo de avaliação, quando dizem que os professores nunca foram avaliados eu acho que é assim, a forma como ... nós éramos avaliados anteriormente com o relatório, era perfeito se os directores ou as antigas comissões executivas fizessem uso dessa avaliação. Tu fazias um relatório crítico da tua actividade onde tinhas que falar de tudo: dos alunos, do sucesso, da forma pedagógica, das actividades, dos cargos, de tudo... Era fácil os presidentes verem ou lerem e avaliar de facto o teu trabalho, mais do que ninguém o director ou a CAP neste caso sabe perfeitamente o tipo de trabalho que tu tens, o tipo de trabalho que tu fazes e podia-te avaliar perfeitamente por um relatório. Agora para mim, aquilo que não está correcto e que eu tiraria de facto eram estas duas aulas assistidas. Porque eu acho que é assim, é o maior engano que pode haver nesta avaliação – são as duas aulas assistidas!

I – Então em que aspectos é que deveria incidir a avaliação?

R – É assim, todos aqueles que falei anteriormente: as aulas, a tua forma de dar, o sucesso dos alunos ou insucesso, e não quer dizer que fosses melhor professora ou pior professora por passares ou chumbares os alunos, não tem nada a haver com isso. Quando digo sucesso ou insucesso não tem a haver que, passas todos, és uma excelente professora, reprovos todos, és péssima! Não tem nada a haver com isso! Mas a parte pedagógica com os alunos, a parte científica, depois as actividades que desempenhas ao longo do ano, o teu envolvimento com a comunidade educativa, portanto tudo isso para mim são elementos fundamentais de avaliação.

I – Então de acordo com o que já disseste agora, e alguma experiência que já passaste mas sentes-te preparada para avaliar os teus colegas?

R – É assim, eu faço o melhor que posso e sei. Agora se me dizes assim, sinto-me preparada? Dentro do modelo que está sinto porque eu não sigo... uhm... como é que eu hei-de dizer? Embora eu não tenha tido a formação que eu acho que era fundamental, o modelo está feito de tal forma, que dificilmente e seguindo o meu principio de ser, que tem a haver com a minha forma de ser, eu não consigo ir para uma aula de um colega em que, eu nem sequer questiono o facto de ele não ser tecnicamente ou cientificamente capaz, portanto logo aí para mim, ele sabe tanto ou mais do que eu. É licenciado em Informática como eu sou, portanto está a dar aulas, foi-lhe dado a certificação para dar aulas através da profissionalização para os colegas que são profissionalizados, para outros têm uma licenciatura portanto, logo aí, em termos científicos acho que eles têm todos as habilitações. Em termos pedagógicos, é aquilo que já disse, posso discordar com algumas coisas mas não é por aí que eu vou penalizar o colega, porque acho que é o meu dever e a forma como a avaliação está feita e a própria ficha de avaliação, portanto os parâmetros que vais avaliar dificilmente vais encontrar alguma dificuldade em colocar o colega como muito bom ou excelente. Portanto, não te aparece nada em termos de ficha de avaliação que te possa dificultar ou que te exija qualquer coisa, em que tu digas assim, «é pá, não sou capaz porque não tive formação». Não, porque a ficha é tão simplista que nem sequer consegues pegar naquilo e dizer assim, este ponto está menos bem. Não! Porque naturalmente as pessoas que dão as suas aulas, naturalmente para mim são excelentes. Eu estou a falar na parte das aulas assistidas. Obviamente que a excelência e o muito bom vem de outros parâmetros como a assiduidade e as acções de formação, que isso já não é da nossa parte, já tem a haver com o director. Mas só na parte das aulas assistidas, a grelha das aulas assistidas e com os parâmetros que lá estão dificilmente tu não terás um muito bom ou excelente! Porque tu dás-te bem com os alunos? que tipo de relação é que tu tens com os alunos? Numa aula de 45 minutos é que tu vais ver isso? a não ser que andes á porrada lá é que vai dizer que são insuficientes.

I – Sentis-te preparada para avaliar os teus colegas?

R – Sim.

I - Quando te nomearam para avaliadora, qual foi a forma de selecção dos avaliadores? Como é que a escola seleccionou os avaliadores?

R – Não faço ideia.

I – O que é que te disseram a ti? Tens de ser tu a avaliadora ou deram-te hipótese a escolher, ou seja, como é que fizeram...

R – Não, porque sou representante de grupo.

I - Ou seja, foi um critério que eles usaram.

R - Foi, vais ser tu porque és representante de grupo.

I - Para ser avaliadora?

R - Para ser avaliadora.

I - E participaste nalguma reunião sobre o processo de avaliação de desempenho para conhecer os instrumentos e documentos necessários antes do processo se iniciar?

R - Houve uma reunião que nos foi dado um dossier com os documentos com os quais nós íamos trabalhar, nomeadamente as grelhas de observação de aula, e que nos foi dito então que era necessário apenas a entrega do dossier com os materiais das duas aulas assistidas e que era apenas duas aulas, a não ser que o professor solicitasse uma terceira. Foi-nos distribuído então um dossier com as grelhas e com a legislação sobre a avaliação. Tirando isso não houve mais qualquer tipo de reunião.

I – Então, não tiveste mais conhecimento sobre outros elementos ou formação sobre a avaliação?

R – Não. Nada.

I – Relativamente à tua experiência como avaliadora, como é que caracterizarias a tua experiência?

R – é assim, sabes que eu acho sempre bom independentemente que seja com o objectivo de avaliar ou não. O facto de eu poder ir assistir a uma aula de uma colega, é assim, esquecendo que estou lá para avaliar, eu acho que é sempre óptimo a pessoa poder assistir a aulas em que a pessoa vai de espírito aberto, ou seja, que tu vais para lá com intenção de «ok, eu posso ir ver, eu posso ir tentar ver», porque às vezes vendo os outros vejo que cometo os mesmos erros porque às vezes nós não nos deparamos com os nossos erros, porque é assim, estamos tão habituadas a fazer determinadas acções que não nos apercebemos que essas acções não são bonitas, ou não são correctas, e portanto quando estamos a ver do lado de cá um colega, às vezes dizemos assim «realmente eu também faço aquilo e não é muito bonito», ou então o contrário, olhar para o colega e dizer assim «eh pá! Excelente, aquilo é excelente, uma ideia excelente!» e só isso, acho que é fundamental e enriquecedor para qualquer um de nós. E acho que é uma pena, nós não termos essa prática de irmos assistir às aulas uns dos outros em vez de fecharmos muito. Acho que isso é uma pena! E daí também achar que só o facto de ter tido oportunidade de estar a assistir, para mim já foi enriquecedor. Já valeu pela experiência.

I – E ao longo do processo tiveste alguns constrangimentos?



R – Não.

I – O que é que mais te preocupou nesta função de avaliadora?

R – Ser justa.

I – O que consideras ser justa?

R – Ser justa para mim, era não tentar por ... nada ah... ou seja... assuntos pessoais a nível profissional. Ser completamente isenta. Isso foi um dos critérios que eu tentei fazer ao máximo, independentemente, porque como em tudo, nós damos melhor com umas pessoas do que com outras e obviamente que é assim, tal como disse há bocado, a pessoa pode cair no erro de puxar mais por um ou por outro porque até pelo aquilo que conheces da pessoa. E portanto é assim, tentei... tentei, não! Esforcei-me e acho que o fiz, ser o mais justo possível nesse nível.

I – A nível de relação com o avaliado(a) como descreverias a tua relação?

R – é um bocado complicado, porque o avaliado acaba por ser o meu colega! Eu não vejo o avaliado como uma pessoa que vou avaliar, vejo o meu colega. E como tal, vindo na linha anterior, é o meu colega, é o meu amigo, uns mais colegas outros mais amigos, e daí quer a nível pessoal não tem a haver com o ser avaliado ou não, tem a haver com o facto de nós termos mais confiança com uns do que com outros, estamos mais à vontade com uns do que com outros, faz com que tu também tenhas depois com o avaliado uma relação diferente. Agora, é assim, penso que correu bem com todos eles. Fizemos aquilo que era suposto fazer, dei-lhes no final de cada aula feedback: se gostei; se não gostei; se tinha corrido bem; se tinha corrido excelente; se ... Obviamente que as pessoas tinham 5 dias úteis para dizerem alguma coisa, se não concordavam, se concordavam. Portanto, a partir do momento que eu transmiti no final da aula, que sim senhora, para mim tinha sido excelente ou que tinha sido muito bom, não interessa, nenhuma delas se manifestou contra a minha avaliação, portanto parte-se do princípio que não havendo reclamação que os avaliados concordaram e portanto, é assim, acho que houve sempre uma relação a nível de avaliação gradual, não houve problemas nenhuns.

I – Esse feedback só deste no final da aula, ou...

R – No final da aula.

I – Fizeste alguma reunião após, para falar com o avaliado?

R – Não. A não ser aquilo que a lei exige, que se os avaliados não concordassem com a avaliação. Portanto eu disse logo qual é que era, segundo os meus parâmetros, disse como é que tinha corrido a aula e a avaliação que ia fazer daquela aula, e que tinham 5 dias para discordar, para apresentar a dizer que não concordariam com a avaliação. Nesse caso, se os avaliados não concordassem haveria então uma reunião, caso contrário não era necessário fazer qualquer tipo de avaliação.

I – Antes de assistires à aula, tiveste alguma reunião com o avaliado?

R – Não, a única coisa que nos são dados é a única coisa que é exigido, é unicamente. Os colegas têm que nos disponibilizar os materiais para a aula, para nós vermos, para vermos as planificações e os materiais e portanto é a única coisa que é exigido em termos de avaliação.

I – Portanto, mas reunião para falar sobre o que se vai avaliar, ou o que o avaliado vai dar na aula, não houve?

R – Não. Aquilo que é dado aos avaliados é assim: no início, portanto foi dado a todos eles uma folha com a grelha de avaliação, portanto todos eles tem conhecimento dos parâmetros onde vão ser avaliados e com base nisso, os colegas preparam a aula em função daquilo que nós vamos observar para o preenchimento da grelha, como é evidente. Portanto, daí eu também dizer do início, que é assim, é um bocado um teatro fazeres uma avaliação em que tens uma grelha em que sabes que vais ser avaliado neste, neste, neste e neste parâmetro e portanto, tu sabes que vais fazer uma aula para que naqueles parâmetros sejas e tenhas uma boa avaliação. Se houver outros parâmetros que não estejam lá também não podes utilizar. Portanto, daí a minha ideia sobre este tipo de avaliação.

I – E como é que decorreu a observação da aula?

R- é assim, uhm... eu penso que em nenhum dos casos uhm... nenhum dos casos a não ser com uma das colegas, que é assim, que me pareceu, no início um bocadinho mais nervosa por eu estar presente, pronto. E que o início da aula foi assim mais uhm... complicado para ela, não para mim, mas para ela porque estava a sentir que estava a ser avaliada, foi assim mais complicado. Agora a observação da aula, é assim, aqueles parâmetros que eu tinha que avaliar, tal como os colegas sabiam que eram os parâmetros que eu ia avaliar, não houve grande dificuldade nesse tipo de avaliação, porque eu tenho parâmetros concretos de avaliação, tenho uma grelha que tenho que utilizar e portanto não é muito difícil eu ir para uma aula e ver se a colega está ou não, a fazer de acordo com aquilo que eu tenho que avaliar. Portanto, é pegar na grelha, obviamente que eu tiro lá apontamentos meus, mas obviamente depois para passá-los para a grelha houve alguns que nem sequer foram utilizados, porque meramente aquela grelha não tem aquele tipo de parâmetros. Daí eu também dizer que muito facilmente, segundo aquela grelha, muito facilmente qualquer colega atinge muito bom ou excelente.

I – Consideras que o processo de avaliação contribuiu para melhorar a prática do avaliado?

R – Não.

I – Porque é que dizes isso?

R – Tal e qual, como eu e pondo-me agora, já que estás a fazer a pergunta da parte do avaliado, e eu fui também avaliada. É assim eu não mudei a minha forma de dar aula, eu não mudei a minha postura por ter uma aula assistida ou por ter duas aulas assistidas. Eu uhm... posso dizer que aquilo que eu dou e aquilo que eu dei nas minhas aulas assistidas, foi exactamente a forma como eu dou as minhas aulas, não tirei nada nem coloquei nada, absolutamente nada! Agora se me disserem assim, foram assistir à minha aula e disseram-me assim «olha, há ali um ponto que tu fizeste isto assim e assim», e se realmente eu concordar com ele, se calhar posso até reflectir, e se calhar é um erro que eu não me tinha apercebido e

posso melhorá-lo. Agora, é uma coisa insignificante depois num conjunto das aulas todas que tenho que dar. Porque é assim, se me dissessem assim, os colegas vão assistir a aulas que tu não tens conhecimento e o avaliador aparece-te lá, numa aula normal, em que tu não estás preparada para?! Se forem várias aulas, não duas, eu até era capaz de dizer que era capaz de fazer e de implicar qualquer coisa na minha forma de ser e de estar, e de dar aulas. Agora duas aulas assistidas em que eu já sei, que está lá o colega para me avaliar e eu já sei quais é que são os parâmetros em que eu vou ser avaliada, é assim, não foi por essas aulas que vou dar, que vai contribuir ou melhorar.

I – Falaste da tua experiência como avaliada, mas e no caso dos teus avaliados?

R – Se eles mudaram?

I – Se contribuiu para melhorar a prática deles?

R – É assim, eu não sei se contribuiu! se calhar são eles que têm que responder! Mas acho que... é assim, da mesma forma que para mim não contribuiu para eles se calhar também não. Para uma colega, em que eu na primeira vez que fui lá e ela estava muito nervosa, e eu disse-lhe duas ou três coisinhas no final da aula, é assim, não foi tanto no melhoramento de... uhm... de melhorar a prática da aula mas se calhar as duas ou três coisinhas que lhe disse transmitiu uma outra confiança que ela não tinha. Porque, é assim, a ideia que ela me passou naquele início da aula, é que a confiança que ela estava a passar para os alunos, independentemente de eu estar lá ou não, não estava a transmitir que estava a passar informação com confiança, talvez por eu lá estar. Mas isso era daqueles pontos que eu acho que o professor não pode cometer, é transmitir para os alunos alguma insegurança. Eu acho que isso é um ponto que não deve de acontecer nunca em hipótese nenhuma esteja lá o avaliador ou não esteja! E portanto se calhar aquela conversa que eu tive no final da aula sobre isso, se calhar foi bom, porque de facto, na segunda aula ela já não esteve como na primeira, melhorou bastante a esse nível. Agora, é assim, talvez porque era a primeira aula assistida e nunca tinha tido aulas assistidas e portanto eu também acho que é normal acontecer. Não sei se também contribuiu para alguma coisa o que lhe tenha dito, ou foi também pelo facto de já não ser a primeira, é a segunda e já me tinha visto lá, pronto, também pode ter sido por isso.

I – Achas que também contribuiu para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores?

R – Não. A que nível estás a fazer essa pergunta?

I – Trabalho colaborativo, ou seja, de modo a que os professores trabalhassem mais em conjunto nas suas disciplinas, em que se reúnem para trabalharem em conjunto. Aumentou esse trabalho colaborativo ou melhorou consideravelmente ou não o trabalho colaborativo?

R – Não. A este nível penso que não, mas isso tem a haver penso eu, com o facto de nós, de nenhum de nós no grupo estar a dar a mesma disciplina, pronto, acaba por... é assim, se houvesse vários professores como no caso do Português, em que existem vários professores a dar o 10º ano, tem que haver um outro tipo de coordenação e de trabalho colectivo entre os colegas. O facto de nós, de cada um de nós, dar uma disciplina diferente acaba por tu também poderes ter um trabalho completamente diferenciado do outro colega, porque não te obriga a haver uma coordenação de matérias, de avaliações e portanto eu acho que para o nosso grupo

(550) eu penso que não se verificou qualquer tipo de melhoramento de trabalho colaborativo. Se calhar noutros grupos talvez, não digo que não. Mas o facto de poder estar a assistir a aulas de 3 colegas, por exemplo, e cada um deles estar a dar conteúdos completamente diferentes, acaba por eles também não sentir uma necessidade de trabalharem em conjunto, porque as matérias são diferentes, logo a dinâmica da turma também é diferente e portanto parece-me que por este motivo não.

I – Consideras que este processo de avaliação de desempenho contribuiu para te desenvolveres como avaliadora?

R – É assim, acaba sempre por ensinar mais qualquer coisa. Eu penso que qualquer experiência que a gente faça ou qualquer coisa que a gente faça de novo e que depois, independentemente, tu seres contra ou não para o processo, que é o meu caso, acaba por depois de estares envolvida obviamente que tu aprendes outras coisas e aprendes nomeadamente, é assim, havia alguns parâmetros de avaliação com os quais eu... uhm... eu nem percebi muito bem, não era uma coisa significativa para mim e de facto começas a aperceber-te de algumas dinâmicas que não estão correctas ou estão correctas, que a pessoa não... não está habitualmente usada a... a usar. É aquilo que eu digo, acho que qualquer processo seja ele qual for, e qualquer coisa nova, qualquer experiência nova em que te envolvas acho que é sempre enriquecedora a qualquer nível.

I – Isso como avaliadora. E como supervisora?

R - é assim, para nós é difícil porque tu fazes as mesmas coisas. Tu és avaliadora, supervisora. Porque tu vais lá visualizar, vais lá ver as aulas mas és tu que dás as notas, portanto é assim, é difícil separar as duas funções. É um facto a pessoa ir assistir as aulas porque vai de encontro aquilo que disse há pouco, é sempre útil, bom, é enriquecedor para nós, acho que sim. E portanto se melhora depois e se melhorou e se aprendi alguma coisa? Claro que sim.

I – Em que medida esta entrevista te agradou? Gostas-te de falar sobre a tua experiência?

R – Ah, eu gosto sempre! (risos) é assim eu não tenho muita dificuldade em falar daquilo que faço, tenho dificuldade de falar daquilo que não faço e que não sei. Agora, quando a pessoa faz e assim de uma forma que eu penso que é de uma forma honesta, e sempre a pensar que estás fazer o melhor que sabes e que podes, não é que seja o melhor, não sei se foi o melhor mas foi o melhor que eu soube e o melhor que eu tentei fazer! E portanto, se depois puder falar sobre esta experiência, da mesma forma que eu acho que é bom poderes assistir às aulas, é bom nós podermos trocar este tipo de experiências, uns com os outros porque também aprendemos trocando este tipo de informação e contamos como foi e não foi e logo aí, estás-te a enriquecer. Se eu não tivesse tido a oportunidade de ser avaliadora, se calhar não tinha tido a oportunidade de estar a dar esta entrevista. E portanto, tudo isto é uma “pescadinha de rabo na boca”, é tudo enriquecedor e acho que é excelente, nós podermos falar até porque entretanto também gostamos de ouvir o outro lado.

I – Ora bem, não é uma avaliação entre pares mas uma supervisão entre pares é muito mais enriquecedor.

R – Pois, eu acredito que sim.

I – Gostarias de acrescentar mais alguma coisa, que quisesses dizer sobre o processo ou da avaliação que não tenhas dito?

R – Não, penso que está tudo. É assim a única coisa que tenho mesmo pena, no processo de avaliação que eu disse anteriormente e daí eu ser contra, mas faço questão de reforçar esta ideia, é que, infelizmente a nossa classe não é unida, a classe dos professores não é uma classe unida e infelizmente há colegas que o facto de terem um bocadinho de poder, se isto se pode dizer de poder, não usá-lo de uma forma correcta. E esse, eu penso que é o principal erro desta avaliação e do meu ponto de vista é daquilo que eu tenho mais medo, é que as pessoas possam utilizar este bocadinho de poder com intenções menos correctas.

I – Tens receio que se aproveitem desse poder para prejudicar pessoalmente outros colegas.

R – Sim.

## **Anexo L - Protocolo da Entrevista Relator**

**Relator:** R2

**Local:** Escola

**Dia:** 22 Novembro 2011

**Hora:** 12:00

I – Vês a necessidade de existir a avaliação de professores?

A – Vejo.

I – Porquê?

A – Mas não a avaliação como ela está montada agora. Eu acho que a avaliação deve ser principalmente formativa e ou formadora e nesse caso ou/e.

I – Podes me explicar porquê formativa, porquê formadora?

A – Porque formativa à medida que a pessoa vai fazendo a avaliação, vai percebendo o que é que fez mal e como é que pode melhorar. Formadora é porque a pessoa pensa sobre isso e avança mais, e portanto eu acho que isso era o ideal mas como nos somos todos pessoas e não somos feitos da massa ideal, se calhar é preciso sempre haver alguma pressão e não podemos deixar isto assim ao acaso, mas eu penso que a pressão devia ser principalmente o aspecto formativo e aumentar a importância da colaboração. Eu acho que este modo de avaliar vai desvirtuar um bocadinho isso, porque apesar, de por exemplo no meu grupo posso não notar isso mas eu sei de grupos em que as pessoas vão sonogando informação porque têm medo que depois o outro consiga passar-lhes à frente e quando aqui interessa, a pessoa também vive com dinheiro, quando isto implica dinheiro nem todas as pessoas conseguem pensar da mesma maneira.

I – De acordo com a avaliação, então consideras que existe vantagens e desvantagens?

A – Eu acho que neste momento há mais desvantagens.

I – Podes indicar quais são as desvantagens, para além das que já disseste até agora?

A – As desvantagens são que as pessoas, interpretam a avaliação... esta avaliação como apenas uma pró-forma, portanto tem que registar ali num papel e tentar dourar o melhor possível aquilo que fizeram, quiçá dizendo coisas que não são bem, bem, como se passaram, uma vez que cada um de nós saberá o que é que deveria lá escrever e isso constata-se pois há pessoas que são muito fieis ao que fizeram e dizem «ai, isto não correu bem, aquilo que não correu bem» e há outras pessoas quando tu lês os relatórios «ai, aquilo foi tudo uma maravilha. Correu tudo bem, a pessoa fez tudo, fez tudo sozinha», portanto isto depende sempre das pessoas, da forma como elas encaram. Mas eu acho que no geral as pessoas encaram da pior maneira que é: eu sou obrigada a fazer isto, vou fazer aqui o meu autoelogio, que é isso que se espera de mim e depois no fim, pronto tenho que ter uma classificação que eu até espero que seja muito boa porque eu só disse que faço coisas boas.

I – E as partes positivas, encontras alguma parte positiva na avaliação?

A – Apesar de tudo, acho que a pessoa acaba por ter que reflectir eu acho que isso é importante. Por muito pouco, ou seja, por muito autoelogio e por muita “aldabrice” que seja lá colocada, a pessoa teve mesmo que pensar um bocadinho «mas eu como é que fiz isto, afinal de contas fiz bem ou fiz mal? Se calhar aquilo correu mal mas não vale a pena escrever isto», mas eu acho que as pessoas acabam por fazer isso e desse ponto de vista é positivo.

I – É bom porque ajuda a reflectir todo o trabalho que o professor fez ao longo do processo.

A – Claro! E quanto a mim esse é que um dos grandes objectivos da avaliação.

I – Na tua opinião, quais são os motivos que estão gerar tanta apreensão na avaliação?

A – Eu penso principalmente aquilo que eu disse no principio, tem que ver com a questão de diminuir com a colaboração dentro das escolas, aumentar os atritos, as questiúnculas disparatadas e não facilitar aquilo que era o mais importante, porque nós na sala de aula somos reis e senhores, mas se não tivermos contacto com os outros não vamos evoluir e portanto ou vamos evoluir mas a evolução no sentido negativo também pode acontecer.

I – Falas no trabalho colaborativo...

A – Este colaborativo não tem que ver com as pedagogias, é um colaborativo muito geral, de colaboração entre as pessoas: o que é que eu fiz, o que é que eu fiz bem, o que é que eu fiz mal, dá-me uma sugestão isto não está a correr bem, como é que podemos melhorar isto; que eu acho que é daí que se pode avançar.

I – Achas que a avaliação de desempenho melhorou o trabalho colaborativo entre os professores?

A – Acho que piorou.

I – Porquê?

A – Por causa dessa questão da ... de as pessoas agora competirem umas com as outras.

I – Os tais atritos que falaste.

A – Sim. Portanto se as pessoas vão competir, então eu não vou dizer aquele que fiz uma coisa que me correu bem porque a seguir também vai correr bem a ele, então quando no fim tiverem que me avaliar temos os dois bem, então assim não pode ser. Eu devo dizer que no meu grupo não se notou nada disto, mas eu da avaliação que faço, do que eu vejo que se passa na escola e que se passa com os meus amigos e tudo isso, eu vejo que é isso que está a acontecer no geral.

I – Então o que mudarias no modelo de avaliação de desempenho?

A – A parte sumativa , eu acho que deveria ser exclusivamente da responsabilidade de uma entidade ou de uma entidade externa ou de uma pessoa, por exemplo, o director. Não vejo mais nada contra isso! Preferia que fosse o director a avaliar todos por igual, claro que

também ele é subjectivo porque o director também tem informações mais de uns do que de outros, mas pelo menos era uma pessoa e esperaríamos que ele avaliasse todos da mesma forma. Mas por exemplo, uma escola como a nossa com 150 docentes, também não pode ser um director a avaliar toda a gente, senão não faz mais nada na vida e a missão dele é outra, é a gestão da escola. Portanto eu acho que a parte de classificar, de por as pessoas numa hierarquia classificativa tinha que ser uma entidade externa. E haver avaliação instituída, mas que fosse de colaboração, que as pessoas tivessem que apresentar o seu relatório, tivessem que ... mas que incentivasse essa colaboração, esse desenvolvimento profissional. Eu acho que isso é o mais importante. Porque há sempre pessoas que vão ficar de fora, por muito que se obriguem em termos de... e aí talvez quem esteja melhor dentro daquilo que se passa, talvez seja o director, porque recebe informação de muitas áreas, dos funcionários, dos alunos, dos pais dos alunos, portanto ele aí pode congrega e saber quem são as franjas mas o global acho que melhorava o ambiente e até a realização profissional, aquilo que seriam capaz de fazer.

I – E os aspectos em que avaliação de desempenho incide neste momento, achas que deveria incidir nos mesmos ou noutros? Ou seja, em que aspectos é que avaliação de desempenho deveria mesmo incidir?

A – Digamos que a avaliação de desempenho refere as vertentes, que são as vertentes profissionais. Portanto qualquer professor tem que manejar dentro daquelas vertentes. Eu não tenho nada contra aqueles aspectos sobre os quais incide a avaliação. Agora sem dúvida, que há alguns e eu como relatora há alguns com os quais tenho muita dificuldade e os próprios colegas tiveram muita dificuldade em fazer referência e mostrar evidências porque aquilo não é ... eu estou a lembrar de um que é aquele participação em actividades de investigação, pedagógicas e científicas, temos que pensar nisto com uma mente um bocado aberta porque senão eu vou dizer que nem fez nada daquilo.

I – Claro, ou seja, ter outros elementos de referência que possam encaixar-se naquele elemento avaliativo.

A – E eu arranjei-os para não dar ... Por um lado também acho que dar NA , portanto Não se Aplica, naquele item também põe as pessoas em desigualdade beneficiando os que não fizeram.

I – Porquê é que dizes beneficiar os que não fizeram?

A – Porque eu já fiz as contas na plataforma do Ministério e se eu não lhe der nada ali, só entram as outras classificações e aquela não desconta absolutamente nada, enquanto que imagina que há um colega que fez aquilo mas eu não vou dar 10, vou dar 8, esse vai ficar com uma classificação que entra com aquele 8, se o outro só teve 10 nas outras coisas estás a perceber? Então com isso é que não concordo mesmo. Então o que é que eu faço? Como eu tenho no meu grupo uma pessoa que tem nota máxima nesse ponto, mas podia não ter. Imagina que eu lhe dava 9 então aos outros ia beneficiar porque não fizeram nada. Então eu avaliei isso, com um aspecto mais vasto, do que é que é o projecto pedagógico ou projecto inovador e acabei por fazer a classificação com base nisso.



Tentar ler aqueles relatórios, e depois cada cabeça sua sentença, cada pessoa pensa de sua maneira, escreve de sua maneira, uhm... tentar formatar é muito difícil e os professores são muito ariscos, não gostam de seguir as regras.

I – Mas não gostam de seguir as regras em que sentido?

A – Porque, por exemplo, diz lá assim na lei : «devem ser apresentadas duas evidências a quatro para cada um daqueles domínios», mas no mínimo duas para cada um. Mas há colegas que apresentam 3 para um domínio, 1 para outro domínio, ou seja no fim tu tens as evidências todas mas não as tens distribuídas de acordo com aquilo que era a lei e eu quem sou eu, para estar a dizer «eu não vou considerar aquilo»?!

I – Há evidência mas não tem quantidade mínima.

A – Exactamente. A mínima legal.

I – Estou a ver que o teu papel como avaliadora tem sido ... ou melhor como é que tem sido, como é que te tens sentido?

(rindo)

A – Mal. Porque eu acho que ele é injusto, porque eu acho que as pessoas olham para aquelas avaliações de maneira diferente, escreveram aquilo com perspectivas diferentes e eu acho que vou sancionar ali um numero e acho que as pessoas depois vão ficar ... é assim, eu já tenho dito aos meus colegas «tudo o que escrevi é aquilo que eu acho de acordo com os descritores que tenho, provavelmente não é essa a opinião que vocês têm mas eu no meu juízo de avaliação foi o que eu consegui fazer», pondo as pessoas todas mais ou menos em igualdade de circunstâncias mas não é possível por em igualdade de circunstâncias porque depois acabamos sempre por cair nestes pormenores que é: um tem, o outro tem 3, depois há um que se esqueceu de por ali, e depois há outro que nem se refere mas depois na descrição até fala e então temos ali a maior miscelânea possível. Os professores são refractários a seguir as regras, são. Nós não gostamos, impomos as regras aos alunos mas não gostamos de as seguir. Mas é um papel que não tenho gostado absolutamente nada. Não gosto mesmo. Só gostei de uma coisa ir assistir às aulas. Mas isso para meu benefício, porque sou confrontada com outras maneiras de estar, com outras maneiras de ser, com estratégias alternativas e isso eu que é muito importante, cá está o aspecto formativo que valorizo nisto tudo. Aliás há muitos anos que andava a dizer no meu grupo «vamos assistir às aulas uns dos outros, porque isto é benéfico para nós», mas nós temos sempre um bocadinho aquela sensação «ai, ele vai ver como é que eu faço, se isto corre mal...».

I – Então como é que caracterizarias a tua experiência, como avaliadora?

A – Com aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos são os de, para mim, aprender, acho que para os outros colegas não vai ser muito importante, a não ser o feedback que tiveram comigo em relação às actividades lectivas. E para mim é péssimo ter que lhes dar um número. Neste momento como estou no fim, já só sinto os negativos. Porque os positivos foram ... até a leitura dos relatórios é útil porque se aprende, com as evidências que as pessoas apresentam. Eu acho que isso para mim foi uma boa experiência, mas acho que fazer uma

avaliação destas que implica horas sem fim, eu tenho perdido, ganhado ou qualquer coisa, pronto ... mas gastei muitas horas mesmo, nem sou capaz de contabilizar e só eu no fim é que benefício relativamente a alguma coisa acho que não foi bem empregue. Quer dizer, acho que o esforço que eu tive que desenvolver, que gastei não se reflecte nos outros, percebes?! Eu vou gastar sei lá... ainda estou a tentar acabar porque primeiro fiz tudo dos que tiveram aulas assistidas e agora estou a fazer os que não tiveram aulas assistidas e leio os relatórios, e volto outra vez a ler à procura das evidências, se apresenta as evidências e vou ver se escreveu alguma coisa que possa ser uma evidência, porque eu acho que também não devo ter assim a cabeça formatada. Ou ele identificou aquilo como evidência ou vou dizer que não tem nenhuma e vou-lhe dar zero ali. Portanto eu não vou fazer uma coisa dessas e sei lá... esta ultima semana são horas, horas e horas e eu não tive desconto nenhum ao longo do ano, portanto podia ter tido desconto ao longo do ano e agora dizia assim: «ollha descansei o ano passado» e agora estou a usar o tempo mas isso não aconteceu. Portanto queres saber o que é que na realidade ... sinto-me um bocado frustrada por ter que fazer isto. Não se isto é... mas eu tenho falado com muitas pessoas e as pessoas mais ou menos sentem-se assim. E ainda não fui à discussão com a CCAD, que não faço ideia como é que vai correr, porque aí é mais uma altura de stress e depois tenho que ir defender uma nota com a qual eu não sei se estou muito ... eu própria fiz o melhor possível mas sei lá qual é a diferença entre um colega ter 9,8 ou ter 9,7, porque depois vai ser assim, não é?! Porque se calhar um 9,8 vai ter excelente e o de 9,7 não vai porque já não está dentro das quotas e depois como é que .... É difícil.

I – Da tua experiência o que é que te mais preocupou na função como avaliadora?

A – Tudo. Nesta parte final porque é isso que as pessoas... é o que me preocupa, é a questão da imagem que as pessoas vão receber e como é que isso vai implicar na própria maneira de estar delas na sua vida profissional. Imagina que há uma pessoa que acha que é muito boa e está á espera de ter um 9, e eu de repente apareço ali com um 8,3 qual é o impacto que aquilo vai ter na pessoa? Será que eu avalei indevidamente, será que ela não poderia ter um 9? É isso! É claro que eu tentei fazer ... aliás eu tenho assim um lençol com aqueles itens todos, com aquelas coisas todas para comparar, para ver se aquilo tem alguma equivalência usando os descritores, portanto eu tenho os descritores todos numerados que tem isto, que fazem isto, que tem isto, que tem aquilo, mesmo assim .... E isso eu acho que é uma situação ... e mais difícil ainda por que eu sou colega daquelas pessoas! Se eu fosse uma pessoa de fora, que estou de fora a ver sou mais ... eu tento ser imparcial mas não sei se sou capaz! Às vezes penso assim «ah coitadinha, ela até....» e dou-lhe ali mais um valor. Eu tento não fazer isso mas não sei se na realidade sou capaz a 100% de não fazer.

I – E sentes-te preparada para avaliar os teus colegas?

A – Não.

(rindo)

Não. Porque é que me puseram a mim?! Eu digo-te, são as minhas características ... são as características pessoais que me levam a ser escolhida para tudo.

I – Foi a escola que te seleccionou a ti?

A – Foi. Foi a G. que me escolheu que é a coordenadora do departamento. Ela é que teve que delegar nas pessoas que iam fazer as avaliações e eu como tenho mestrado não há aquele problema de haver alguém... não há alguém que tenha doutoramento. Pronto, do ponto de vista das habilitações eu tenho ao nível dos que também tem mestrado, portanto aí não havia problema. E depois tenho aquelas características que as pessoas acham que eu sou calma, pronto isso resolve tudo. Pensam que eu sou calma externamente mas pensam que cá dentro as coisas não funcionam, que tenho bom senso, pronto! Mas isto sozinho também não chega! Precisamos de formação específica para desempenhar ... Pronto, eu comprei aqueles livrinhos da avaliação docente, fui lendo os diplomas, li as leis todas, pronto, eu fiz o melhor que pude! Não sei se fiz o melhor que pude mas o melhor que consegui.

I - Mas antes do processo se iniciar participaste nalguma reunião para ter conhecimento sobre como é que avaliação decorria, o processo, as fases? Se foste esclarecida sobre o processo de avaliação de desempenho?

A – Eu não fui esclarecida em particular, deram-me um dossier com a legislação e com os documentos de registo. Mas eu tive a vantagem de no ciclo avaliativo anterior, eu participei activamente no grupo aqui da escola que desenvolveu os documentos de registo. Portanto, eu nessa altura dediquei-me a essa actividade mas sempre com o constrangimento de não termos grande formação. Que é que nós fazíamos?! Éramos um grupo de 4 pessoas, que agarramos noutros instrumentos de registo e íamos lendo a legislação, e uma ou outra coisa sobre avaliação muito em particular e construímos esses documentos de registo. Portanto em relação a isso, até estava mais ou menos bem. Essa questão de base não me preocupava porque eu estava por dentro dos documentos. Os outros colegas provavelmente não estavam tão bem dentro dos documentos.

I – Relativamente às aulas que foste assistir dos avaliados que tiveste, fizeste alguma reunião com eles antes de observar a aula?

A – Antes não fiz. Não fiz, porque as pessoas acharam que não era preciso e eu também não fiz questão.

I – E como é que decorreram a observação das aulas?

A – Correu bem. O que é este de «correr bem»?! Eu sentei-me lá atrás e tentei interferir o menos possível, claro. Mas é claro que os alunos olham sempre ... alguns professores já tinham dito que eu lá ia, outros não tinham. Não me parece que tenha interferido o se disseram ou não disseram. Depois alguns davam palpites, o que é que eu lá estava a fazer, uhmm... alguns passavam lá fora a dizer «ah, o que é que aquela professora está ali a fazer?», «está a ajudar!» diziam uns, depois diziam outros «não! Está a avaliar a professora!», porque eles já começam a conhecer porque há muitas pessoas a serem avaliadas dessa maneira. As aulas de uma maneira geral penso que não correram ... pior não correram de certeza que é costume, talvez as pessoas tenham sempre uma atenção especial uma vez que vai ser assistida. Eu não posso é assumir que todas as aulas do ano decorreram como aquelas mas na minha avaliação eu vou limitar a avaliar aquelas, eu não posso extrapolar! Eu não vou dizer «esta aula agora correu

bem porque estava tudo preparado mas as outras devem correr assim tão bem», até porque algumas vezes passei cá fora e vi que o ambiente lá dentro não era igual, mas não posso ter isso em consideração.

I – Porque não faz parte dos parâmetros da avaliação, ter isso em conta. Mas é difícil? Separares desses momentos que ...

A – É difícil, mas sabes usando os descritores eles ajudam a pessoa a orientar-se e a não fugir. Porque quando estamos a ler o descritor pensamos «bom, este descritor é para aquelas duas aulas que eu assisti» e portanto aí eu consigo separar o resto e portanto a questão das aulas assistidas limitei-me exclusivamente às aulas a que fui.

I – E após a observação da aula deste feedback ao avaliado?

A – Isso sim. Portanto depois da observação da aula, eu fiz um registo extenso e depois falei com o avaliado e mostrei-lhe o que tinha escrito. Eu não escrevo nada ali que seja sigiloso, era mesmo a descrição do que tinha acontecido, as coisas pareceram-me de uma maneira geral, as aulas correram bastante bem, um ou outro ponto menos positivo não houve nenhum assim propriamente muito negativo e depois disso preenchi a folha de registo da escola, dei a cada um dos avaliados para ver, não houve nenhum avaliado que tenha suscitado qualquer questão porque penso que como base naquilo que já tinha escrito e tínhamos falado, aquilo correspondia às expectativas e portanto não houve mais nenhuma reunião para além disso.

I – Entre a observação da primeira aula e da segunda aula, quando falaste com os avaliados notaste alguma diferença da primeira para a segunda aula?

A – Não.

I – Quando falaste com os avaliados referiste estratégias ou outros pontos que fossem importante desenvolver na aula posterior?

A – Como as aulas correram realmente bem, não havia assim muita coisa a sugerir. E portanto na aula seguinte, as coisas correram igualmente bem. Quando há uma aula, é claro que há sempre coisas a sugerir mas se a pessoa ... depois aqui também no que sugere aí falta um bocadinho a tal formação «o que é que tu vais sugerir?», porque se a aula correu bem, se parece que os objectivos foram atingidos porquê estar a dizer «porque é que em vez de fazer assim não faz de outra maneira?», se correu bem! Eu que não sou especialista, porque é que vou dizer «olha, experimenta de outra maneira!», não digo! A não ser as coisas, que eu acho que não correram bem. Ou se eu me considerasse especialista então dizia «isto, há outras técnicas, podia experimentar assim» mas não ... agora estou a aprender mais algumas coisitas, qualquer dia já posso dizer.

I – Consideras que o processo de avaliação contribuiu para melhorar a prática do avaliado?

A – Não! Se calhar contribuiu para melhorar naquela aula, mas não me parece que tenha havido realmente grande alteração da actividade dos professores.

I – E contribuiu para o teu desenvolvimento como avaliadora?

A – Como avaliadora, não! Como professora, sim!

I – Como professora, como?

A – Por causa das aulas que fui assistir. Porque realmente eu aprendi uma série de maneiras de estar diferentes e fui alertada para algumas estratégias que eu também posso usar e algumas que se coadunam com a minha maneira de ser e outras não. Há coisa que eu nunca iria experimentar porque não tem que ver comigo mas naquelas situações com aqueles colegas e aqueles alunos funcionaram.

I – Como tens falado ao longo desta entrevista, és apologista da parte formativa. Então relativamente a esse ponto achas que contribuiu para te desenvolveres como supervisora, a avaliação de desempenho?

A – Não. Eu acho que para uma pessoa ser supervisora de colegas tem que, para já, tem que ter formação para isso e não é o ser relator por uma vez que me vai dar a formação. Eu acredito que sei um bocadinho mais do que os outros colegas que não tiveram que ter este trabalho mas isso não é suficiente, é aliás muito insuficiente. Portanto precisava de muito mais formação, de muito mais treino, treino de observação, treino de estratégias e treino de sugestão porque eu acho que isso é que é útil. É eu poder estar ali a ver, correu bem, olha mas eu tenho aqui uma panóplia tão grande de possibilidades que eu posso sugerir trinta e ainda mais para melhorares ainda. Já foste excelente mas vais ser super excelente, e isso é difícil para quem não tem preparação. Porque muito que nós façamos, tentemos fazer, mantermo-nos actualizados, o dia-a-dia da escola é muito absorvente e nós não acabamos por não ter ... eu sempre vou comprando uns livritos, vou lendo umas coisas, de repente estou preocupada com não sei quê, e isto está a correr mal. Vou à livraria à procura de uns livros ou vou à Internet e procuro uns artigos mas é completamente diferente, tu estares com outras pessoas com quem discutes e que supostamente até sabem um bocadinho mais do que tu e que te podem dar uma orientação. Eu acho que não tenho grande... eu continuo a não ter apetência nenhuma para supervisão! Eu não quero ser supervisora pedagógica nunca! Estás a ver, aquelas características que te disse há bocado, fizeram de mim coordenadora, fizeram de mim delegada, ou seja, parece que as minhas características pessoais dão para fazer tudo mas não dão, porque há coisas que eu detesto fazer! E esta é uma delas! Eu não gosto de fazer isto! Gosto de ser colaboradora mas não gosto de ser a avaliadora.

I – Nós não deveremos aprofundar muito isso, porque tem a haver como diseste com as características pessoais de cada um. Cada um sente-se apto a fazer determinadas tarefas do que outras, apesar de as outras pessoas dizerem que nos consideram ...

A – que somos capazes de fazer.

I – exacto, e que somos capazes de fazer.

A – Exactamente! Porque eu até acho que faço mais, o melhor possível e esforço-me sempre por isso. Agora, a diferença entre eu conseguir até ter um resultado razoável, minimamente

aceitável e eu sentir-me bem naquele papel. A grande diferença é essa. Há papéis que realmente de que eu não gosto.

I – Gostaste de falar da tua experiência?

A – Gostei! Eu falo desta experiência muitas vezes.

I – Claro que é num contexto diferente, obviamente...

A – Fazes-me perguntas muito mais orientadas, mas eu mais ou menos vou sempre dizendo isto quando falo. Das questões da avaliação, digo sempre: adorei assistir às aulas, gostei da conversa com os colegas, até gosto de ver os relatórios, agora detesto realmente aquela parte de ter-lhes que dar um valor e ter que os pôr lado a lado. Depois há colegas que decidem dar a todos igual. Eu também acho injusto! Mas também é injusto dar a um 9 e a outro 9,5 e se calhar eles estão iguais... pronto é esse problema que eu sinto. E a questão das quotas, eu também acho que tem de haver quotas porque se não houver todas as pessoas são excelentes, acaba muitas vezes por acontecer isso. Mas quotas condicionam demasiado porque são feitas por pessoas diferentes. Se fosse um painel que avaliasse todas as pessoas do departamento de ciências experimentais, pronto eram todas as pessoas avaliadas de igual modo. Agora assim não.

## **Anexo M - Protocolo da Entrevista Relator**

**Relator:** R3

**Local:** Escola

**Dia:** 29 Outubro 2011

**Hora:** 12:00

I – Vês a necessidade de existir a Avaliação de Desempenho?

R – Sim. Mas não nos moldes em que ela existe. Nestes moldes não concordo com ela de todo.

I – E quais são os moldes que não concordas do modelo de Avaliação?

R - O objectivo da avaliação de desempenho é melhorar a qualidade de ensino. E nesse sentido, não vejo que este modelo promova essa melhoria.

I – Na tua opinião, o que é que melhoraria a qualidade do ensino?

R – Aaa... Da minha experiência, como relatora eu tive que assistir a aulas de colegas. A avaliação e atribuição de uma classificação, feita por pares não concordo. Devia ser uma pessoa exterior dificilmente há objectividade quando estou a avaliar pares e amigos. Se estou a avaliar amigos, não posso ser objectiva para atribuir uma classificação que pode influenciar, por exemplo, progressões na carreira. Poderá vir a influenciar, por exemplo, as classificações para efeito de concursos, a posição na escola, a questão das quotas dos Muito Bons e Excelentes. Portanto não concordo que isso seja feito por pares, como tem sido até agora.

Para melhorar a qualidade do desempenho, aí sim, acho que a avaliação pode ser feita por pares. Não uma avaliação quantitativa mas uma avaliação qualitativa e que não entre ou que não ponha em causa, aquilo que eu já disse, em termos de concursos, em termos de preenchimento de vagas e de quotas para Muito Bons e Excelentes. Quando eu assisti a aulas, a parte que foi frutuosa e que eu acho que contribui e que pode vir a contribuir para a qualidade do ensino é a discussão que se faz posteriormente da aula. Isso sim, pode ser feita por pares. Portanto, quando eu assisti às aulas dos meus colegas tendo como objectivo dar a avaliação quantitativa, a parte interessante foi a discussão da aula no final. Ver os aspectos que poderiam ser melhorados, aquilo que gostei, aquilo que não gostei e a opinião conjunta isso é que eu acho frutuoso e que os professores deviam fazer uns aos outros.

I – Consideras que essa é uma vantagem ?...

R – A vantagem da avaliação é exactamente poder discutir os métodos de trabalho. A observação de aulas é importantíssima porque é na observação da aula que nós realmente sentimos as dificuldades que os professores têm ou que se tem perante uma turma. Eu acho que é importantíssimo assistir às aulas mas em paridade, uns aos outros e com a discussão da aula. Isso é que eu acho que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

I – Encontras alguma desvantagem neste modelo de avaliação?

R – Continua a ser burocrático. Perdi muito tempo a preencher papéis, a ver como é que se tiravam da internet, a imprimir. Só a imprimir os documentos demorei quase uma manhã! Os

parâmetros que constam dos documentos não correspondem àquilo que foi observado no processo de avaliação que terminou agora (até perguntei a outros colegas, a ver se teria sido eu que tinha interpretado mal ou realmente as coisas foram mesmo assim) eu não sabia que ia avaliar um determinado número de parâmetros de todos os colegas do grupo. Portanto, não foram pura e simplesmente observados. Além disso a classificação dos parâmetros era até às milésimas! É absurdo classificar parâmetros de 1 a 10 com 3 casas decimais o que eu não observei porque no início do processo de avaliação não eram para ser observados por mim como relatora. A classificação foi atribuída de acordo com os relatórios de auto-avaliação o que também não considero como o próprio professor pode escrever aquilo que quiser no relatório de autoavaliação, por muitas que sejam as evidências que associe. Falei com os outros colegas, e eles confirmaram que também não sabiam o que iam observar no início do processo. Quase no final do processo de avaliação é que eu sei que tenho que ir atribuir uma nota até às milésimas aos vários colegas do meu grupo dos quais nem assisti a aulas. Acho isso completamente incorrecto!

I – Na tua opinião, quais são os motivos que geram tanta apreensão à volta deste modelo de avaliação?

R – Da parte dos avaliadores gerou-se um mau estar, pelos motivos que já disse há bocado, por ser entre pares. Inclusivamente houve uma fase do processo, em que eu e os meus avaliados estávamos a concorrer para o mesmo número de vagas, de quotas. É completamente absurdo! Eu vou avaliar uma pessoa que está a concorrer para o mesmo lugar que eu?! E o mau estar entre os colegas do grupo, como é evidente! Por acaso eu não concorri a quotas de Muito Bom, mas se eu tivesse concorrido a uma quota e se tivesse concorrido a uma avaliação de Muito Bom ou Excelente, estava a concorrer para a mesma vaga que uma das pessoas que eu estava a avaliar! Isso não é correcto! Se tem de haver quotas então a avaliação tem que ser exterior. A avaliação quantitativa devia ser exterior, não pode ser feita por pares. Feita por pares mas para melhorar a qualidade do ensino. Eu acho essencial! Orientei estágios vários anos e portanto verifiquei que a parte mais útil da orientação de estágio não era na planificação das aulas que faziam com os colegas, era exactamente quando eu observava as aulas deles e eles iam observar as minhas aulas e que as discutíamos em conjunto. Aí é que o processo melhorava, e aí é que havia realmente progresso do desenvolvimento pessoal do professor. Essa é que eu acho a parte fundamental!

I – O que é que mudarias no modelo? Para além da avaliação entre pares que já referiste?

R – Cconcordo com um modelo de avaliação, não é este! Portanto, ajudaria, muito se no início do processo de avaliação e não no final, estarem definidos o itens a avaliar.

I – Para além da observação de aulas que falaste, em que aspectos é que a avaliação de desempenho deveria mesmo incidir?

R – A avaliação de desempenho a nível científico é importantíssima! E a nível pedagógico claro que também, mas eu diria que para ... vamos fazer uma distinção entre o básico e o secundário. Portanto eu diria 50% para cada uma delas, pedagógica e científica para o básico e no secundário eu daria um peso maior à componente científica. Agora, como é que ela é



avaliada? Não sei! Não pode ser pelo facto de uma pessoa ser a mais velha do grupo que vai avaliar cientificamente os colegas do grupo.

I – Portanto a nível de critérios e parâmetros temos que já ter alguns de referência para poder avaliar. Chegaste a participar nalguma reunião no início do processo de avaliação para informar sobre as fases e os instrumentos que é necessário?

R – Não! Tive uma reunião talvez... logo no primeiro processo de avaliação, no primeiro ano de avaliação que foi há três ou quatro anos... portanto há quatro anos. Não me lembro se tivemos mais alguma.

I – Nós já estamos no 2º ciclo de avaliação.

R – No início do 1º ciclo de avaliação, tive uma acção de formação sobre avaliação mas já era coordenadora do meu grupo, representante de grupo. Em princípio esse papel ia caber a mim nos anos que se seguiram e portanto houve uma acção de formação de algumas horas mas não me respondeu a questões praticamente nenhuma, questões práticas. Foi muito teórico, basicamente para auscultar as opiniões das pessoas sobre os diversos processos de avaliação. Portanto, não houve uma resposta objectiva às perguntas que todos os formandos na acção iam fazendo sobre a avaliação. Não houve propriamente respostas «Ah, vamos pensar no assunto». Ora uma coisa que pretende ser objectiva não pode ser orientada desse modo. Uma das críticas que eu fiz no final da acção foi exactamente essa mas respostas concretas não há, e uma avaliação para ser objectiva tem que ter respostas concretas. Aliás há muitos grupos de trabalho a falar sobre isso, não sou eu sozinha que vou inventar parâmetros. No início do processo eles têm de estar bem definidos, sejam eles quais forem. A definição de objectivos foi facultativa e para as pessoas que apresentaram os objectivos no início deste ciclo de avaliação, os seus relatórios não estavam de acordo com os objectivos.

O processo estava muito indefinido. A grelha que tivemos que preencher, acho que estava francamente mal construída porque não é objectiva. Foi uma dor de cabeça para mim, ler os relatórios porque as mesmas actividades estavam apresentadas em itens diferentes

Uma visita de estudo, por exemplo, podia estar em 3 itens, apareceu nas visitas de estudo organizadas pelas pessoas em três pontos diferentes, em todos eles não faz sentido: na ligação à comunidade, da relação com os alunos, quer dizer, podia aparecer em vários! Para o próprio avaliador que vai ver um relatório e tentar quantificar o que está escrito no relatório, é uma dor de cabeça! Como é que se faz uma análise objectiva?! Não é possível! Verifiquei que cada pessoa do meu grupo interpretou à sua maneira! Só houve um ponto, das acções de formação, que era muito específico. Em todos os outros há um cruzamento completo entre os vários itens. Tive dificuldade em ler os relatórios e também em fazer o meu!

I – Mesmo assim, pediste esclarecimentos a alguém?

R – Houve troca de ideias entre avaliadores e também consultamos a internet mas quem é que nos garante que aquele é um modelo bom?

I – Para perceber, a escola fez alguma reunião, deu a conhecer os instrumentos de registo?

R – Não. No início deu uns instrumentos simplesmente. O processo também já se passou há bastante tempo. As primeiras grelhas que foram elaboradas pela própria escola deram uma grande confusão. Depois há uma mistura entre o primeiro momento de avaliação e o segundo, depois esteve parado, não se sabia se avançava ou não. Efectivamente a coordenadora do Departamento de Ciências, deu-me as grelhas que foram aprovadas. As grelhas eram apenas para as aulas observada e não para todos os itens da avaliação. Ultimamente tivemos efectivamente uma reunião para aferir critérios, mas da reunião não saiu um conjunto efectivo de critérios.

I – Como é que a escola te seleccionou para avaliadora? Qual foi o critério que usou para seleccionar os avaliadores?

R – Ora bem, no meu caso ... o relator é o representante de grupo e quando ainda havia eleições, eu fui eleita representante de grupo. Quando passou a ser nomeado pelo Director ele decidiu manter-me como representante de grupo. Eu fui nomeada porque primeiro era das professoras mais antigas e tinha experiência de orientação de estágio ... tinha experiencia e disponibilizei-me para o cargo.

I – Sentes-te preparada para avaliar os colegas?

R – Sinto-me preparada para discutir as aulas com eles como sempre tenho feito, não para avaliar.

I – Como é que caracterizarias a tua experiência como avaliadora?

R – Não gostei da experiência. Foi frustrante, não relativamente aos colegas mas ao processo em si, para já porque estou num papel para o qual nem sequer concordo. Ser representante de grupo é uma coisa, ser relatora é outra coisa completamente diferente. É preciso ter características próprias e apesar da grande experiência que tenho já sobre o assunto, continuo a ter um papel que não me agrada nada. Na realidade o que eu gosto é de trabalhar com alunos e dar aulas. A disponibilidade para este caso é pequena porque temos horários muito sobrecarregados e não é possível assistir a muitas aulas uns dos outros. Agora acho essencial a preparação da aula em conjunto, principalmente na minha disciplina. Têm uma componente experimental muito grande, as experiências tem que ser planificadas e ocupam imenso tempo Efectivamente isso é feito. Há um trabalho colaborativo com todos os colegas, neste grupo em especial, que é importante e que é feito. I – Falaste no trabalho colaborativo, este processo de avaliação ajudou a desenvolver o trabalho colaborativo?

R – Não. Não acho que tenha sido significativo. O trabalho colaborativo já se fazia, independentemente desta avaliação ou não.

I – Ajudou a melhorar?

R – Não, ele já existia portanto continuou a existir, não foi pelo facto de haver este processo. Talvez noutros grupos tenha ajudado. No meu grupo já existia o trabalho colaborativo, muito até! Portanto não melhorou nada.

I – Sentiste alguns constrangimentos ao longo do processo?

R – Claro! Principalmente quando as pessoas sabiam que iam ter aulas observadas ficavam mais nervosas. Portanto, mina um bocadinho o trabalho, não muito porque as pessoas davam-se muito bem no meu grupo mas há sempre um mal-estar do avaliado e do avaliador. Há uma relação de hierarquia e eu não gosto muito dessas relações. São essenciais mas não entre pares.

I – Houve mais algum constrangimento?

R – Não, nada de todo.

I – Estavas a falar sobre a relação com o avaliador, como é que descreverias a tua relação com os teus avaliados?

R – Excelente!

I – O que é que te mais preocupou no exercício desta função?

R – O que mais me preocupa é dar uma classificação numérica! Sempre! Já quando orientava estágios, sentia a mesma dificuldade. O que se considera excelente e o que se considera muito bom, é muito subjectivo. Não se consegue objectividade.

I – Relativamente à observação das aulas, antes de ires observar a aula tiveste alguma reunião com o avaliado sobre a aula?

R – Claro! Isso era obrigatório, para ver a planificação e, para o avaliado dizer como é que ia acontecer a aula.

I – E como é que decorreu a observação da aula?

R – A observação claro que decorreu bem, simplesmente, é que se nota que a pessoa não está habituada e fica nervosa principalmente porque saber que está a ser avaliada. Ficamos mais nervosos porque não estamos habituados. Se a observação não tivesse esse carácter provavelmente as aulas correriam melhor.

I – Da primeira aula assistida para a segunda aula assistida notaste alguma progressão no avaliado?

R – Não. As pessoas que eu observei são muito experientes, as aulas foram muito boas e nem esperava outra coisa. Portanto não posso dizer isso, até porque nas aulas da minha disciplina é muito difícil fazer uma observação desse tipo, só se fosse observar várias aulas seguidas para ver métodos, metodologias e etc. Aqui não foi possível porque observei uma aula de laboratório, que é completamente diferente depois de uma aula teórica. Noutro caso uma aula foi de física, noutro caso a aula foi de química, nunca houve continuidade e observar duas aulas por pessoa não é possível na minha disciplina, ver propriamente uma progressão, não se pode porque a aula é diferente, porque tem objectivos diferentes. As aulas são muito variadas.

I – Como é que seria possível observar?

R – Teoricamente era observar por exemplo, continuamente uma determinada unidade, uhmm.. mas isso é impraticável. Só se eu não fizesse mais nada ou eu ou um avaliador. Quando fiz estágio era assim, mas quando eu orientei estágios já isso não se verificava. Quando fiz estágio tínhamos que planificar uma unidade inteira, e os outros estagiários íamos assistir a unidade inteira dada pela pessoa. Aí sim, aí podia observar e depois repetir o processo mas tinha que se observar a sequência: da teoria, da aula experimental, da aula prática. É uma sequência inteira, não é por assistir a uma aula que se pode avaliar alguém.

I – Após a observação da aula deste feedback?

R – Sim.

I – De que forma?

R – Oral.

I – Tipo reunião?

R – Tipo reunião, com cada um deles com pontos a discutirmos o que é muito difícil porque os nossos horários não estavam de acordo... uma delas nem consegui reunir porque no horário não havia disponibilidade de tempo, para ser logo a seguir. Se se perde o imediato da aula assistida já não tem o mesmo efeito. Num deles nem cheguei a discutir a aula, foi falado num intervalo e fomos embora. Para ser uma discussão séria os horários teriam que ser já preparados para isso. Isto não é propriamente um estágio, eu não estou a ensinar a dar aulas, eu estou a observar como é que a aula foi dada. Portanto o meu papel era só de avaliar não era de discutir, era só observar. Eu é que achei por bem, achei que era mais útil falarmos sobre a aula, essa é que era a parte útil mas não é esse o meu papel, que é relatar aquilo que observei.

I – Em relação a este processo consideras que melhorou a prática do avaliado?

R – Não. Acho que não contribuiu. O processo tal como está, tal como foi feito, não vejo que tenha contribuído para melhoria. Não vejo que as aulas tenham sido melhores, que a experiência dos professores tenham melhorado pelo facto de estarem sempre avaliados, muito francamente não vi. E muito francamente também, se eu tivesse pedido aulas assistidas também acho que não ia melhorar as minhas aulas pelo facto de estar a ser assistida. Porque as pessoas têm que trabalhar com consciência profissional e têm que fazer sempre o melhor que podem. É como as acções de formação, acho que pelo facto das acções de formação serem obrigatórias o professor pode não melhorar efectivamente a sua qualidade. Eu sempre fiz acções toda a vida, mesmo quando não havia avaliação. Ou havia a tal avaliação que correspondia a muito bom para toda a gente. Portanto, ao longo da minha vida sempre fiz as formações que eu sempre achei necessárias. Quando começaram a ser obrigatórias, foi quando comecei a fazer menos formação ou pelos menos só aquela que me era exigida. Porque estar a fazer acções de formação que não interessam só pelo facto de ser acção de formação, não concordo! Foi por isso que quando começou este processo de avaliação fui para a faculdade,

## O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

são disciplinas credíveis e contribuiu muito para a minha formação científica mas que não tem tantos créditos, como as outras.

I – Consideras que o processo de avaliação de desempenho contribuiu para o teu desenvolvimento como avaliadora?

R – Não, pelas razões que já respondi.

I – E como supervisora?

R – Eu nunca fui supervisora, isso não sei. Não sei responder-te. Nunca fiz supervisão, só se chamares supervisão a ser orientadora de estágio. Só fiz aos meus formandos, os estagiários.

I – Gostaste de falar da tua experiência?

R – Ehh.. o que estou a dizer a ti, é aquilo que tenho dito ao longo deste tempo todo a toda a gente.

I – Há alguma coisa que desejes acrescentar?

R – Não, não quero acrescentar nada.

## Anexo N - Protocolo da Entrevista Relator

**Relator:** R1

**Local:** Casa do Entrevistado

**Dia:** 19 Dezembro 2011

**Hora:** 12:00

I – Relativamente à Avaliação de Desempenho Docente, vêes a necessidade de existir avaliação?

R – (silêncio) Se vejo a necessidade da existência da avaliação! Isto é assim, nos moldes em que são, não. Nestes moldes eu acho que não há necessidade, porque na forma como foi feito, ou seja, as orientações ... a forma como foi feita a avaliação, eu não estou de acordo porque para ser feito uma avaliação como aqueles itens são pedidos na avaliação, teria que haver uma maior supervisão nas diversas áreas, tais como: as aulas assistidas, para haver uma avaliação correcta deveria haver nos itens supervisão. Agora se há necessidade de quê... para controlar a actividade profissional dos docentes, de vez em quando que haja, pode haver! Para obrigar as pessoas a reflectir, para fazer uma reflexão sobre a sua actividade, mas não de uma forma como, que eu penso que deveria haver uma maior aferição de critérios, haver uma supervisão para que isto fosse muito mais real. Porque quem está a avaliar tem dificuldade em avaliar isto. Por exemplo, no âmbito do projecto educativo, para haver uma nota real deveria haver pessoas que supervisionassem esse trabalho, para verificar se tinha sido realizado ou não, ou para depois na atribuição para haver uma maior justiça. Assim não, eu acho que há necessidade de haver avaliação não digo que tenha que ser todos os anos mas para fazer reflectir. Embora antigamente, isto é assim, antes nós éramos obrigados quando queríamos mudar de escalão fazer sempre o relatório de reflexão crítica e para os contratados tinham todos os anos que fazer esse relatório de reflexão crítica portanto já existia, essa reflexão já existia, esse relatório nós já fazíamos, a única diferença é que não havia aulas assistidas. Actualmente, no relatório de 6 páginas o que é que vamos dizer, é tudo muito superficial. Resumindo e concluindo, acho que não havia necessidade desta parte burocrática assim, porque nós já fazíamos, a única diferença é que não se fazia aulas assistidas. Avaliação sim, mas não com esta formalização. Em duas aulas assistidas, não se consegue avaliar determinados itens, para ser uma avaliação mais justa e para se observar todos os itens, não eram duas teria de ser mais aulas.

I – Na tua opinião seria preciso mais aulas, para avaliar o professor?

R – Sim, para poder avaliar todos os itens. Por exemplo, na avaliação dos alunos, no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, eu não assisti, eu não vi isso, não estava no relatório. Tenho dificuldade em avaliar sobre isso.

I – Como é que caracterizarias a tua experiência como avaliadora?

R – (...) A desvantagem da avaliação estar por pares, eu não acho, tem de ser mesmo uma avaliação externa. Por pares, das duas, uma, por pares: para isso os critérios para avaliar era muito bem específicos, tal e qual como é na ESE quando se está a fazer estágio, e aí não há equívocos, as pessoas não há possibilidade ... nós podemos argumentar porque temos, observamos determinados e fomos á procura e houve pessoas que a escola foi já instruída que

havia pessoas a supervisionar determinadas áreas e que elas nos davam o feedback, agora não é sozinha que vou saber se o professor contribuiu para o projecto educativo da escola e etc., eu não andei lá a ver se contribuiu ou não contribuiu, só acredito naquilo que aparece no relatório e em 6 páginas, que capacidade de reflexão é que tem para pôr no relatório?! Como é que hei-de dizer isto.

I – Consideras é que um relatório com 6 páginas não tem capacidade para mostrar a verdadeira reflexão do professor! É isso que estás a dizer?

R – É! Não tem espaço para demonstrar a reflexão.

I – Ou seja, o relatório não está instruído de forma a pessoa poder reflectir.

R – Sim.

I – É isso que queres dizer?

R – Sim. Porque antigamente, no relatório não havia limitações de páginas.

I – E agora passou a existir.

R – Sim. Esta avaliação e continuo a dizer, isto só foi para criar quotas e justificar as quotas e ... eu digo-te a minha opinião é esta. Este instrumento de avaliação ...

I – Gera muita apreensão ...

R – Este instrumento foi feito para criar barreiras ao prosseguimento na carreira no ensino. Porque depois quando se começa pegar nisto tudo, isto há muitas contradições, como é que podem pedir algo, se não foi feito?! Em termos de monitorização da avaliação, eles criaram instrumentos mas não criaram condições para que fosse executado nas escolas. Eu não concordo ... Isto é assim, se disseses há necessidade? Claro que há necessidade sempre de fazer avaliação, porque faz com que o professor tome consciência determinadas coisas que até ali, se calhar não obrigava. Mas antigamente, também se fazia isso, isto não é novo! Não é inovador! O que é inovador é em relação àquilo que se faz nas aulas assistidas, mais nada! Que de resto, para quem está no ensino há muitos anos, não é os professores que entram agora no ensino, isto não tem nada de inovador! Os itens são os mesmos que se faziam antes, só que isto provoca injustiças! É o que eu acho!

I – Em que aspectos é que a avaliação deveria incidir?

R – Poderá continuar a incidir sobre os vários domínios, porque os itens era o que antigamente, quando nós tínhamos que fazer a reflexão e elaborar o relatório de reflexão crítica também incidia sobre estes domínios, a única coisa é que não havia aulas assistidas, não havia um relator para assistir às aulas. De resto, sempre se fez. Só que eu acho, se nós fizemos as aulas assistidas os relatores não tinham nada que estar a ver os outros itens porque para os outros itens não estamos preparados para isso. Isto é assim os outros itens, havia a comissão de avaliação sobre os outros itens é que devia avaliar e não nós os relatores! Que é aquilo que eu acho. Eu observei de perto as aulas assistidas e era sobre as aulas assistidas que deveria fazer não era sobre os outros itens.

I – Mudarias alguma coisa no modelo de avaliação?

R – Para já deveria haver uma comissão fora como há nos estágios. O modelo podia ser como é a profissionalização em serviço, é haver um nomeado na escola para acompanhar o professor e observar as aulas assistidas, que é o que se faz agora. Em relação aos outros itens de participação no projecto educativo deviam nomear as pessoas responsáveis que estão na área para dar a nota a esse item aos professores. Nomeavam uma comissão cada um com as suas funções de avaliar cada item da ficha de avaliação para observar os vários professores e haver uma comissão externa em que depois faça uma apreciação global daquilo e que dê a nota global, dado a nota pelos colegas por exemplo que estão... um colega da direcção de turma, o coordenador dos directores de turma ele vai avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores que tem direcção de turma e esse coordenador é que dá a nota. Não é o relator, que nunca viu o trabalho de direcção de turma, ou seja, é só porque está escrito, isto para ser uma avaliação feita como deve ser! Se quer ver a intervenção na escola ... ou seja, para mim os moldes são feitos ... o molde em que é feito os estágios da profissionalização em serviço, eu estou de acordo e mesmo assim já há muitas variáveis que nós não conseguimos quantificar, o que fará assim neste modelo de avaliação que há. Temos muita dificuldade de quantificar determinados parâmetros, quantificar! Só nas evidências ali não chega! Se querem que isto seja justo!

I – Isso foi o que mais te preocupou no exercício da tua função? Foi dar essas classificações?

R – É porque nós temos que classificar e eu quero dar uma classificação justa só que eu tenho algumas duvidas. Eu vou dar por cima porque há coisas que não tenho a certeza, eu não acompanhei, por exemplo no ciclo de formação estiveram na outra escola e eu não vi nada. E agora vou julgar o trabalho do colega que estava lá e eu nem apreciei? Achas que é justo? Isto é pôr-nos a nós ... isto o objectivo da avaliação, que é aquilo que eu volto a repetir, é precisamente o objectivo ... isto não é nada de novo que não se tenha já feito. Para quem não sabe, mas é. Isto não tem nada de inovador. Nada! Eu já fui orientadora de estágio, fui delegada à profissionalização, já estou cá desde 89, já fiz mudanças de escalão, fiz relatórios de reflexão crítica para mudanças de escalão baseado nos itens que vinha do Ministério e como já estive a mostrar-te o documento não tem nada de inovador naquilo que está ali. Só que é sintetizado, mais nada. E isto é só o quê? Para esta avaliação, este momento de avaliação foi só para criar barreiras e para justificar, como criaram quotas, para poder atribuir os professores para preencher ... como é que hei-de dizer?! É só para ... por causa das quotas! Esta avaliação foi feita por causa das quotas, só determinados professores é que podem mudar de escalão e isso é só para nivelar os professores, para ver quem são as pessoas que vão progredir, mais nada! Isto já se fazia antigamente não tem nada de inovador. A única coisa que se faz agora é observação de aulas. Mas observações de aulas são duas, dois blocos de 90 minutos. Se a gente quiser observar por exemplo, na ficha há um item que diz “o docente promove várias metodologias de trabalho e sistematiza várias metodologias” em duas aulas pronto, o professor tem que criar uma aula, dá uma metodologia e noutra aula dá outra metodologia mas depende da matéria que está a dar da disciplina. Esta escola quando estava em obras os recursos laboratoriais que tínhamos era .... E as condições de trabalho? Como é que eu posso exigir isso?! Não pode ser...



I – Ou seja, não consegues avaliar esse item.

R – Não consigo.

I – Devido a factores externos, que era o facto de a escola ter estado em obras.

R – Exactamente! Em obras, como é que tu podes ter uma aula de grande metodologia, dado num monobloco?! Como é que podes, que nem laboratório de grupo temos?! Para fazermos os testes temos as salas de informática, que é ... aquilo não é uma empresa, é uma escola. Aquilo neste momento está feito como se fosse uma empresa. Aquilo não é nenhuma empresa, portanto nós professores de informática somos manipulados, temos que fazer o que os outros querem que se faça e não é a nossa função, nós temos que pesquisar, fazer testes, testar, não é os outros!

Isto só foi criado, continuo a dizer, esta avaliação entre pares, para já entre pares não deveria ser, mas sim externo à escola. Dentro da escola, só os que tem as estruturas responsáveis para observar o trabalho do professor. O relator nas aulas assistidas mas os outros itens eram posto aos outros responsáveis pelas áreas, em relação aos projectos educativos era alguém que estava responsável pela coordenação dos projectos e que deveria dizer, os coordenadores de turma é que dava a avaliação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Não é uma pessoa que tem que ver isso.

I – Relativamente ao ciclo avaliativo, sentiste preparada para avaliar os teus colegas?

R – Não.

I – Como é que a escola te seleccionou para seres avaliadora?

R - Chegou ao pé de mim e disse a coordenadora delegava em mim competências para avaliar os outros colegas que estão na posição. Eu sou a mais velha do grupo, tenho mais anos de serviço, para avaliar os que estão abaixo, tem que ser. E depois a representante de grupo avalia os que estão em baixo também.

I – A representante de grupo delegou-te ...

R – Não foi a representante de grupo, foi a coordenadora de departamento, mas como é de biologia não tem competências específicas para assistir às aulas de informática, na parte científica. E então eu como sendo a mais velha do grupo, delegou em mim essas competências.

I – Foi essa a forma como foste seleccionada para seres relatora.

R – Sim.

I – E no início do processo fizeram alguma reunião, para verem os documentos, a legislação, os instrumentos necessários para a observação das aulas também?

R – Não, só feito há pouco tempo. Deram um dossier com toda a documentação, mais nada!

I – Houve algum constrangimento ao longo do processo?

R – Em termos de aulas assistidas não tive dúvidas, para além dos itens ... que é aquilo que continuo a dizer: dentro das condições que nós tínhamos não era possível observar como por exemplo as diferenças metodológicas.

I – E como é que decorreu a observação das aulas?

R – Correu bem. Porque também era uma turma de bons alunos do 11º ano, muito sossegadinhos, todos muito bem comportados. Era uma turma excelente em termos de comportamento como miúdos e como formação de miúdos. Correu perfeitamente bem.

I – Antes de observares a aula, tiveste alguma reunião com o avaliado para falarem sobre a aula?

R – Não tive, porque eles mandaram a planificação da aula pelo correio electrónico.

I – E após a observação da aula, falaste com eles, deste feedback?

R – Disse só que a aula tinha corrido bem e mais nada.

I – No final da aula ou passado algum tempo?

R – Logo que a aula acabou falei com eles e disse que tinha corrido bem. Eu não fiz como se fosse um orientador de estágio, não fiz mas se calhar devia ter feito. Eu tinha muita coisa para fazer, tinha seis cargos e isto para mim, decidi pelo aquilo que eu vi, que não tinha nada a apontar e disse que tinha corrido bem e portanto tenho 10 para lhes dar.

I – Consideras que a avaliação contribuiu para melhorar a prática dos avaliados?

R – Não, porque eu não sabia o trabalho anterior deles estando em escolas diferentes. Eu não os conhecia.

Isto só tem tudo constrangimentos, como estás a dizer “tens algum constrangimento?”, tenho! Eu não os conheço, são pessoas novas na escola e eu não conheço. O trabalho do ano passado do ciclo avaliativo de 2009 estavam ali, e eu não conhecia o trabalho deles. Conheço-os mas é dos trabalhos que tenho visto agora. Porque realmente acho que dão umas boas aulas. Eu não fiz a reunião após, porque tínhamos outras tarefas que eram mais importantes que a avaliação.

I – Consideras que a avaliação melhorou o trabalho colaborativo entre professores?

R – Não, eu não acho. No nosso grupo não temos um gabinete para nos reunirmos e trabalhar em grupo. Não temos um laboratório para fazer experiências e testes, tens de ir para casa se queres trabalhar. As condições da escola não eram as melhores, porque estava em obras, estava numa desestabilização completa em termos de condições.

(...)

I – Relativamente às aulas assistidas, como é que descreverias a tua relação com os avaliados?

R – Tenho uma boa relação empática.

I – Para finalizar, relativamente ao teu desenvolvimento pessoal e profissional consideras que te desenvolveste como relatora?

R – Não.

I – E como supervisora?

R – Também não. Para a experiência que eu tenho, não.

I – E a tua experiência como relatora, como é que caracterizas?

R – Olha é um peso.

I - Frustração?!

R – é!

I – Gostaste de falar da tua experiência?

R – Sim.

**Anexo O - 1ª Fase. Recorte em unidades de registo e criação de indicadores dos Avaliados**

Unidades de registo	Indicadores	Nº UR/Ind
Eu acho que o modelo de avaliação de professores, deve existir porque tal como em outras profissões, é importante também passar para a sociedade em geral que também há uma avaliação na nossa profissão.	Necessidade de ADD para a profissão docente	2A2
(...) acho que tem que existir, acho que deve existir (...)		
Concordo que haja uma avaliação de docentes (...)		4A3
(...) e concordo que haja avaliação (...)		
considero que a avaliação é importante em qualquer profissão não só na carreira docente mas em qualquer profissão acho que sim.		
Mas considero que a avaliação deve haver em todas as profissões.		
Nesta óptica acho que sim.		1A1
Eu considero que é importante mas considero que simultaneamente uma das razões que nos leva a querer a avaliação é também no sentido de haver progressão na carreira.	Necessidade de ADD para progressão na carreira	2A2
Portanto, eu continuo a achar que é importante!		
Que é para sabermos valorizar e então haver um motivo para tu evoluíres na tua carreira.		1A3
Deve haver avaliação de professores, sabes que é verdade, há sempre uns que nunca desempenharam um cargo, nunca fizeram nada e se calhar estão a ser avaliados da mesma forma, não é e temos todos a mesma nota!	Necessidade de ADD para diferenciar os professores	4A3
É assim, não é uma questão de considerar. Acho mais justo que haja uma avaliação de docentes, até para ver quem é que trabalha e quem não trabalha, e nós sabemos disso. Só por aí!		
Acho que cada um de nós já tiramos um curso superior, já fomos avaliadas para isso e estamos na profissão porque realmente tivemos nota e passamos para ser professores. Agora, quanto ao nosso desempenho durante cada ano lectivo, eu acho que sim, devemos ser avaliados. Até por uma questão de ver quem trabalha e não trabalha. Essa é a minha opinião.		
És melhor, és pior, eu acho que ninguém é melhor que ninguém, cada um faz o seu trabalho à sua maneira. De qualquer maneira sabemos perfeitamente que há uns melhores		

<p>que outros, uns que trabalham mais que outros, uns mais e outros menos. Por isso, considero a avaliação importante em qualquer profissão, não quer dizer que seja neste caso em concreto a avaliação de docentes mas isso pode vir a contribuir ou melhorar, claro que sim, melhora mas no sentido de tu teres mais brio naquilo que estás a fazer.</p>		
<p>A avaliação, na minha óptica, não deverá ser tomada como instrumento através do qual os professores possam progredir mais rapidamente ou mais lentamente na carreira mas, que sirva para que o docente progrida em termos da qualidade como docente.</p>	<p>Necessidade de ADD para melhorar as práticas</p>	<p>5A1</p>
<p>Servir como um instrumento para eu poder, como avaliado, melhorar as minhas estratégias, as minhas acções relativamente aos meus alunos. Após as primeiras avaliações da actividade desenvolvida pelo avaliado o avaliador, em reunião com aquele, traçariam novos caminhos e definiriam novas estratégias a serem tomadas como resposta aos problemas e dificuldades que se levantassem, desta forma, o avaliado adquiriria novas competências para executar as suas funções com mais eficiência.</p>		
<p>Em suma, a avaliação não ser um processo que visa progressões de carreira a diversas velocidades, mas de melhoria de todo o corpo docente. O que a educação necessita é que os professores sejam melhores na sua actividade e não que subam mais lentamente do que outros mantendo-os menos aptos no desempenho das suas funções.</p>		
<p>Ter a noção de que a avaliação é um processo para que eu melhore na minha postura como docente e não como o modo de avaliar para me punir e portanto como tu te portas mal tens que ficar mais tempo no mesmo escalão.</p>		
<p>A avaliação é no sentido de fazer crescer o professor e não no sentido de só ser uma avaliação punitiva, porque o avaliador achou que ela era Suficiente, vai ser punida porque vai levar mais tempo a progredir na carreira. A avaliação não deverá ter como objectivo o de analisar o docente, fazer uma triagem aos professores e decidir quais os devem subir mais rapidamente ou mais lentamente, a avaliação deve possibilitar que todos sejam excelentes, pois o que se pretende é obter uma escola de excelência!</p>		
<p>Mudava o espírito da avaliação, deixaria de ser</p>		

um instrumento de aceleração ou travagem de carreiras e passaria a ser um instrumento de formação do docente. Nas situações em que o docente não conseguisse atingir as competências necessárias ao desempenho da função deveria ser deslocado para um dos muitos departamentos ligados ao ministério da educação. O período de permanência no escalão seria igual para todos os docentes.	processo formativo		
O processo de avaliação, numa primeira fase, possibilitaria a criação de um diagnóstico que traçasse o perfil do docente, defeitos e virtudes, ficaria ciente acerca do que sou como professor, e assim eliminar os defeitos e desenvolver as virtudes como docente. Porque se o que se pretende é todo os professores sejam excelentes, neste sentido, a avaliação seria imprescindível.	Importância da ADD no desenvolvimento profissional	1A1	
Se eu considero que é necessário haver avaliação! (compasso de tempo) Quer dizer, conhecendo os professores que eu conheço, diria que não. Porque os professores com que sempre trabalhei, sempre foram pessoas empenhadas. Agora, também como em qualquer profissão há os menos empenhados, mas isso é fazer pagar quem se empenha por meia dúzia de pessoas pouco profissionais.	Ausência da necessidade de ADD	1A4	
O que me parece, é que este modelo actual tal como o outro anterior, são modelos que no fundo não traduzem verdadeiramente aquilo que é	Desadequação do actual modelo de ADD	4A2	
Agora, talvez não nestes moldes.			
(...) mas se calhar nestes moldes é muito complicado, (...)			
e não mostra se de facto o professor é bom ou não. Parece-me!			
mas não desta forma. Não concordo com este modelo, sinceramente!			1A3
Como instrumento de avaliação julgo que tem pouco valor, não é muito seguro, até porque como ela é processada, avaliação feita pelos pares, pela escola, pode não ser nem objectiva nem justa.			1A1
Sinceramente, eu não concordo muito com este modelo de avaliação.	Discordância do actual modelo de avaliação	1A3	
Eu não ligo muito á avaliação, confesso ... Olha, por exemplo, preferia muito mais o modelo anterior que era fazer um relatório de auto-análise.	Preferência pelo modelo de ADD anterior	3A4	
Era, fazia-se uma reflexão critica.			

<p>Evidentemente que a única coisa que pedia que o relatório avaliasse ... a única avaliação que davam era... uhhh... se satisfazia ou não satisfazia. Não havia parâmetros para o Excelente, de grande qualidade, etc. ... Também não sei muito bem o que é que eles querem dizer com Excelente, mas enfim... isso depende de muitas coisas. Uhhh... Mas para mim, isso era suficiente.</p>		
<p>Se alguém pretendesse um outro tipo de avaliação ter o tal mérito, avaliação de mérito, depois concorreria e seria uma coisa á parte. (compasso de tempo)Só para quem estivesse interessado.(...) Seria uma avaliação mais ... se a pessoa quer mostrar que é excelente, teria de haver parâmetros que mostrasse que efectivamente é muito mais do que os outros colegas.</p>		
<p>(...)muito burocrático (...)</p>	<p>Tendência burocrática do modelo de ADD</p>	<p>2A2</p>
<p>(...) contudo é preciso simplificá-la mais porque isto é cada vez mais o cinto que nós temos, um trabalho muito burocrático. Em vez da maior parte do nosso tempo estarmos a preocupar-nos em arranjar materiais para fazer coisas interessantes com os alunos, escrevemos demasiadas coisas que na maior parte das vezes não vem a tornar-nos melhores professores.</p>		
<p>Não. Eu acho que os aspectos que estão a por em causa para a avaliação, acho que são os certos: aulas assistidas, cargos desempenhados, formação.</p>	<p>Concordância com os aspectos em que a ADD incide</p>	<p>2A3</p>
<p>O que é que nós andamos aqui a fazer? Estamos a dar aulas, a desempenhar os nossos cargos, ok, acho que sim deve incidir nisso e depois no relatório final.</p>		
<p>Depois ... eu não sei se será um bom elemento de avaliação, aquele documento que todos nós fizemos, o relatório de auto-avaliação. Porque, se eu comecei por dizer, que achava que a relação afectiva entre o avaliador e o avaliado pode influenciar, aqui a influência é 100% porque me estou a auto-avaliar, e a afectividade que eu tenho relativamente a mim há-se ser muito grande.</p>	<p>Discordância do relatório de autoavaliação como elemento de avaliação</p>	<p>1A1</p>
<p>Posso fazer um relatório auto avaliativo, mas deverá ter um peso muito pequenino na avaliação.</p>	<p>Necessidade de atribuição de peso ao relatório de autoavaliação</p>	<p>1A1</p>
<p>E dado que essa progressão durante muito tempo não vai ser uma realidade, acho que no fundo acaba por ser bastante desmotivante</p>	<p>Desmotivação do professor devido ao congelamento da progressão na carreira</p>	<p>1A2</p>

## O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>para o professor, saber que está a fazer uma avaliação mas que no fundo aquilo não se traduz nem numa progressão na carreira nem em ter um salário um bocadinho melhor, tal como antigamente isso era conseguido de x em x anos.</p>		
<p>Se calhar como antigamente se fazia, que no fundo era a pessoa fazer um relatório de apreciação crítica, em que a pessoa analisava o seu trabalho segundo alguns parâmetros, relatava aquilo que tinha feito e depois isso era avaliado por um conjunto de pessoas, talvez fosse melhor, ou talvez mais justo.</p>	<p>Necessidade de avaliar com base no relatório crítico</p>	<p>1A2</p>
<p>Deveria de incidir sobre todas as actividades que os professores desenvolvem, quer sejam lectivas ou não, sobre o empenho que o professor demonstra ter na melhoria das ofertas das escola. Certamente haverá grupos que não permitem a mesma envolvimento de outros, que não possibilitam dinamizar tantas actividades, no entanto, com algum esforço de criatividade sempre se consegue implementar actividades de grande interesse para a comunidade escolar. No nosso caso, a Informática é privilegiada neste aspeto. Em suma, devem ser consideradas todas aquelas atitudes que o professor desencadeia em prol dos alunos e da escola, é para isso que a profissão existe.</p>	<p>Necessidade de avaliar todos os domínios</p>	<p>1A1</p>
<p>A postura dos alunos influencia, a dificuldade ou facilidade de um professor conseguir que todos os alunos atinjam o nível de conhecimentos e de destreza previsto nos diferentes programas curriculares, se o avaliador não tiver uma formação adequada poderá não entrar em linha de conta com este fator, há turmas e turmas. É evidente que um professor que ministra aulas a uma turma com as mesmas características das que tive no meu início da minha carreira, tem muito mais facilidade em transmitir os conhecimentos que são necessários à evolução dos nossos alunos, do que se tiver na sua presença uma turma composta por alunos muito problemáticos, e atualmente surgem com alguma frequência, este então terá dificuldades acrescidas, logo será difícil obter os mesmos resultados.</p>	<p>Capacidade dos relatores para não deixarem influenciar pelo tipo de alunos da turma observada</p>	<p>2A1</p>
<p>Sim, numa situação o docente está a ministrar apenas conhecimentos técnicos a alunos com o intuito de aprender, na outra ao mesmo tempo que transmite conhecimentos técnicos tem de</p>		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

educar, por vezes tem mesmo que transmitir regras básicas comportamentais, alguns alunos apresentam conhecimentos muito parcos relativamente a saber estar, a saber se relacionar com os pares ou com a restante população escolar. O cariz da disciplina, prático ou teórico, induz efeito nos níveis de atenção dos alunos, assim como a altura do dia em que a aula decorre. São muitos os factores que influenciam, daí ser muito importante o avaliador ser formado para o efeito.		
Se calhar em relação ao modelo de avaliação faria talvez duas partes, mas simplificadas nada de muito rebuscado nem muito complexo	Necessidade de simplificação do modelo de ADD	2A2
Acho que o processo de avaliação é muito complexo, (...)		
Achava que numa primeira parte, no fundo foi o que nós dissemos agora na parte final, seria fazer um relatório, mas um relatório mais simples do que aquele. Um relatório que no fundo traduzisse no biénio, ou no quadriénio aquilo que o professor fez de relevante e que metas é que conseguiu, algum resultado que considere espectacular em termos de aproveitamento e comportamento dos alunos, eu acho que isso deve ficar expresso e portanto isso seria uma parte da avaliação.	Preferência pelo relatório sobre o desempenho referente ao biénio ou quadriénio	1A2
A outra não me parece mal a observação das nossas aulas, porque de facto a sala de aula é o nosso local de trabalho.	Necessidade da existência de observação de aulas	2A2
Será que uma, duas, três vezes serão as necessárias? Se calhar uma aula é suficiente!		
Concordo com as aulas assistidas (...)		2A3
Sinceramente, imagina eu e tu, vamos ser avaliadas, tu não tens aulas assistidas, eu tenho, com que objectivo a pessoa que me está a avaliar, em que pontos é que ela vai incidir na nossa avaliação? Porque é que tu és melhor que eu ou eu sou melhor que tu? Se ela não vê uma aula minha, e uma aula tua então vai-te avaliar pela formação que tu tiveste? Só? Pelos cargos que desempenhaste aqui? Não! Eu acho que a avaliação deve incidir mesmo em aulas assistidas, para mostrares aquilo que tu vales		
Devem ter. Sim acho que sim.	Necessidade de maior peso da observação de aulas na avaliação	1A3
Quer dizer, duas aulas assistidas, isso não é nada. Não é minimamente indicativo do trabalho que o professor tem, humm...	Ineficácia da observação de aulas em nº reduzido	2A4
É assim, repara, se calhar se houvesse muitas coisas a apontar, ... repara, em duas aulas		

## O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>assistidas também não te podem dizer grande coisa, o que é que são duas assistidas em não sei quantas aulas que o ano tem? Pode dar, não digo, para ver uma ou outra coisa, há sempre coisas que se podem ver em duas aulas até numa, mas não é significativo. A não ser que, de uma para a outra se repita a mesma coisa negativa, estamos a pensar no ponto negativo que ocorreu na primeira e que o professor não tenha transformado nada relativamente para a segunda. Para quem isso ocorre, se houvesse muitas coisas para dizer sobre a prática lectiva ou sobre a relação pedagógica com as turmas, mas depois isso vai depender das turmas que se tem. Quem tem básicos e tiver aulas assistidas sendo os básicos que nós temos aqui, por exemplo o 7º ano. Eu já tenho o 9º ano e varia muito de uma semana para a outra, uma aula pode correr lindamente como outra ... É assim duas aulas não é nada! Pode contribuir e pode não contribuir (positivamente).</p>		
<p>Porque de facto também é muito ingrato, dois professores que são igualmente bons, um estar a ter uma aula assistida do 7º ano, porque só tem 7º ano e outro ter aula assistida no 11ºano, porque só tem 11º ano. Cria-se aqui sem querer discrepâncias e se calhar são os dois igualmente bons e não conseguem mostrar isso ao avaliador. Por isso é que eu acho que a avaliação não pode ser só a observação de aulas. O professor pode não ter uma turma á altura para poder no fundo mostrar aquilo que faz.</p>	Existência de desigualdades na avaliação da observação de aulas	1A2
<p>quanto ao modelo de avaliação são sempre sobre alguns pontos, portanto para já tem demasiados pontos para analisar</p>	Existência de grande quantidade de itens para análise	1A4
<p>e depois há alguns pontos que são sempre subjectivos porque é difícil avaliar o trabalho do professor sobretudo dentro da sala de aula, ele e os alunos. A única coisa que pode passar cá para fora são as conversas que temos com os outros colegas, o trabalho que o avaliador pensa que nós fazemos das conversas que temos.</p>	Existência de dificuldades na avaliação dos itens	1A4
<p>Quanto á direcção da escola também não pode saber grande coisa, a não ser pelo que lê no relatório</p>	Desconhecimento factual do desempenho do professor pela direcção	2A4
<p>e pelo que os outros colegas lhe possam dizer.</p>		
<p>Ou então que na avaliação, o avaliador fosse uma pessoa externa à escola, que é ingrato por</p>	Importância do relator ser externo à escola	1A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

um lado mas por outro em grupos em que haja de facto grandes conflitos se calhar é melhor. Não é o caso do nosso grupo!		
(...) mas se calhar não com alguém que esteja dentro da escola mas sim um avaliador externo. Essa é a minha opinião!		4A3
Mas não avaliados por alguém da escola mas sim por um avaliador externo. Acho que era mais justa a avaliação.		
Mudaria, a parte de quem avalia. Acho que concordava mais se fosse alguém externo. Só nesse sentido.		
O porquê de eu te dizer no inicio da entrevista que concordo com avaliação mas ser alguém externo, alguém que não conhecesse nem a mim, nem a ti é porque eu acho que avaliação seria mais justa,		
Portanto a avaliação, a ser feita, deverá ser levada a cabo por pessoas exteriores à escola.		2A1
No processo de avaliação que decorreu aqui na escola, também houve avaliação por parte de docentes aqui do nosso grupo o que não está certo.		
... uhm.. no fundo o nosso trabalho no dia a dia... uhm ... eu acho que em relação a este ano até correu ... ainda não sei o resultado final da avaliação mas penso que até correu muito bem.	Avaliação positiva da forma como decorreu o processo de ADD	1A2
Porque há a sorte no nosso caso, do nosso grupo de professores terem um bom relacionamento.	Existência de relações empáticas entre os elementos do grupo	1A2
e a coordenadora, que é uma ótima pessoa, uma pessoa extremamente responsável, uma pessoa extremamente conciliadora, delegou noutra colega que também tem muitas destas características o trabalho de ser o avaliador.	Delegação das tarefas do relator por parte da coordenadora de grupo de docência	1A2
E portanto parece-me que há uma grande, imparcialidade ou pelo menos aparentemente houve uma grande imparcialidade, houve 5 colegas que se propuseram a esta avaliação e parece-me que em termos gerais correu muito bem.	Espírito de justiça do relator no processo de ADD	1A2
Há sempre opiniões e coisas que se aprende com os colegas, também não creio que seja um processo avaliativo ..., é mais umas dicas do avaliador que vai dizer «olha, observei isto, assim e assim, se calhar se ...», pronto nessa medida se a análise das aulas, estou a falar das aulas assistidas, se a análise das aulas assistidas for bem-feita, o mais impessoal possível, pode ser produtivo mas também se não for assim e a		1A4

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

gente saber que os professores são pessoas e as pessoas enfim, pensam e actuam como pessoas, umas mais para o lado positivo outras mais para o lado negativo e depois depende da relação que se tem com o outro e nem sempre a pessoa pode conseguir ser imparcial. E surgem fricções entre o avaliador e o avaliado e já se sabe o que é que isso dá.		
Uhm.. no meu caso, portanto a relatora foi duas vezes assistir à aula. A primeira aula correu muito bem, os alunos portaram-se muito bem, participaram imenso, portanto foi muito gratificante.	Avaliação positiva das aulas observadas	1A2
Bem. Acho que correram bem.		2A3
Tudo. A exposição teórica da matéria, a participação por parte dos alunos perante a matéria apresentada e depois os exercícios. Eu acho que correu bem, sinceramente, eu acho mas eu estou a ser ... eu fui avaliada e a avaliadora é que deveria responder isso.		
Sim, os alunos participavam. A minha turma era muito boa.		3A4
Portanto foram sempre aulas ... não dava para ser uma aula experimental, porque o avaliador não tinha horário porque sobrepunha as suas aulas experimentais com as minhas, portanto teve mesmo que ser em aulas teóricas. A primeira foi ... uma foi sobre mesmo de conceitos teóricos com poucas aplicações práticas, a outra foi mais de aplicação de conhecimentos do que propriamente aula de conceitos. O que queres saber mais?		
Foi como se não estivesse lá o avaliador. Normalmente, como costumavam comportar-se todos os dias.		
Correu bem. São meus alunos desde o ano passado, é uma turma constituída por alunos muito educados com o objetivo de aprender, são empenhados e se interessam em realizar as actividades que lhes são propostas, assim sendo, as aulas correm sempre bem. Na referida aula, comecei por ministrar alguns conhecimentos em Visual Basic, descrevendo alguns controlos, depois distribui uma ficha com exercícios para aplicação da matéria dada, depois de concluída a ficha deixo-os voar um bocadinho pelas próprias asas, dentro daquilo que foi dado, tentando chegar um bocadinho mais à frente.	Evolução da observação da aula	1A1
Não.	Ausência de reunião antes da observação da aula	1A2
Depois claro no final de cada aula observada		2A3

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

reuníamos, como é que correu, como é que não correu.		
por isso não achei que fosse muito importante reunirmos antes da aula até porque não faço mais do que aquilo que faço nos dias normais, que é preparar as aulas.		
Fizemos a marcação da aula, falou-se do tema que ia tratar na aula e na disciplina. Falou-se dos documentos, que teria que ter presente na aula. Houve uma reunião informal.	Existência de reunião antes da observação da aula	1A1
Dei-lhe só a conhecer o plano da aula.		2A4
Houve uma conversa informal, não foi propriamente uma reunião... porque até já nos conhecemos todos muito bem.		
Fizemos assim: eu enviei por correio electrónico o plano da aula e a avaliadora concordou com ele, (...)	Entrega do plano de aula ao relator antes da observação da aula	1A2
depois nesse dia entramos as duas na sala, eu estive normalmente. É engraçado que no meu caso, não me faz muita aflição estarem outros professores a assistir à aula, eu consigo abstrair-me um bocado dessa situação e estar como estou sempre, e sou uma pessoa que falo muito com as mãos, com as expressões e portanto a avaliadora achou isso interessante, porque também faz um bocado disso.	Influência positiva do relator durante a observação da aula	1A2
Não me senti de maneira, nenhuma intimidade pelo facto de estar lá alguém a assistir a aula. Já estou habituado a que as pessoas assistam. Sabia que a colega não estava lá para me pôr rótulos mas para poder falar sobre o decurso da aula, o que é que se poderá melhorar, caso a professora tivesse encontrado alguma coisa que pudesse ser melhorada. É sempre bom ouvir a opinião das outras pessoas.		1A1
Na segunda aula assistida como já foi muito no final do ano já não tivemos esta conversa no final da aula nem tive o feedback à posteriori.	Ausência de reunião com o avaliado após a observação da segunda aula	2A2
Em relação à segunda aula assistida não conversamos sobre isso, mas de facto não (...)		
Logo de imediato, falamos sobre o que se passou durante a aula e trocamos algumas ideias, portanto obtive um feedback assim que a aula terminou.	Existência de feedback após a observação da aula	1A1
No final conversamos um bocadinho sobre como é que tinha corrido a aula e portanto, acho que traduziu perfeitamente aquilo que eu tinha sentido em relação à mesma e posteriormente a avaliadora mostrou-me digamos um pequeno esboço de uma apreciação que foi feita sobre essa aula.		2A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>Na primeira aula assistida tive logo feedback no final da aula, e fiquei satisfeita em relação ao trabalho que desenvolvi.</p>		
<p>Sim. Ele disse como é que tinha corrido e o que é que tinha achado.</p>		6A4
<p>Não sei se foi logo a seguir, porque íamos ter aula a seguir, mas foi passado pouco tempo, não sei, no dia seguinte, já não me lembro, já foi há tanto tempo. Mas foi muito próximo.</p>		
<p>Não sei se foi logo a seguir, porque íamos ter aula a seguir, mas foi passado pouco tempo, não sei, no dia seguinte, já não me lembro, já foi há tanto tempo. Mas foi muito próximo.</p>		
<p>Na segunda aula também disse que não tinha nada a dizer porque a aula tinha corrido bastante bem.</p>		
<p>Ah, sim, sim!</p>		
<p>mas sim concordámos em várias coisas que nem ele nem eu iremos provavelmente repetir tipo ..., lembro-me só de uma pequenina coisa que foi, ele disse que a aula tinha corrido bastante bem, os alunos tinham feito imensas questões, que eu tinha dado resposta. Era um assunto sobre comunicações, disse-me só que tinha achado que o powerpoint era um bocadinho grande, para uma aula, que era preferível dividir em partes. Claro que eu tinha pensado em dividir aquilo em partes porque ia fazer uns cálculos pelo meio, mas como eles começaram a pôr questões aquilo acabou pode ser conduzido para outro lado, mas efectivamente foi uma coisa sobre a qual nós até concordamos. Realmente os powerpoints não devem ser muito extensos, devem ser pequenos, pequenos pedaços dos conteúdos. Eu até nunca faço powerpoints assim muito densos, é uns tópicos, umas imagens, sobretudo as imagens. Pronto! De resto não havia assim muito mais coisas para apontar.</p>		
<p>Não, era depois de cada aula assistida. A pessoa falava e dizia mais ou menos os pontos que estavam melhores, piores.</p>		1A3
<p>Foi basicamente a mesma coisa. Tenho sempre a mesma maneira de dar aula, nada mudou. Depois depende do conteúdo da matéria, se for uma aula mais prática ou uma aula mais teórica obviamente que isso muda. Mas em relação à opinião da avaliadora perante as aulas não houve uma mudança nenhuma.</p>	Ausência de progressão do avaliado da primeira aula para a segunda aula observada	2A3
<p>Não (mudança). Acho que as minhas estratégias estavam óptimas, modéstia á parte</p>		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

A segunda como já foi no final, quase a acabar o 3º período, já houve muitos alunos que não puderam estar nesse dia, portanto a dinâmica do grupo já não foi tão boa e por causa disso eu achei que não correu tão bem como a primeira		1A2
...não requeri também nenhum apoio para esta aula, portanto também não me foi dada, mas se eu tivesse pedido apoio tinha-o tido.	Inexistência do pedido de apoio para a observação da segunda aula	1A2
Se calhar empenhamo-nos um bocadinho mais se calhar na apresentação do powerpoint que vais fazer ou assim, porque sabes que é uma aula assistida mas no fundo não faço nada de diferente daquilo que faço no dia-a-dia.	Mais empenho do avaliado na apresentação dos conteúdos das aulas observadas	1A3
Sim, porque no meu caso era mesmo necessário.	Existência do pedido de observação de aulas	1A2
Pedi.		1A3
Sim.		1A1
Pedi apenas por uma coisa!		1A4
Eu estou no 4º escalão e portanto é um dos escalões que exige, para poder ser feita a progressão, haver de facto esta parte da assistência das aulas e da avaliação.	Pedido de observação de aulas para mudança de escalão	1A2
Porque foi a primeira vez que pedi aulas assistidas porque... uhm... na altura em que eu pedi as aulas assistidas, aliás eu pedi as aulas já fora do prazo porque eu não fazia intenções de pedir aulas assistidas e... mas entretanto começou aí a surgir a ... o ... sobre a mudança de escalão porque eu ia mudar de escalão em Janeiro.		2A4
Não, do ano passado. Quando começou o processo. E... para mudar de escalão naquela altura, quem estava naquela fase de transição, constava que era necessário ter aulas assistidas. Pronto! Eu pedi aulas assistidas, e passado para aí uma semana, ficou tudo congelado outra vez. E eu depois nunca mais me lembrei das aulas assistidas e tanto que a minha segunda aula assistida foi praticamente no final do ano, porque entretanto ... mas tudo bem. Foi só por essa razão mais nada.		
Porque em termos de avaliação para ir para o Muito Bom ou Excelente, teria de ter aulas assistidas, foi nesse sentido. E acho mais justo.	Pedido de observação de aulas para acesso à classificação de Muito Bom ou Excelente	1A3
Eu estou a ser avaliado, não para subir na carreira mais rápido ou mais lentamente mas para crescer como docente.	Pedido de observação de aulas para melhoria de práticas	2A1
Para ter a possibilidade de trocar opiniões sobre a minha prestação durante as aulas para poder ser apontado o que devo melhorar ou manter. Eu posso ter a ideia, de ser bom		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

professor, mas de toda a maneira posso sempre melhorar e posso ter essa ideia e até nem ser.		
Quando ainda estivemos na V., há dois anos que foi quando começou toda a parte das grelhas, o grupo e eu enquanto membro do grupo ainda nos pronunciámos na maneira de elaborar as respectivas grelhas, isto há 3 anos.	Participação do avaliado na construção de grelhas de registo	1A2
Quando viemos para aqui, para este novo espaço tenho a impressão que ainda falamos sobre isso numa reunião de grupo de recrutamento	Realização de reunião antes do início do processo de ADD	1A2
Informal, mais nesse sentido.		3A3
Na altura que pedi as aulas assistidas disseram-nos logo o que é que tínhamos que fazer e o que é que não tínhamos que fazer para entregar... Isso foi feito.		
Isso foi esclarecido na fase inicial quando nos disseram o que é que tínhamos que fazer e o que é que não tínhamos que fazer,		
Sim, falou-se nos documentos que eram precisos, sobre os planos de aula e calendarizou-se, logo no início do ano, as aulas assistidas.		1A1
Depois quando falámos sobre os instrumentos já os conhecia.		2A4
É assim, eu tive primeiro conhecimento dos documentos porque a avaliação dessa colega foi em Junho ou Julho, foi muito cedo, portanto a escola dela despachou o processo muito cedo. Aqui tínhamos que entregar o relatório até dia 30 de Agosto e na escola dela tinham que entregar o relatório até dia vinte e poucos de Junho, portanto eu a partir daí a vinte e tal de Junho, já conhecia os instrumentos todos.		
e inclusivamente a avaliadora passou-nos um... um pequeno dossier onde estava compilada a informação relativamente ao processo de avaliação.	Entrega de dossier com documentação sobre o processo de ADD	2A2
e outras também a ler depois o guião que me foi entregue.		
A pessoa que me avaliou mostrou-me uns documentos, não foi numa reunião mas mostrou quais os documentos que tinha que preencher, as grelhas e isso tudo.		1A3
Sim, fui informada e esclarecida.	Esclarecimentos sobre o processo	1A3
Sim, já as conhecia.		3A4
Também não recebi grandes esclarecimentos, porque já sabia sobre... já conhecia o assunto. Portanto disse "olha já sei, não ..." mas de qualquer modo isso foi publicado na escola		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

aqui, foi-nos dado a informação através dos documentos que foram enviados para o nosso correio electrónico institucional. Portanto se tivéssemos alguma duvida como é que aquilo funcionava, pedíamos esclarecimentos.		
Em primeiro lugar ao avaliador, ao coordenador de grupo..., depois provavelmente se não soubesse esclarecer teria que falar com quem? com o director ou com o responsável que tivesse dentro do processo de ... que fizesse parte da equipa que fazia a avaliação.		
Sim. Fui. Às vezes oralmente por parte da avaliadora	Esclarecimentos por parte do relator	1A2
Sim, numa das reuniões que tive com a avaliadora.		1A1
Sim. Se alguma coisa que não entendia, mesmo na reunião de grupo falamos sobre isso, portanto mais ou menos, as pessoas ficaram esclarecidas em relação à situação.	Esclarecimentos em reunião de grupo de docência	1A2
Não. Não considero que seja uma coisa essencial para o professor desempenhar bem a sua ... a sua profissão.	Escassa importância da entrega de objectivos individuais	1A2
Não considero assim, dar-lhe grande importância.		1A4
Normalmente nós definimos os objectivos em grupo, temos objectivos que temos que atingir em grupo mas considero de certa forma os objectivos individuais na avaliação, sim. O que é que tu te propões fazer e se realmente os cumpriste.	Importância da entrega de objectivos individuais	2A3
Por uma questão de organização, suponho eu. Quero dizer, preparas o teu “ano”, fazes a planificação anual, propões-te atingir determinados objectivos. Eu acho importante! Imagina que os meus objectivos é que os alunos percebam aquela parte da matéria ou atinjam aquela parte da matéria, para mim é mais importante que realmente fique alguma coisa da matéria que foi dada, do que propriamente cumprir o programa até ao final, portanto é nesse sentido só. Sinceramente acho importante nesse sentido.		
Pelo menos nas disciplinas em que há mais do que um docente a ministrá-la, até deverá haver uma reunião em que cada um colocava os objectivos individuais para que cheguem a um consenso, determinar os objectivos que cada docente pretende atingir para não haver depois desequilíbrios entre diferentes turmas para a mesma disciplina. Agora, se o professor é o único a lecionar a disciplina, é como o relatório		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

de auto-avaliação, é um instrumento que deve ser traçado para ter uma calendarização, do que quer fazer para atingir o objectivo A, B, C, D. E tudo o que é posto em documento é sempre mais fácil, a pessoa depois analisar, corrigir, se for caso disso, e seguir. Deste ponto de vista, acho que sim.		
Para o avaliador é importante receber estes documentos, pois, deste modo, pode analisar os objectivos e corrigir os pontos menos positivos que possam cometer. Neste sentido, entregar os objectivos dá uma ideia daquilo que ele pretende fazer ao longo do ano se houver azo a correcção, essa correcção poderá ser efetuada logo de início.		
Creio que é importante em cada ano termos à partida, a ideia daquilo que nós podemos fazer.		3A2
mas acho que todos nós fazemos isso oralmente, à medida que vamos conhecendo as turmas, porque as turmas são todas diferentes.		
Portanto temos que ter nós os tais objectivos a curto prazo.		
Agora, acho que por exemplo se se faz uma avaliação, para mim tem lógica definir objectivos antes, mas pronto! mas não quer dizer que não possa fazer uma avaliação da actividade sem ter propriamente objectivos escritos, porque os objectivos estão cá na mesma! Por isso, dizer que a pessoa faz coisas sem objectivos ... é uma questão de os transcrever, para o papel ou não, porque os objectivos estão sempre cá. Não fazes uma coisa sem saberes o que é que vais fazer! Portanto, os objectivos estão subjacentes.		1A4
Eu não sou muito de sistematizar às vezes para o papel tudo aquilo que eu penso, (...)	Ausência de necessidade de redação escrita dos objectivos individuais	1A2
Não.	Inexistência da entrega de objectivos individuais	1A3
Não entreguei.		1A4
Eu tenho às vezes uma certa dificuldade em fazer planos a médio e a longo prazo. Eu prefiro fazer planos a curto prazo, de ir tentando ver em cada momento o que seria importante que os alunos conseguissem fazer. Portanto, os meus objectivos vão mais nessa direcção.	Preferência do avaliado por definição de planos de curto prazo	1A2
Agora, evidentemente que em relação à própria escola, uma vez que cada vez mais é muito importante os resultados escolares para a procura das escolas, têm que ser explicitados os objectivos dos professores, e mesmo que	Necessidade de definição de objectivos individuais exequíveis	3A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

nós não concordemos muito com uma pedagogia por objectivos, isso é inevitável. É como uma empresa! Uma empresa também tem que ter objectivos que são explicitados!		
Não. Eu acho que nós devemos partir desses como base (...)		
mas automaticamente nem todos são exequíveis nas nossas turmas. E portanto dentro desses tentar depois sim, concretizar alguns mas acho que às vezes é demasiado utópico, pensar que vamos atingir todos os objectivos que a escola propõe.		
Eu acho que tem de incidir na parte científica. Agora parece-me que isso é complicado ser feito dentro das escolas.	Necessidade de avaliar o desempenho científico	1A2
(...) e Científica.		1A4
Fundamentalmente é a relação com os alunos e o ensino daquilo que tens para ensinar, que é basicamente a nossa profissão. Eu sou professora do ensino de química e tenho formação a nível pedagógico mas não sou nenhuma especialista em pedagogia, psicologia e outras coisas! Portanto, tomara eu ser especialista em ensino da Química.	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	2A4
Pedagógica (...)		
Portanto acho que as acções de formação são fundamentais.	Importância da realização de acções de formação	3A2
mas acho que a formação contínua é importantíssima!		
Mas acho que tem que ser de acordo com os interesses do professor.		
(...) e mais, o facto de serem pagas. A pessoa para ter formação tem que pagar e às vezes não é pouco (...)	Discordância do pagamento de acções de formação	1A2
Mas por exemplo, no ano passado, fiz uma e não consegui fazer outra. Por isso é que digo que não apareceu e não ia pagar, porque ....		4A3
Então para incidir sobre esse ponto deveria haver mais oferta para.		
Aqui no nosso caso, temos o Centro de Formação e eles não proporcionam formações grátis, é tudo pago! Pelo menos no ano passado era tudo á volta dos 100€.		
Nós já propusemos que deveria haver mais formações e que gostaríamos que houvesse formação, o problema é que realmente aparecem algumas mas é tudo pago		
Estaríamos só a fazer formação porque dá créditos para a progressão, acho que só por isso não chega. Quer dizer, o professor acaba por fazer as coisas contrariado e muitas vezes	Frequência de acções de formação por obrigatoriedade da ADD	2A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

não nas áreas em que efectivamente mais necessitaria. Mas isto é capaz de ser um pouquinho utópico, porque isto não é fácil de concretizar.		
Discordo completamente de cada vez mais acções de formação, acabam por ser de uma grande obrigatoriedade (...)		
Há um ponto importante em relação à formação, é que eu acho que é injusto de certa forma a avaliação que nós temos na formação, porque muitas vezes não há formações para os docentes da nossa área, na área da Informática.	Ausência de oferta formativa específica para alguns grupos de docência	2A3
Por exemplo, no ano passado não houve e nós vamos ter uma nota inferior nesse ponto, porque não havia e só há formações pagas. Nesse aspecto eu acho que nós não devemos ser assim tão penalizados. Deve incidir sobre esse ponto, óbvio!		
Não. Sei que devemos ter 2 créditos, pelo menos 2 formações, cada uma com 1 crédito. É a única coisa que eu sei.	Necessidade de créditos de formação	1A3
Eu acho que para eles também é um trabalho muito ingrato.	Inexistência do reconhecimento do trabalho do relator	3A2
Agora, estás-me a perguntar uma coisa que eu não sei se a supervisão é dele próprio ou se é da coordenadora de grupo. Uma vez que não é a coordenadora que está a fazer esse papel.		
Não, não fez esse papel de supervisão. Não sei!		
Acho que a maior parte deles, vou acreditar que sim, têm competências profissionais e científicas para o fazer, (...)	Necessidade de exigência de competências específicas para o cargo de relator	2A2
mas considero que a maior parte dos avaliadores, pelo menos aqui na escola tinham competências para o processo.		
Os avaliadores... repara quem é que está a ser avaliador? São colegas que eventualmente têm o quê? Mais anos de serviço do que nós? Em algumas situações era precisamente o oposto.		1A4
(...) mas de qualquer maneira sendo um trabalho de obrigatoriedade às vezes também a pessoa pode-se sentir contrariada, não ter jeito para este tipo de trabalho e pode vir a arranjar conflitos. Por muito justa que a pessoa seja aqueles problemas que surjam depois a seguir, não são fáceis de resolver.	Discordância da obrigatoriedade de ser relator	2A2
E eles muitas vezes acabam por ser avaliadores sem o quererem, tem a ver no fundo com o cargo ser de aceitação obrigatória.		
Eu acho que este tipo de tarefas devia ser atribuído a pessoas que quisessem isso mesmo, que tenham jeito, que tenham de facto	Atribuição do cargo a professores com competências e que o desejem	1A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

competências para tal, (...)		
As avaliações foram processadas recorrendo à prata da casa, a grande maioria não tirou um curso ou fez alguma formação na área da avaliação que contivesse saberes de modo a possibilitar ao avaliador executar as suas funções de apreciação, de coordenação dos docentes por ele avaliado.	Ausência de formação dos relatores	1A1
Que eu saiba não tiveram nenhum curso especial sobre a avaliação dos colegas por isso fazem o melhor que podem com os parâmetros que têm. Não têm qualquer tipo de formação para isso.		1A4
Não quero pôr ninguém em causa, como é óbvio, mas acho que devia haver se calhar mais formação para as pessoas que vão avaliar, nesse sentido.	Necessidade dos relatores possuírem formação em ADD	2A3
Assim estão minimamente preparadas e sabem quais os objectivos desta avaliação e em que pontos tem que incidir e aquilo que eles tem que avaliar. Mas se calhar as pessoas que vão avaliar deviam ter uma formação à parte, digo eu.		
Eu acho que a questão da avaliação deve ser o menos subjectivo possível, a avaliação deve ser feita por pessoas que estejam habilitadas para exercer essa função, que tenham tido formação nesse sentido para que saibam de facto concretizar uma avaliação correctamente, para além de terem conhecimentos de avaliação devem ter um conhecimento profundo em áreas como a pedagogia, gestão de conflitos, etc..		4A1
Eu não posso nem devo avaliar um colega não tenho competências para tal. Poderei até ter uma ideia, posso emitir também uma opinião, mas isso não deverá fazer parte da avaliação, que seja associada a um determinado docente. Para avaliar eu tenho que saber avaliar, assim como para ser professor, para ministrar aulas, deve ter conhecimentos a nível científico e pedagógico, frequentar uma profissionalização para que possa desempenhar com eficácia as suas funções.		
Mudava o perfil do avaliador, isto é, seria exigido que tivesse formação ao nível da avaliação em educação, da pedagogia, da resolução de conflitos e em todas as vertentes que determinam as competências de um professor. Seria um avaliador orientador.		
Assim sendo, em primeiro lugar os avaliadores		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

têm de ser formados e só depois poderão exercer essa função.		
Preparados... estão preparados na medida em que eu também estive preparada pois também fui avaliadora de uma colega, como avaliadora externa. Portanto baseei-me em quê? Está bem, que já a conhecia pois já tinha trabalhado com ela antes, portanto já conhecia o tipo de trabalho mas quer dizer eu como avaliadora externa, a única coisa que vi foi a análise do relatório e depois o confronto com o grupo de avaliação da escola.	Preparação do relator face à avaliação do avaliado	1A4
Eu acho que ele teve funções ... ele tem funções de avaliador.	Relator com funções de avaliador	2A2
Essencialmente de avaliador.		2A1
Teve mais funções de avaliadora. Não a vi como supervisora, falo como supervisora no sentido de ir acompanhando ao longo do processo e orientado para aperfeiçoar as minhas competências, sempre se pode melhorar.		
Portanto a actividade do avaliador nunca deverá ser ministrar aulas, actividade restringe-se a avaliar e ajudar os professores crescerem dentro da função que têm. É benéfico que já tenha exercido a profissão de professor para poder sentir um pouco as diferentes dificuldades da profissão,(...)		
Acabou por ter as duas coisas. Teve que avaliar não só os pontos que eram referenciados no modelo mas também depois em relação ao meu pedido de aulas assistidas teve que ir supervisionar a aula, portanto acho que até acabou por ter as duas funções. E apoiou-me sem dúvida nenhuma.	Relator com funções de avaliador e supervisor	1A3
Mais de supervisor.	Relator com funções de supervisor	1A4
O avaliado saberia que estava uma pessoa a avaliá-lo e saberia que o objectivo seria de o ajudar a melhorar e eu saberia que no fim, mesmo que obtivesse Muito Bom ou Excelente poderia sempre melhorar. Ou então se obtivesse Bom poderia ser orientado de modo a melhorar, e no decurso da avaliação eu podia ir-me aperfeiçoando, ele assistia a uma aula e dizia «olha, tudo bem, devias ter feito assim, assim e assim, cuidado com isso e etc.» após ter uma avaliação referente a cada aula poder reflectir e discutir com o avaliador onde aperfeiçoar.	Acompanhamento do Relator no processo de ADD	2A1
Mais uma vez reafirmo, o avaliador deve ser um avaliador/coordenador/orientador, uma		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>peessoa que vai ajudando o professor a crescer.</p> <p>É assim, não foi um processo nem da minha parte nem da parte do avaliador que fosse com esse acompanhamento todo. Eu disse o que é que ia fazer, tudo bem, ele foi lá, falamos sobre o assunto, quer dizer, nem havia tempo nem ... eu estava dar as matérias pela primeira vez, nem tinha tempo para dedicar-me muito ao assunto da avaliação, estava basicamente a preparar os conteúdos pois os alunos iam ter exame a nível nacional. Portanto estava a dar tudo por tudo para os preparar para o exame nacional, com imensas actividades experimentais que tinham de fazer e que eu nunca as tinha feito e... não havia tempo para estarmos assim... mas também não senti assim grande necessidade de fazer acompanhamento.</p>		
<p>(...) mas quando está a avaliar não pode exercer outra acção.</p> <p>Não ter outras funções, só a de avaliador. Para não estar a concorrer com os avaliados, porque há sempre professores que estão a concorrer para Excelente ou Muito Bom, então julgo que assim ficaria até uma avaliação mais idónea e também cresceria como avaliador. E ter essa mais-valia.</p>	<p>Necessidade da função de relator em exclusividade</p>	<p>1A4</p> <p>2A1</p>
<p>Boa. Nós falamos muitas vezes, não só por ser avaliador.</p> <p>Acho que foi uma boa relação. Tivemos uma boa relação, sempre que eu pedia algum esclarecimento, dúvidas ela fazia e pronto ... foi boa não tenho mais nada a dizer. Considero que foi uma bela relação entre nós, claro que sim.</p> <p>Uma relação absolutamente normal entre colegas de profissão, pautada pelo respeito mutuo, não é uma das colegas com quem me dou mais, até porque é um relacionamento recente, mas é uma pessoa com quem falo quando que se proporciona.</p> <p>Óptima! Aliás nós ... como eu digo, eu tenho muita sorte no meu grupo.</p> <p>Em todos os sentidos! Profissional, pessoal.</p>	<p>Relação positiva entre o avaliado e o relator</p>	<p>1A2</p> <p>1A3</p> <p>1A1</p> <p>2A4</p>
<p>Quando viemos para aqui era uma pessoa que eu já conhecia anteriormente porque todos os anos corrigi provas de exame, e a avaliadora faz parte do grupo de Secretariado de exames aqui da escola e é uma pessoa que muito simpática, uma pessoa que se relaciona muito bem com os colegas e portanto tive a melhor relação.</p>	<p>Afinidade entre o avaliado e o relator</p>	<p>1A2</p>

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>Porquê? Porque normalmente quem avalia é alguém dentro da instituição, dentro da escola, alguém que tu conheces ou não, eu posso conhece-la melhor que tu e posso pensar ou tu podes pensar que a pessoa te está a beneficiar porque te conhece ou porque não te conhece, ou porque tem mais afinidade contigo ou porque não tem.</p>		1A3
<p>mas é por aquilo que tu vales e não se a pessoa te conhece, ou não te conhece, ou se tem afinidade ou não tem. Porque quer tu queiras quer não, é quase impossível que se a pessoa se der melhor comigo do que contigo, ou vice-versa que não vá prejudicar a mim ou a ti que te conhece.</p>		
<p>A carga afectiva entre o avaliado e o avaliador origina certamente alguma interferência no resultado final da nota. A pessoa pode tentar dissociar da carga afectiva que tem com o avaliado mas, suponho que é muito difícil a pessoa conseguir uma independência completa.</p>		1A1
<p>Não. Não.</p>	<p>Ausência de constrangimentos durante o processo de ADD</p>	1A2
<p>Também não. Como já tinha feito um processo de avaliação em anos anteriores não senti nada de diferente. Até porque não faço nada por ser uma aula assistida ou não, por ser avaliada ou por não ser, percebes?! Eu acabo por praticar as minhas coisas normalmente. Eu vou fazer esta aula, faço assim.</p>		2A3
<p>Não.</p>		
<p>Não. O constrangimento que poderia ter sentido seria na aula assistida, mas não senti nada. Estou relativamente à vontade.</p>		1A1
<p>Eu acho que o único constrangimento foi aquele nervoso miudinho no início sabendo que estas a ser avaliada, no início da aula. Não foi no sentido «vou errar ou não vou» mas talvez por estar ali alguém de fora a observar a tua aula mas não senti receio nenhum. A partir do momento que comesças a falar esqueceste que está ali alguém. É como se fosse outro aluno qualquer. Aliás todos nós sentimos isso no início do ano com as turmas novas que aparecem. Chegas ali pareces que estas com aquele nervoso miudinho mas depois corre tudo bem.</p>	<p>Ansiedade do avaliado face á presença do avaliador em sala de aula</p>	1A3
<p>Constrangimento ..., é assim, posso dizer que eu não pensei muito no processo de avaliação, portanto só quando praticamente se aproximava a aula assistida, nem me lembrava</p>		1A4



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

do resto. Ummm... Na primeira aula assim ao princípio estava um bocadinho nervosa mas depois passou-me, na segunda aula já era como se fosse «tu cá, tu lá».			
Foi mais uma avaliação.	Sem efeito concreto	3A2	
Encarei-o naturalmente como uma necessidade para avaliação (...)			
Uhm... Foi... fez-me recuar vinte e dois anos antes, ao processo de estágio, mas não teve assim um efeito muito diferente dos outros processos.			
(...)e para a progressão.	Efeito da ADD como progressão na carreira	1A2	
Se calhar, cresci um bocadinho em termos de avaliação porque o facto de no final da avaliação, termos que entregar o relatório final acaba por ter que reflectir um bocadinho nos teus objectivos e se calhar no final até pensas que podias ter feito algo diferente. Á medida que o tempo vai passando depois também acabas por ter uma perspectiva diferente de cada uma das turmas que tens e com a turma que estás a ser avaliada e isso depois em termos de estratégia já vais notar a diferença de um ano para o outro. E mudas! E mudas certamente! Mas só nisso! Quando entregas o relatório em termos de objectivos, em termos de estratégias se calhar apercebes-te aí que podes mudar alguma coisa, para melhor claro!	Efeito da ADD como melhoria do desempenho profissional	1A3	
Sou igual ao que era. Ter sido avaliado ou não, não me melhorou como pessoa, nem como docente. Isso quanto a mim, é a falha deste sistema de avaliação, não se preocupa com a vertente formativa da avaliação. Não fiz nem mais nem do que o que faria por ter sido avaliado.	Ausência de efeitos da ADD na prática docente	2A1	
Não. Eu mudo mais a minha prática em função da atitude dos alunos, das capacidades/dificuldades que apresentam. Evidentemente que estou sempre aberto a receber orientações que possam tornar as minhas práticas mais eficazes.			
Efeitos? Não teve nenhum efeito especial. Não alterei assim grandemente como disse, pequeninas coisas eventualmente mas ...			2A4
O exemplo do powerpoint, são pequenas coisas. Mas de resto que viesse alterar a minha forma de estar como docente, não teve.			
Eu não sou uma pessoa contra a avaliação. Se bem que anteriormente, não entreguei os objectivos individuais e houve uma posição na	Necessidade de aceitação da existência de ADD	1A2	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

altura na V. em que muitos professores fizeram isso. Mas acho que nós devemos encarar as coisas de uma maneira positiva apesar de sabermos que uma parte substancial desta avaliação no fundo acaba por não ter concretização. Mas acho que devemos aceitar a avaliação, (...)		
Eu acho que contribui sempre.	Contribuição da ADD para a melhoria das práticas do avaliado	4A2
Eu acho que nós pensamos sempre «isto assim, não correu muito bem, para a próxima vou fazer desta maneira ou então isto resultou muito bem, devo fazer mais vezes com os alunos». Eu acho que contribui sempre.		
Quando temos aulas assistidas procuramos diversificar as actividades que vamos fazer com os alunos em aula. E portanto ao diversificarmos, por exemplo, fiz quatro actividades diferentes ... nitidamente duas achei que tinham tido mais sucesso que as outras duas, portanto já sei que aquelas duas por exemplo, são de apostar mais nas aulas.		
Sim. Não houve modificação de um dia para o outro mas acho que as informações de outras pessoas e as que nós armazenamos ao longo dos anos, de certeza que terão implicações.		
Contribuiu, claro que sim!		
Se calhar do primeiro ano que fui avaliada para este segundo, sim. Em termos de estratégia com os alunos.		
Não contribui.	Ausência de contribuição da ADD na melhoria das práticas do avaliado	1A1
Não.		2A4
Agora, é assim, o que uma pessoa sente como professor, não é o facto de ser avaliado ou não ser avaliado que provavelmente vai alterar a prática docente. Porque ou tu já és um professor consciente e portanto tu fazes aquilo que tens a fazer de forma a obter, a preparar o melhor possível os teus alunos, a dares-te o melhor possível na escola, de modo a que as coisas ... sempre a trabalhar para o futuro dos nossos alunos, a prepará-los para a vida e pronto para o futuro deles. E portanto não é por seres avaliada ou deixares de ser avaliada que tu vais mudar isso. Quem não tem essa filosofia, não sei se por ser avaliada a irá adquirir!		
Não sei muito bem. Em relação a grupos em que as pessoas de facto, como é o caso do grupo ao qual pertenço, fomentamos muito a troca de materiais e partilhamos muito as coisas, não acho que isto tenha vindo a	Ausência de melhoria do trabalho colaborativo entre professores	3A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>modificar ou melhorar nisso.</p> <p>Em grupos que haja de facto muitas pessoas que trabalham individualmente e não gostem de partilhar materiais, não creio que este processo também vá mudar muito estas pessoas.</p> <p>Mas tenho a impressão que na maior parte dos casos quem já partilha não é isto que modifica esse comportamento, quem nunca partilha também não me parece que agora vá partilhar. Partilha pontualmente, neste sistema mas depois volta outra vez ao mesmo. Seria bom que a avaliação de desempenho contribuísse efectivamente para melhorar o trabalho colaborativo entre os professores.</p>		
<p>Entre os colegas isso depende um bocadinho de escola para escola. No caso da nossa escola, eu sinceramente as únicas pessoas com quem eu falei, foi com a avaliadora em termos de aspecto de prática docente. Acho que nós todos partilhamos um bocadinho as matérias uns com os outros, não muito, mas depende dos grupos de professores dentro da escola. Esta escola é diferente da outra escola onde fui avaliada, por exemplo. E não senti que isso mudasse alguma coisa em termos de inter pares, de entre docentes, não ... sinceramente não.</p>		1A3
<p>Não.</p>		1A4
<p>Se a avaliação melhorar cada um deles, por si só, é para mim evidente que vai melhorar esse trabalho em conjunto. Melhora sempre. Portanto se avaliação não for um modo de carimbar os docentes com bom, muito bom, etc., se for uma avaliação no sentido que eu descrevi, com o intuito de melhorar os aspectos menos positivos dos professores, teremos professores mais qualificados a trabalhar em conjunto e melhorando o efeito desse trabalho.</p>	Existência de melhoramento do trabalho colaborativo entre professores	1A1
<p>Acho que somos um grupo bastante ... trabalhamos bem uns com os outros, eles ajudaram-me imenso a preparar experiências que eu nunca tinha feito e deram-me montes de apontamentos, passamos sempre as coisas uns aos outros por correio electrónico, quem fez primeiro passa aos outros portanto nesse sentido ...</p>	Existência de colaboração entre os colegas	1A4
<p>Porque muitas das vezes dá a ideia que acaba por haver uma competição entre as pessoas e não sei até que ponto é que este processo de avaliação não gerará mais competição, por</p>	Competitividade na avaliação inter pares	1A2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

causa do facto de ter a melhor nota no sistema de quotas.		
vai haver isso tudo porque o colega quer ser melhor que ela, quer ter melhor nota que ela, porque isto, pronto ... E essa, eu acho que é a parte negativa da avaliação.		1A3
Mas por outro lado depois nós sabemos que a relação entre os colegas muda muito. Muda muito porque vai haver invejas,	Existência de mudanças na relação entre colegas	1A3
Por isso é uma coisa problemática, pode trazer, pode causar problemas relacionais entre os colegas de grupo e entre os outros colegas, tudo depende por quem é feita e como é feita (a avaliação).		1A4
Agora que o professor faça uma reflexão sobre o seu trabalho, tudo bem, mas sem grande carga avaliativa.	Importância da reflexão do professor na ADD	2A4
Isso é uma questão de mudança de consciência. Não sei se uma avaliação ... pode tentar mudar algumas coisas mas se for um professor consciente e pensar «realmente, não tinha pensado nisto assim, se calhar é melhor seguir esta estratégia ou outra estratégia» mas ... e também se fala muito com os colegas «eh pá, tenho aquela turma assim, são terríveis» e «olha, fiz assim, e assim».		
Repara aliás até já tínhamos falado disso várias vezes, sim entre nós no grupo. É pena não haver um espaço em que nós por exemplo, tivéssemos oportunidade de ir, se os colegas nos pedissem, para irmos ver as aulas uns dos outros até porque alguém diz assim «é pá, vou passar aquela matéria e fiz um powerpoint , podes lá ir assistir só para me dares o feedback?» porque há coisas que se vêem melhor quando se está de fora, uma vez que a gente não pode gravar as aulas não é?! E nem pode filmar, porque enfim ... só com autorização. E depois não teríamos tempo para estar a analisar todos os vídeos das aulas, de modo que vamos tendo o feedback que os alunos nos dão(...)	Necessidade de observação de aulas entre pares	1A4
Por isso, acho que tem de existir um modelo que seja o menos subjectivo possível e isso tem que ser uma coisa muito bem pensada. Não é fazer de um dia para o outro e salta cá para fora porque é preciso fazer avaliação, mas bom deve haver peritos nessas coisas. Eu cá não sou. Vamos ver o que vem aí.	Necessidade de um modelo de ADD objectivo	1A4
Por isso, antes de sair um processo de avaliação cá para fora, pensem bem nele e que tenha	Necessidade de um modelo deADD em consonância com a	1A4

## O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

pelo menos o consenso o mais geral possível da classe porque senão também não estou a ver grandes efeitos produtivos do modelo.	profissão docente	
Como eu te digo, confesso que não .... Há coisas que me preocupam mais que a avaliação. Agora, é assim, depois é evidente que a avaliação se não for feita em consciência pode prejudicar a carreira, sobretudo a evolução para escalões superiores, porque fica sujeito às tais quotas, etc e etc.	Efeito da ADD na profissão docente	1A4

**Anexo P - 1ª Fase. Recorte em unidades de registo e criação de indicadores dos Relatores**

Unidades de registo	Indicadores	Nº UR/Ind	
Vejo ( <i>necessidade de ADD</i> ).	Necessidade de ADD na profissão docente	1R2	
Avaliação sim (...)		1R4	
Eu acho que a avaliação deve ser principalmente formativa e ou formadora e nesse caso ou/e.	Necessidade da existência de ADD numa perspectiva formativa e/ou formadora	4R2	
(...) mas como nós somos todos pessoas e não somos feitos da massa ideal, se calhar é preciso sempre haver alguma pressão e não podemos deixar isto assim ao acaso, mas eu penso que a pressão devia ser principalmente o aspecto formativo e aumentar a importância da colaboração.			
Porque formativa à medida que a pessoa vai fazendo a avaliação, vai percebendo o que é que fez mal e como é que pode melhorar.			
Formadora é porque a pessoa pensa sobre isso e avança mais, e portanto eu acho que isso era o ideal			
Sim. Porque independentemente da profissão que tenhas, é assim, nós não somos todos iguais, nem estamos todos no mesmo ... não nos dedicamos todos da mesma forma, não trabalhamos todos da mesma forma.	Necessidade de ADD para diferenciar os professores	4R1	
E de facto há uns que trabalham mais e outros trabalham menos, e acho que essa distinção tem de ser feita. E portanto, acho que uma avaliação é boa em qualquer nível.			
Agora, a avaliação em si é fundamental em qualquer trabalho.			
O facto de podermos ser diferenciados uns dos outros. Porque, tal como disse há pouco a favor da avaliação, há pessoas que realmente ... é assim, mesmo que... era aquilo que eu dizia, o facto de poder haver diferenças reconhecidas entre colegas parece-me bem, porque de facto eu não sou melhor que ninguém mas de facto é assim, eu se calhar faço um trabalho diferente de um outro professor (...)			
Sim.			1R3
Agora se há necessidade de quê... para controlar a actividade profissional dos docentes, de vez em quando que haja, pode haver!			1R4
porque para ser feito uma avaliação como aqueles itens são pedidos na avaliação, teria	Necessidade de existência de supervisão e reflexão na ADD	4R4	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

que haver uma maior supervisão nas diversas áreas, tais como: as aulas assistidas, para haver uma avaliação correcta deveria haver nos itens supervisão.		
Por exemplo, no âmbito do projecto educativo, para haver uma nota real deveria haver pessoas que supervisionassem esse trabalho, para verificar se tinha sido realizado ou não, ou para depois na atribuição para haver uma maior justiça.		
Para obrigar as pessoas a reflectir, para fazer uma reflexão sobre a sua actividade, mas não de uma forma como, que eu penso que deveria haver uma maior aferição de critérios, haver uma supervisão para que isto fosse muito mais real.		
Isto é assim, se disseses há necessidade? Claro que há necessidade sempre de fazer avaliação, porque faz com que o professor tome consciência determinadas coisas que até ali, se calhar não obrigava.		
Actualmente, no relatório de 6 páginas o que é que vamos dizer, é tudo muito superficial.	Escassez do número máximo de páginas do relatório	4R4
Agora não é sozinha que vou saber se o professor contribuiu para o projecto educativo da escola e etc., eu não andei lá a ver se contribuiu ou não contribuiu, só acredito naquilo que aparece no relatório e em 6 páginas, que capacidade de reflexão é que tem para pôr no relatório?!		
É! Não tem espaço para demonstrar a reflexão.		
Sim. Porque antigamente, no relatório não havia limitações de páginas		
Agora, o processo de avaliação actual acho errado! Porque não é este método que me parece ser mais indicado para se fazer a avaliação de professores.	Desadequação do actual modelo de ADD	1R1
Mas não nos moldes em que ela existe. Nestes moldes não concordo com ela de todo.		3R3
O objectivo da avaliação de desempenho é melhorar a qualidade de ensino. E nesse sentido, não vejo que este modelo promova essa melhoria.		
Concordo com um modelo de avaliação, não é este!		
Mas não a avaliação como ela está montada agora.		2R2
Eu acho que neste momento há mais desvantagens.		
Se vejo a necessidade da existência da		3R4

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>avaliação! Isto é assim, nos moldes em que são, não. Nestes moldes eu acho que não há necessidade, porque na forma como foi feito, ou seja, as orientações ... a forma como foi feita a avaliação, eu não estou de acordo.</p>		
<p>(...)mas não com esta formalização.</p>		
<p>Este instrumento foi feito para criar barreiras ao prosseguimento na carreira no ensino. Porque depois quando se começa pegar nisto tudo, isto há muitas contradições, como é que podem pedir algo, se não foi feito?! Em termos de monitorização da avaliação, eles criaram instrumentos mas não criaram condições para que fosse executado nas escolas. Eu não concordo ...</p>		
<p>Esta avaliação e continuo a dizer, isto só foi para criar quotas e justificar as quotas e ... eu digo-te a minha opinião é esta. Este instrumento de avaliação ...</p>	<p>Imposição de quotas para progressão na carreira</p>	<p>2R4</p>
<p>Para esta avaliação, este momento de avaliação foi só para criar barreiras e para justificar, como criaram quotas, para poder atribuir os professores para preencher ... como é que hei-de dizer?! É só para ... por causa das quotas! Esta avaliação foi feita por causa das quotas, só determinados professores é que podem mudar de escalão e isso é só para nivelar os professores, para ver quem são as pessoas que vão progredir, mais nada! Isto já se fazia antigamente não tem nada de inovador.</p>		
<p>Isto é pôr-nos a nós ... isto o objectivo da avaliação, que é aquilo que eu volto a repetir, é precisamente o objectivo ... isto não é nada de novo que não se tenha já feito. Para quem não sabe, mas é. Isto não tem nada de inovador. Nada! Eu já fui orientadora de estágio, fui delegada à profissionalização, já estou cá desde 89, já fiz mudanças de escalão, fiz relatórios de reflexão crítica para mudanças de escalão baseado nos itens que vinha do Ministério e como já estive a mostrar-te o documento não tem nada de inovador naquilo que está ali. Só que é sintetizado, mais nada. E isto é só o quê?</p>	<p>Falta de inovação nos procedimentos da ADD</p>	<p>1R4</p>
<p>Porque quem está a avaliar tem dificuldade em avaliar isto.</p>	<p>Existência de dificuldades do Relator em avaliar</p>	<p>5R4</p>
<p>Por exemplo, na avaliação dos alunos, no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, eu não assisti, eu não vi isso, não estava no relatório. Tenho dificuldade em</p>		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

avaliar sobre isso.		
ou seja, para mim os moldes são feitos ... o molde em que é feito os estágios da profissionalização em serviço, eu estou de acordo e mesmo assim já há muitas variáveis que nós não conseguimos quantificar, o que fará assim neste modelo de avaliação que há. Temos muita dificuldade de quantificar determinados parâmetros, quantificar! Só nas evidências ali não chega! Se querem que isto seja justo!		
Esta escola quando estava em obras os recursos laboratoriais que tínhamos era .... E as condições de trabalho? Como é que eu posso exigir isso?! Não pode ser... Não consigo.(avaliar)		
Exactamente! Em obras, como é que tu podes ter uma aula de grande metodologia, dado num monobloco?! Como é que podes, que nem laboratório de grupo temos?! Para fazermos os testes temos as salas de informática, que é ... aquilo não é uma empresa, é uma escola. Aquilo neste momento está feito como se fosse uma empresa. Aquilo não é nenhuma empresa, portanto nós professores de informática somos manipulados, temos que fazer o que os outros querem que se faça e não é a nossa função, nós temos que pesquisar, fazer testes, testar, não é os outros!		
As desvantagens são que as pessoas, interpretam a avaliação... esta avaliação como apenas uma pró-forma, (...)	Tendência burocrática do modelo de ADD	1R2
Continua a ser burocrático. Perdi muito tempo a preencher papéis, a ver como é que se tiravam da internet, a imprimir. Só a imprimir os documentos demorei quase uma manhã!		1R3
Resumindo e concluindo, acho que não havia necessidade desta parte burocrática assim, porque nós já fazíamos, a única diferença é que não se fazia aulas assistidas.		1R4
Não da maneira como está, não (ajuda a melhorar)	Ineficácia da ADD para a melhoria das práticas	2R1
Não.		2R3
Não. Acho que não contribuiu.		
O processo tal como está, tal como foi feito, não vejo que tenha contribuído para melhoria. Não vejo que as aulas tenham sido melhores, que a experiencia dos professores tenham melhorado pelo facto de estarem		

sempre avaliados, muito francamente não vi.		
Não! Se calhar contribuiu para melhorar naquela aula, mas não me parece que tenha havido realmente grande alteração da actividade dos professores.		1R2
Para já, porque estamos a fazer a avaliação entre pares, porque para mim já é completamente complicado e acho que ... Não pode haver uma avaliação justa se tiveres que fazer uma avaliação entre pares, ou seja, isto quer dizer que assim não tem cabimento ...	Desadequação da avaliação inter pares	5R1
(...) não tem lógica eu estar a avaliar uma colega e a colega estar a avaliar a mim. Isto não tem qualquer lógica, porque é assim! Eu se fui avaliadora... portanto pedi avaliação, por acaso a pessoa que eu estava a avaliar não pediu avaliação, porque caso tivesse pedido a avaliação eu estaria a avaliá-la a ela.		
Portanto avaliação entre pares acho mal!		
... infelizmente a nossa classe não é unida, a classe dos professores não é uma classe unida e infelizmente há colegas que o facto de terem um bocadinho de poder, se isto se pode dizer de poder, não usá-lo de uma forma correcta.		
E esse, eu penso que é o principal erro desta avaliação e do meu ponto de vista é daquilo que eu tenho mais medo, é que as pessoas possam utilizar este bocadinho de poder com intenções menos correctas.		
Da minha experiência, como relatora eu tive que assistir a aulas de colegas. A avaliação e atribuição de uma classificação, feita por pares não concordo.		1R3
Quando eu assisti a aulas, a parte que foi frutuosa e que eu acho que contribui e que pode vir a contribuir para a qualidade do ensino é a discussão que se faz posteriormente da aula. Isso sim, pode ser feita por pares.	Importância do feedback das aulas observadas realizada por pares	3R3
Portanto, quando eu assisti às aulas dos meus colegas tendo como objectivo dar a avaliação quantitativa, a parte interessante foi a discussão da aula no final. Ver os aspectos que poderiam ser melhorados, aquilo que gostei, aquilo que não gostei e a opinião conjunta isso é que eu acho frutuoso e que os professores deviam fazer uns aos outros.		
Eu acho que é importantíssimo assistir às aulas mas em paridade, uns aos outros e com		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

a discussão da aula. Isso é que eu acho que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.		
A vantagem da avaliação é exactamente poder discutir os métodos de trabalho. A observação de aulas é importantíssima porque é na observação da aula que nós realmente sentimos as dificuldades que os professores têm ou que se tem perante uma turma.	Importância da discussão dos métodos de trabalho dos avaliados	2R3
Feita por pares mas para melhorar a qualidade do ensino. Eu acho essencial! Orientei estágios vários anos e portanto verifiquei que a parte mais útil da orientação de estágio não era na planificação das aulas que faziam com os colegas, era exactamente quando eu observava as aulas deles e eles iam observar as minhas aulas e que as discutíamos em conjunto.		
Aí é que o processo melhorava, e aí é que havia realmente progresso do desenvolvimento pessoal do professor. Essa é que eu acho a parte fundamental!	Influência da discussão dos métodos de trabalho no desenvolvimento profissional do professor	1R3
(...) porque nós na sala de aula somos reis e senhores, mas se não tivermos contacto com os outros não vamos evoluir e portanto ou vamos evoluir mas a evolução no sentido negativo também pode acontecer.		1R2
Depois, porque me parece se a pessoa é avaliadora, não tem que estar a fazer o mesmo que os outros. Por exemplo, se nós pensarmos que numa avaliação numa empresa, tu tens um director e tens as pessoas que estão abaixo de ti e que não estamos todos a concorrer para o mesmo, parece-me excelente! Agora, num sítio em que toda a gente está trabalhar, com as mesmas qualificações para a docência, não é, independentemente de uns terem licenciatura ou não termos, mas todos temos habilitações para a docência.	Ausência de justificação para a avaliação hierárquica no caso dos professores	1R1
Se todos estamos a tentar chegar ao mesmo sítio, que não é tirar o lugar de ninguém mas é tentar progredir na carreira, obviamente, que isto me parece completamente incorrecto ser as pessoas que estão exactamente no mesmo patamar, estar-se a avaliar umas às outras.	Competitividade na avaliação inter pares	1R1
Inclusivamente houve uma fase do processo, em que eu e os meus avaliados estávamos a concorrer para o mesmo número de vagas, de		2R3

<p>quotas. É completamente absurdo! Eu vou avaliar uma pessoa que está a concorrer para o mesmo lugar que eu?! E o mau estar entre os colegas do grupo, como é evidente!</p>		
<p>Por acaso eu não concorri a quotas de Muito Bom, mas se eu tivesse concorrido a uma quota e se tivesse concorrido a uma avaliação de Muito Bom ou Excelente, estava a concorrer para a mesma vaga que uma das pessoas que eu estava a avaliar! Isso não é correcto!</p>		
<p>Eu acho que este modo de avaliar vai desvirtuar um bocadinho isso, porque apesar, de por exemplo no meu grupo posso não notar isso mas eu sei de grupos em que as pessoas vão sonegando informação porque têm medo que depois o outro consiga passar-lhes à frente e quando aqui interessa, a pessoa também vive com dinheiro, quando isto implica dinheiro nem todas as pessoas conseguem pensar da mesma maneira.</p>		5R2
<p>(...) aumentar os atritos, as questiúnculas disparatadas e não facilitar aquilo que era o mais importante, (...)</p>		
<p>Por causa dessa questão da ... de as pessoas agora competirem umas com as outras.</p>		
<p>Sim. Portanto se as pessoas vão competir, então eu não vou dizer aquele que fiz uma coisa que me correu bem porque a seguir também vai correr bem a ele, então quando no fim tiverem que me avaliar temos os dois bem, então assim não pode ser.</p>		
<p>Eu devo dizer que no meu grupo não se notou nada disto, mas eu da avaliação que faço, do que eu vejo que se passa na escola e que se passa com os meus amigos e tudo isso, eu vejo que é isso que está a acontecer no geral.</p>		
<p>Porque isto, como é evidente dá azo, a que infelizmente na nossa carreira, porque pelas outras não sei e já tenho alguma experiência em termos de avaliação porque já fiz alguns ciclos de avaliação, é assim, já me apercebi que depois infelizmente outros valores sobrepõem à avaliação. Porque muitas pessoas depois não fazem uma avaliação tão justa quanto deveriam fazer.</p>	Injustiça na avaliação interpares	1R1
<p>Mas antigamente, também se fazia isso, isto não é novo! Não é inovador! O que é inovador é em relação àquilo que se faz nas aulas assistidas, mais nada! Que de resto, para quem está no ensino há muitos anos, não é os</p>		1R4

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

professores que entram agora no ensino, isto não tem nada de inovador! Os itens são os mesmos que se faziam antes, só que isto provoca injustiças! É o que eu acho!		
Os valores que eu estou a referir é, por exemplo, eu tenho mais empatia por uma colega do que por outra. Se calhar por eu me dar melhor com uma colega, do que com outra. Se eu sei que só existe uma vaga, eu se calhar vou ponderar mais por aquilo que eu conheço daquela que é minha amiga, sou capaz de ponderar mais para essa do que para a outra. E isto acontece no ensino!	Tendência ao favorecimento das amizades na avaliação inter pares	2R1
porque como em tudo, nós damos melhor com umas pessoas do que com outras e obviamente que é assim, tal como disse há bocado, a pessoa pode cair no erro de puxar mais por um ou por outro porque até pelo aquilo que conheces da pessoa.		
Devia ser uma pessoa exterior dificilmente há objectividade quando estou a avaliar pares e amigos.		2R3
Se estou a avaliar amigos, não posso ser objectiva para atribuir uma classificação que pode influenciar, por exemplo, progressões na carreira. Poderá vir a influenciar, por exemplo, as classificações para efeito de concursos, a posição na escola, a questão das quotas dos Muito Bons e Excelentes.		
Desvantagem. Como muito negativo. Daí eu achar que não devia haver esta avaliação entre pares.	Discordância da Avaliação inter pares	2R1
Eu para mim, acho que sim (é uma desvantagem do modelo)		
Portanto não concordo que isso seja feito por pares, como tem sido até agora.		2R3
Da parte dos avaliadores gerou-se um mau estar, pelos motivos que já disse há bocado, por ser entre pares.		
A desvantagem da avaliação estar por pares, eu não acho, (...)		1R4
Para melhorar a qualidade do desempenho, aí sim, acho que a avaliação pode ser feita por pares. Não uma avaliação quantitativa mas uma avaliação qualitativa e que não entre ou que não ponha em causa, aquilo que eu já disse, em termos de concursos, em termos de preenchimento de vagas e de quotas para Muito Bons e Excelentes.	Avaliação qualitativa inter pares como factor de melhoria da qualidade do desempenho	1R3
Se tem de haver quotas então a avaliação tem que ser exterior. A avaliação quantitativa	Preferência pela Avaliação de Desempenho quantitativa realizada	1R3

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

devia ser exterior, não pode ser feita por pares.	externamente	
A parte sumativa, eu acho que deveria ser exclusivamente da responsabilidade de uma entidade ou de uma entidade externa ou de uma pessoa, por exemplo, o director. Não vejo mais nada contra isso!		2R2
Portanto eu acho que a parte de classificar, de por as pessoas numa hierarquia classificativa tinha que ser uma entidade externa.		
tem de ser mesmo uma avaliação externa.		2R4
Esta avaliação entre pares não deveria ser, mas sim externo à escola.		
Para já deveria haver uma comissão fora tal como há nos estágios.	Necessidade da existência de uma comissão externa de avaliação	2R4
(...) e haver uma comissão externa em que depois faça uma apreciação global daquilo e que dê a nota global, dado a nota pelos colegas		
O modelo podia ser como é a profissionalização em serviço, existir um nomeado na escola para acompanhar o professor e observar as aulas assistidas, que é o que se faz agora.	Necessidade de nomeação de um professor para acompanhar o avaliado	1R4
Em relação aos outros itens de participação no projecto educativo deviam nomear as pessoas responsáveis que estão na área para dar a nota a esse item aos professores. Nomeavam uma comissão cada um com as suas funções de avaliar cada item da ficha de avaliação para observar os vários professores	Necessidade de nomeação de responsáveis para avaliar o professor	3R4
(...) por exemplo que estão... um colega da direcção de turma, o coordenador dos directores de turma ele vai avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores que tem direcção de turma e esse coordenador é que dá a nota. Não é o relator, que nunca viu o trabalho de direcção de turma, ou seja, é só porque está escrito, isto para ser uma avaliação feita como deve ser! Se quer ver a intervenção na escola ...		
Dentro da escola, só os que tem as estruturas responsáveis para observar o trabalho do professor. O relator avalia as aulas assistidas. A avaliação dos outros itens seriam os responsáveis pelas áreas: em relação aos projectos educativos era alguém que estava responsável pela coordenação dos projectos; os coordenadores de turma dava a avaliação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Não sou eu que tem que ver isso.		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>Por pares, das duas, uma, por pares: para isso os critérios para avaliar era muito bem específicos, tal e qual como é na ESE quando se está a fazer estágio, e aí não há equívocos, as pessoas não há possibilidade ... nós podemos argumentar porque temos, observamos determinados e fomos á procura e houve pessoas que a escola foi já instruída que havia pessoas a supervisionar determinadas áreas e que elas nos davam o feedback.</p>	<p>Definição de critérios específicos na avaliação entre pares</p>	<p>1R4</p>
<p>Preferia que fosse o director a avaliar todos por igual, claro que também ele é subjectivo porque o director também tem informações mais de uns do que de outros, mas pelo menos era uma pessoa e esperaríamos que ele avaliasse todos da mesma forma. Mas por exemplo, uma escola como a nossa com 150 docentes, também não pode ser um director a avaliar toda a gente, senão não faz mais nada na vida e a missão dele é outra, é a gestão da escola.</p>	<p>Preferência por uma ADD equitativa realizada pelo director</p>	<p>2R2</p>
<p>Porque há sempre pessoas que vão ficar de fora, por muito que se obriguem em termos de... e aí talvez quem esteja melhor dentro daquilo que se passa, talvez seja o director, porque recebe informação de muitas áreas, dos funcionários, dos alunos, dos pais dos alunos, portanto ele aí pode congrega e saber quem são as franjas mas o global acho que melhorava o ambiente e até a realização profissional, aquilo que seriam capaz de fazer.</p>		
<p>Outra coisa que eu acho nesta avaliação, é assim... Nós fomos colocados a fazer avaliação sem termos uma formação prévia.</p>	<p>Ausência de formação para ADD</p>	<p>1R1</p>
<p>Precisamos de formação específica para desempenhar ... Pronto, eu comprei aqueles livrinhos da avaliação docente, fui lendo os diplomas, li as leis todas, pronto, eu fiz o melhor que pude! Não sei se fiz o melhor que pude mas o melhor que consegui.</p>		<p>1R2</p>
<p>No inicio do 1º ciclo de avaliação, tive uma acção de formação sobre avaliação mas já era coordenadora do meu grupo, representante de grupo. Em princípio esse papel ia caber a mim nos anos que se seguiram e portanto houve uma acção de formação de algumas horas mas não me respondeu a questões praticamente nenhuma, questões práticas.</p>	<p>Ausência de respostas práticas no decurso da formação</p>	<p>4R3</p>
<p>Foi muito teórico, basicamente para auscultar as opiniões das pessoas sobre os diversos</p>		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

processos de avaliação.		
Portanto, não houve uma resposta objectiva às perguntas que todos os formandos na acção iam fazendo sobre a avaliação. Não houve propriamente respostas «Ah, vamos pensar no assunto».		
Ora uma coisa que pretende ser objectiva não pode ser orientada desse modo. Uma das críticas que eu fiz no final da acção foi exactamente essa, mas respostas concretas não há, e uma avaliação para ser objectiva tem que ter respostas concretas. Aliás há muitos grupos de trabalho a falar sobre isso, não sou eu sozinha que vou inventar parâmetros.		
Depois podem-me dizer assim: «você estão habituados a avaliar porque avaliam alunos»; estamos a falar de avaliações completamente diferentes, e quem diz o contrário é porque não está no ensino e não fez estas duas avaliações. Porque uma coisa é eu avaliar os meus alunos, outra coisa é eu avaliar um colega.	Diferença entre a avaliação de alunos e a avaliação de colegas	1R1
Depois porque independentemente de quererem ou não, foste obrigada a.	Discordância da obrigatoriedade de ser avaliador	2R1
Porque é assim, eu não vim para o ensino para estar a avaliar os meus colegas, eu vim para o ensino para dar aulas. Portanto logo aí, estão-me a atribuir um papel para o qual eu não estudei, eu não quis!		
Depois porque eu também acho que esta forma de não termos qualquer tipo de formação para o fazer, dá azo a que, da mesma forma há bocado que eu disse sobre a avaliação de pares, dá azo a que as pessoas possam achar que por serem avaliadoras podem questionar o trabalho do colega.	Criação de injustiças por falta de formação dos relatores	4R1
Isso, para mim é um erro! Porque eu acho que é assim, não é pelo facto de eu não concordar com a maneira como determinado professor dá aulas, que eu posso dizer que aquele colega ou é insuficiente, ou não é bom, ou não é excelente! Porque é assim, possivelmente ele em termos técnicos é tão bom ou igual, ou melhor que eu! Não interessa.		
Agora, depois o que eu vou assistir a uma aula é que para além da parte técnica, que eu isso até poderia achar assim, «ok eu posso ir lá ver se ele tecnicamente comete algum erro»! Só que depois nós não vamos avaliar só isso!		



<p>Vamos avaliar outros parâmetros e esses outros parâmetros são só em função da tua experiência profissional, que tu vais e que tens para poder fazer alguma comparação.</p>		
<p>O que me parece completamente errado! Porque a minha forma de ser é diferente da tua, logo as minhas aulas têm de ser diferentes das tuas. Somos duas pessoas diferentes, com maneiras de ser diferentes, naturalmente que a tua forma de estar vai ser diferente, agora isso não te faz com que, quando tu estás a assistir a uma aula podes dizer assim, «ok eu não me identifico com este estilo de aula ou até nunca pensei nisto, poderia aproveitar para mim»! Ou então pensar ao contrário «eu nunca faria isto». Mas é assim, isso não significa que sejas melhor, apenas diferente! Eu acho que aqui o problema é esse mesmo. É que a diferença faz com que normalmente as pessoas pensem na diferença como um valor negativo, e que para mim é completamente errado!</p>		
<p>Sim. Só o facto de podermos progredir mais rapidamente.</p>	<p>Progressão na carreira como vantagem da ADD</p>	<p>1R1</p>
<p>Os parâmetros que constam dos documentos não correspondem àquilo que foi observado no processo de avaliação que terminou agora (até perguntei a outros colegas, a ver se teria sido eu que tinha interpretado mal ou realmente as coisas foram mesmo assim) eu não sabia que ia avaliar um determinado número de parâmetros de todos os colegas do grupo. Portanto, não foram pura e simplesmente observados.</p>	<p>Necessidade de maior conhecimento dos parâmetros a avaliar</p>	<p>4R3</p>
<p>Falei com os outros colegas, e eles confirmaram que também não sabiam o que iam observar no início do processo. Quase no final do processo de avaliação é que eu sei que tenho que ir atribuir uma nota até às milésimas aos vários colegas do meu grupo dos quais nem assisti a aulas. Acho isso completamente incorrecto!</p>		
<p>Portanto, ajudaria, muito se no início do processo de avaliação e não no final, estarem definidos os itens a avaliar.</p>		
<p>No início do processo eles têm de estar bem definidos, sejam eles quais forem.</p>		
<p>O processo estava muito indefinido. A grelha que tivemos que preencher, acho que estava francamente mal construída porque não é objectiva.</p>	<p>Grelha de avaliação mal construída</p>	<p>1R3</p>

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>A classificação foi atribuída de acordo com os relatórios de auto-avaliação o que também não considero como o próprio professor pode escrever aquilo que quiser no relatório de autoavaliação, por muitas que sejam as evidências que associe.</p>	<p>Atribuição das classificações com base nos relatórios de autoavaliação dos avaliados</p>	<p>1R3</p>
<p>A definição de objectivos foi facultativa e para as pessoas que apresentaram os objectivos no início deste ciclo de avaliação, os seus relatórios não estavam de acordo com os objectivos.</p>	<p>Desenvolvimento dos relatórios de Autoavaliação fora do âmbito dos objectivos definidos inicialmente pelos avaliados</p>	<p>1R3</p>
<p>(...) portanto tem que registar ali num papel e tentar dourar o melhor possível aquilo que fizeram, quiçá dizendo coisas que não são bem, bem, como se passaram, uma vez que cada um de nós saberá o que é que deveria lá escrever e isso constata-se pois há pessoas que são muito fieis ao que fizeram e dizem «ai, isto não correu bem, aquilo que não correu bem» e há outras pessoas quando tu lês os relatórios «ai, aquilo foi tudo uma maravilha. Correu tudo bem, a pessoa fez tudo, fez tudo sozinha», portanto isto depende sempre das pessoas, da forma como elas encaram.</p>	<p>Falta de representatividade na reflexão efectuada no relatório de autoavaliação</p>	<p>2R2</p>
<p>Mas eu acho que no geral as pessoas encaram da pior maneira que é: eu sou obrigada a fazer isto, vou fazer aqui o meu autoelogio, que é isso que se espera de mim e depois no fim, pronto tenho que ter uma classificação que eu até espero que seja muito boa porque eu só disse que faço coisas boas.</p>		
<p>E eu arranjei-os para não dar ... Por um lado também acho que dar NA , portanto Não se Aplica, naquele item também põe as pessoas em desigualdade beneficiando os que não fizeram.</p>	<p>Existência de desigualdades na atribuição dos valores na ficha de avaliação dos professores</p>	<p>3R2</p>
<p>Porque eu já fiz as contas na plataforma do Ministério e se eu não lhe der nada ali, só entram as outras classificações e aquela não desconta absolutamente nada, enquanto que imagina que há um colega que fez aquilo mas eu não vou dar 10, vou dar 8, esse vai ficar com uma classificação que entra com aquele 8, se o outro só teve 10 nas outras coisas estás a perceber? Então com isso é que não concordo mesmo.</p>		
<p>Então o que é que eu faço? Eu tenho no meu grupo uma pessoa que tem nota máxima nesse ponto, mas podia não ter. Imagina que eu lhe dava 9 então aos outros ia beneficiar</p>		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>porque não fizeram nada. Então eu avaliei isso, com um aspecto mais vasto, do que é que é o projecto pedagógico ou projecto inovador e acabei por fazer a classificação com base nisso.</p>		
<p>Foi uma dor de cabeça para mim, ler os relatórios porque as mesmas actividades estavam apresentadas em itens diferentes.</p>	<p>Dificuldade do relator em realizar uma análise objectiva do relatório de Autoavaliação</p>	<p>4R3</p>
<p>Uma visita de estudo, por exemplo, podia estar em 3 itens, apareceu nas visitas de estudo organizadas pelas pessoas em três pontos diferentes, em todos eles não faz sentido: na ligação à comunidade, da relação com os alunos, quer dizer, podia aparecer em vários!</p>		
<p>Para o próprio avaliador que vai ver um relatório e tentar quantificar o que está escrito no relatório, é uma dor de cabeça! Como é que se faz uma análise objectiva?! Não é possível!</p>		
<p>Verifiquei que cada pessoa do meu grupo interpretou à sua maneira! Só houve um ponto, das acções de formação, que era muito específico. Em todos os outros há um cruzamento completo entre os vários itens. Tive dificuldade em ler os relatórios e também em fazer o meu!</p>		
<p>Tentar ler aqueles relatórios, e depois cada cabeça sua sentença, cada pessoa pensa de sua maneira, escreve de sua maneira, uhm... tentar formatar é muito difícil e os professores são muito ariscos, não gostam de seguir as regras.</p>		<p>3R2</p>
<p>Porque eu acho que ele é injusto, porque eu acho que as pessoas olham para aquelas avaliações de maneira diferente, escreveram aquilo com perspectivas diferentes e eu acho que vou sancionar ali um numero e acho que as pessoas depois vão ficar ... é assim, eu já tenho dito aos meus colegas «tudo o que escrevi é aquilo que eu acho de acordo com os descritores que tenho, provavelmente não é essa a opinião que vocês têm mas eu no meu juízo de avaliação foi o que eu consegui fazer», (...)</p>		
<p>Agora sem dúvida, que há alguns e eu como relatora, há alguns com os quais tenho muita dificuldade e os próprios colegas tiveram muita dificuldade em fazer referência e mostrar evidências porque aquilo não é ... eu estou a lembrar de um que é a participação</p>		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>em actividades de investigação, pedagógicas e científicas, temos que pensar nisto com uma mente um bocado aberta porque senão eu vou dizer que o avaliado nem fez nada daquilo.</p>		
<p>Porque, por exemplo, diz lá assim na lei : «devem ser apresentadas duas evidências a quatro para cada um daqueles domínios», mas no mínimo duas para cada um. Mas há colegas que apresentam 3 para um domínio, 1 para outro domínio, ou seja no fim tu tens as evidências todas mas não as tens distribuídas de acordo com aquilo que era a lei e eu quem sou eu, para estar a dizer «eu não vou considerar aquilo»?!</p>	<p>Incumprimento do número de evidências apresentadas no relatório de autoavaliação</p>	<p>2R2</p>
<p>Exactamente. A mínima legal.</p>		
<p>(...) pondo as pessoas todas mais ou menos em igualdade de circunstâncias mas não é possível pôr em igualdade de circunstâncias porque depois acabamos sempre por cair nestes pormenores que é: um tem, o outro tem 3, depois há um que se esqueceu de pôr ali, e depois há outro que nem refere mas depois na descrição até fala e então temos ali a maior miscelânea possível. Os professores são refractários a seguir as regras. Nós não gostamos, impomos as regras aos alunos mas não gostamos de as seguir.</p>	<p>Necessidade de avaliar equitativamente os professores</p>	<p>1R2</p>
<p>Apesar de tudo, acho que a pessoa acaba por ter que reflectir eu acho que isso é importante.</p>	<p>Importância da reflexão no processo de ADD</p>	<p>3R2</p>
<p>Por muito pouco, ou seja, por muito autoelogio e por muita “aldabrice” que seja lá colocada, a pessoa teve mesmo que pensar um bocadinho «mas eu como é que fiz isto, afinal de contas fiz bem ou fiz mal? Se calhar aquilo correu mal mas não vale a pena escrever isto», mas eu acho que as pessoas acabam por fazer isso e desse ponto de vista é positivo.</p>		
<p>Claro! E quanto a mim esse é que um dos grandes objectivos da avaliação.</p>		
<p>Embora antigamente, isto é assim, antes nós éramos obrigados quando queríamos mudar de escalão fazer sempre o relatório de reflexão crítica e para os contratados tinham todos os anos que fazer esse relatório de reflexão crítica portanto já existia, essa reflexão já existia, esse relatório nós já fazíamos, a única diferença é que não havia aulas assistidas.</p>		<p>1R4</p>

<p>(...) e não estou a falar em termos de aulas, porque para mim, a avaliação de desempenho deve passar não só pelas tuas aulas mas por aquilo que a tua carreira docente te envolve: a nível de actividades, a nível de disponibilidade em termos de outras actividades que tu faças para além da tua componente lectiva.</p>	<p>Importância de avaliar as várias dimensões da profissão docente</p>	<p>3R1</p>
<p>Porque é assim, a tua componente lectiva é uma actividade que é obrigatória para ti! Agora, o teu desempenho para além disso deveria ir além disso. Eu acho de facto, é assim, uma pessoa que está envolvida e que tem n trabalho na escola e que passa a fazer outras tarefas que não seja meramente as de leccionar, se calhar essa pessoa deverá ter uma avaliação diferente do que uma pessoa que esteja unicamente a dar aulas, acaba as aulas e vai embora! Independentemente! E isso também conta</p>		<p>1R2</p>
<p>!..o facto de dar aulas é tão ou mais importante, eu diria mais importante do que tudo o resto porque a nossa função é mesmo dar aulas. Agora, não me parece é que nesta avaliação seja só contabilizado isso.</p>		<p>2R1</p>
<p>Eu não tenho nada contra aqueles aspectos sobre os quais incide a avaliação.</p>		<p>2R4</p>
<p>Um dos parâmetros que eu acho... ahh... que de todo é errado, é fazeres a avaliação de desempenho do professor pelas aulas que vais assistir. Porque são duas aulas apenas que vais assistir num ano inteiro, duas aulas das quais tu marcaste ...</p>	<p>Escassez do número de aulas a assistir pelo relator</p>	<p>2R1</p>
<p>Agora para mim, aquilo que não está correcto e que eu tiraria de facto eram estas duas aulas assistidas. Porque eu acho que é assim, é o maior engano que pode haver nesta avaliação – são as duas aulas assistidas!</p>		<p>2R4</p>
<p>Em duas aulas assistidas, não se consegue avaliar determinados itens, para ser uma avaliação mais justa e para se observar todos os itens, não eram duas teria de ser mais aulas.</p>		<p>2R4</p>
<p>A única coisa que se faz agora é observação de aulas. Mas observações de aulas são duas, dois blocos de 90 minutos. Se a gente quiser observar por exemplo, na ficha há um item que diz “o docente promove várias metodologias de trabalho e sistematiza várias metodologias” em duas aulas pronto, o professor tem que criar uma aula, dá uma</p>		<p>2R4</p>

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

metodologia e noutra aula dá outra metodologia mas depende da matéria que está a dar na disciplina.		
Sim, para poder avaliar todos os itens.	Necessidade da existência de um maior numero de aulas para observar	1R4
... que a pessoa sabe perfeitamente o que é que vai assistir, a professora sabe perfeitamente aquilo que vai dar e portanto acaba por ser uma aula que tu podes fazer de uma forma completamente teatral e fora daquilo que é a tua forma de dar a aula, porque sabe que vai ter uma aula assistida.	Falta de representatividade das aulas encenadas para observação	2R1
Eu sei disso, porque eu já assisti uma aula assim! E portanto, sei perfeitamente que aquela forma, aquela aula, não foi, não era de certeza a forma natural da professora dar a aula. Aquilo foi uma aula para ser uma aula assistida!		
Eu acho que as tuas ... a melhor forma de tu seres avaliada e eu continuo a dizer... que é assim! O modelo antigo de avaliação, quando dizem que os professores nunca foram avaliados eu acho que é assim, a forma como ... nós éramos avaliados anteriormente com o relatório, era perfeito se os directores ou as antigas comissões executivas fizessem uso dessa avaliação.	Necessidade de reforço da avaliação dos professores através do relatório critico	3R1
Tu fazias um relatório crítico da tua actividade onde tinhas que falar de tudo: dos alunos, do sucesso, da forma pedagógica, das actividades, dos cargos, de tudo...		
Era fácil os presidentes verem ou lerem e avaliar de facto o teu trabalho, mais do que ninguém o director ou a CAP neste caso sabe perfeitamente o tipo de trabalho que tu tens, o tipo de trabalho que tu fazes e podia-te avaliar perfeitamente por um relatório.		
Digamos que a avaliação de desempenho refere as vertentes, que são as vertentes profissionais. Portanto qualquer professor tem que manejar dentro daquelas vertentes.	Necessidade do professor dominar as várias dimensões da profissão docente	1R2
É assim, todos aqueles que falei anteriormente: as aulas, a tua forma de dar,	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	2R1
Mas a parte pedagógica com os alunos, (...)		
E a nível pedagógico claro que também, (...)		1R3
a parte científica, (...)	Necessidade de avaliar o desempenho científico	1R1
A avaliação de desempenho a nível científico é importantíssima!		1R3
o sucesso dos alunos ou insucesso, e não quer dizer que fosses melhor professora ou pior	Necessidade de considerar os resultados dos alunos	1R1

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

professora por passares ou chumbares os alunos, não tem nada a ver com isso. Quando digo sucesso ou insucesso não tem a ver que, passas todos, és uma excelente professora, reprovos todos, és péssima! Não tem nada a ver com isso!		
(...) depois as actividades que desempenhas ao longo do ano, o teu envolvimento com a comunidade educativa, portanto tudo isso para mim são elementos fundamentais de avaliação.	Necessidade de avaliar o desempenho organizacional	1R1
Poderá continuar a incidir sobre os vários domínios, porque os itens era o que se avaliava antigamente. Quando nós tínhamos que fazer a reflexão e elaborar o relatório de reflexão crítica também incidia sobre estes domínios, a única coisa é que não havia aulas assistidas, não havia um relator para assistir às aulas. De resto, sempre se fez.	Necessidade de avaliar todos os domínios	1R4
mas eu diria que para ... vamos fazer uma distinção entre o básico e o secundário. Portanto eu diria 50% para cada uma delas, pedagógica e científica para o básico e no secundário eu daria um peso maior à componente científica.	Necessidade de atribuir pesos aos domínios de avaliação	1R3
Agora, como é que ela é avaliada? Não sei! Não pode ser pelo facto de uma pessoa ser a mais velha do grupo que vai avaliar cientificamente os colegas do grupo.	Avaliação dos colegas de grupo pelo elemento com mais tempo de serviço	1R3
É assim, eu faço o melhor que posso e sei. Agora se me dizes assim, sinto-me preparada? Dentro do modelo que está sinto porque eu não sigo... uhm... como é que eu hei-de dizer?	Preparação do relator para a avaliação dos colegas	2R1
Sim.		
não para avaliar.	Ausência de preparação do relator para a avaliação dos colegas	1R3
Não. Não.		1R2
Só que eu acho, se nós avaliamos as aulas assistidas, os relatores não tinham nada que estar a ver os outros itens porque para os outros itens não estamos preparados para isso. Isto é assim, para os outros itens, a comissão de avaliação é que devia avaliar e não nós os relatores! Que é aquilo que eu acho. Eu observei de perto as aulas assistidas e era sobre as aulas assistidas que deveria avaliar não era sobre os outros itens.		2R4
Não.		
Sinto-me preparada para discutir as aulas com eles como sempre tenho feito (...)	Preparação do relator para discussão das aulas dos colegas	1R3
Embora eu não tenha tido a formação que eu acho que era fundamental, o modelo está	Dificuldade do relator no questionamento sobre os	2R1

<p>feito de tal forma, que dificilmente e seguindo o meu principio de ser, que tem a haver com a minha forma de ser, eu não consigo ir para uma aula de um colega em que, eu nem sequer questiono o facto de ele não ser tecnicamente ou cientificamente capaz, portanto logo aí para mim, ele sabe tanto ou mais do que eu.</p>	<p>conhecimentos do avaliado</p>	
<p>É licenciado em Informática como eu sou, portanto está a dar aulas, foi-lhe dado a certificação para dar aulas através da profissionalização para os colegas que são profissionalizados, para outros têm uma licenciatura portanto, logo aí, em termos científicos acho que eles têm todos as habilitações.</p>		
<p>Em termos pedagógicos, é aquilo que já disse, posso discordar com algumas coisas mas não é por aí que eu vou penalizar o colega, porque acho que é o meu dever e a forma como a avaliação está feita e a própria ficha de avaliação, portanto os parâmetros que vais avaliar, dificilmente vais encontrar alguma dificuldade em colocar o colega como muito bom ou excelente.</p>	<p>Avaliação do desempenho pedagógico facilitada pelo simplismo da ficha de avaliação</p>	<p>8R1</p>
<p>Portanto, não te aparece nada em termos de ficha de avaliação que te possa dificultar ou que te exija qualquer coisa, em que tu digas assim, «é pá, não sou capaz porque não tive formação».</p>		
<p>Não, porque a ficha é tão simplicista que nem sequer consegues pegar naquilo e dizer assim, este ponto está menos bem.</p>		
<p>Não! Porque naturalmente as pessoas que dão as suas aulas, naturalmente para mim são excelentes. Eu estou a falar na parte das aulas assistidas. Obviamente que a excelência e o muito bom vem de outros parâmetros como a assiduidade e as acções de formação, que isso já não é da nossa parte, já tem a haver com o director.</p>		
<p>Mas só na parte das aulas assistidas, a grelha das aulas assistidas e com os parâmetros que lá estão dificilmente tu não terás um muito bom ou excelente! Porque tu dás-te bem com os alunos? que tipo de relação é que tu tens com os alunos? Numa aula de 45 minutos é que tu vais ver isso? a não ser que andes á porrada lá é que vai dizer que são insuficientes.</p>		
<p>Daí eu também dizer que muito facilmente,</p>		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

segundo aquela grelha, muito facilmente qualquer colega atinge muito bom ou excelente.		
Agora a observação da aula, é assim, aqueles parâmetros que eu tinha que avaliar, tal como os colegas sabiam que eram os parâmetros que eu ia avaliar, não houve grande dificuldade nesse tipo de avaliação, porque eu tenho parâmetros concretos de avaliação, tenho uma grelha que tenho que utilizar e portanto não é muito difícil eu ir para uma aula e ver se a colega está ou não, a fazer de acordo com aquilo que eu tenho que avaliar.		
Portanto, é pegar na grelha, obviamente que eu tiro lá apontamentos meus, mas obviamente depois para passá-los para a grelha houve alguns que nem sequer foram utilizados, porque meramente aquela grelha não tem aquele tipo de parâmetros.		
Não, porque sou representante de grupo.	Seleccção do relator por ser representante de grupo de docência	2R1
Foi, vais ser tu porque és representante de grupo.		1R3
Ora bem, no meu caso ... o relator é o representante de grupo e quando ainda havia eleições, eu fui eleita representante de grupo. Quando passou a ser nomeado pelo Director ele decidiu manter-me como representante de grupo.		
Eu fui nomeada porque primeiro era das professoras mais antigas (...)	Seleccção do relator por possuir mais tempo de serviço	1R3
Chegou ao pé de mim e disse que a coordenadora delegava em mim competências para avaliar os outros colegas. Eu sou a mais velha do grupo, tenho mais anos de serviço, para avaliar os que estão abaixo, tem que ser. E depois a representante de grupo avalia os que estão em baixo também.		2R4
Não foi a representante de grupo, foi a coordenadora de departamento, mas como é de biologia não tem competências específicas para assistir às aulas de informática, na parte científica. E então eu como sendo a mais velha do grupo, delegou em mim essas competências.		
e tinha experiência de orientação de estágio ... tinha experiencia e disponibilizei-me para o cargo.	Seleccção do relator por possuir experiência de orientação de estágios	1R3
Porque é que me puseram a mim?! Eu digote, são as minhas características ... são as características pessoais que me levam a ser	Seleccção do relator com base nas características pessoais	2R2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

escolhida para tudo.		
E depois tenho aquelas características que as pessoas acham que eu sou calma, pronto isso resolve tudo. Pensam que eu sou calma externamente mas pensam que cá dentro as coisas funcionam, que tenho bom senso, pronto! Mas isto sozinho também não chega!		
Foi. Foi a G. que me escolheu que é a coordenadora do departamento. Ela é que teve que delegar nas pessoas que iam fazer as avaliações e eu como tenho mestrado não há aquele problema de haver alguém... não há alguém que tenha doutoramento. Pronto, do ponto de vista das habilitações eu tenho ao nível dos que também tem mestrado, portanto aí não havia problema.	Seleccção do relator por delegação de cargo	1R2
Houve uma reunião que nos foi dado um dossier com os documentos com os quais nós íamos trabalhar, nomeadamente as grelhas de observação de aula,...	Realização de reunião para entrega de dossier com informação sobre o processo de ADD	3R1
e que nos foi dito então que era necessário apenas a entrega do dossier com os materiais das duas aulas assistidas e que era apenas duas aulas, a não ser que o professor solicitasse uma terceira.		
Foi-nos distribuído então um dossier com as grelhas e com a legislação sobre a avaliação.		
(...) deram-me um dossier com a legislação e com os documentos de registo.		
Não, só foi feito há pouco tempo. Deram um dossier com toda a documentação, mais nada!/ Mas eu tive a vantagem de no ciclo avaliativo anterior, participar activamente no grupo da escola que desenvolveu os documentos de registo. Portanto, nessa altura dediquei-me a essa actividade mas sempre com o constrangimento de não termos grande formação.	Participação na criação dos instrumentos de registo	2R2
Que é que nós fazíamos?! Éramos um grupo de 4 pessoas, que agarramos noutros instrumentos de registo e íamos lendo a legislação, e uma ou outra coisa sobre avaliação muito em particular e construímos esses documentos de registo.		
Portanto em relação a isso, até estava mais ou menos bem. Essa questão de base não me preocupava porque eu estava por dentro dos documentos. Os outros colegas provavelmente não estavam tão bem dentro dos documentos.	Conhecimento aprofundado dos instrumentos de registo	1R2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

No início deu uns instrumentos simplesmente. O processo também já se passou há bastante tempo.	Existência de documentação sobre o processo	3R3	
As primeiras grelhas que foram elaboradas pela própria escola deram uma grande confusão. Depois há uma mistura entre o primeiro momento de avaliação e o segundo, depois esteve parado, não se sabia se avançava ou não.			
Efectivamente a coordenadora do Departamento de Ciências, deu-me as grelhas que foram aprovadas. As grelhas eram apenas para as aulas observada e não para todos os itens da avaliação.			
Não!	Ausência de reunião no início do processo de avaliação	2R3	
Não.			
Tive uma reunião talvez... logo no primeiro processo de avaliação, no primeiro ano de avaliação que foi há três ou quatro anos... portanto há quatro anos. Não me lembro se tivemos mais alguma.	Realização de reunião antes do início do processo de ADD	1R3	
Tirando isso não houve mais qualquer tipo de reunião.	Ausência de outras reuniões sobre a ADD	2R1	
Não. Nada.			
Ultimamente tivemos efectivamente uma reunião para aferir critérios, mas da reunião não saiu um conjunto efectivo de critérios.	Existência de uma reunião para aferição de critérios	1R3	
Houve troca de ideias entre avaliadores e também consultamos a internet mas quem é que nos garante que aquele é um modelo bom?	Troca de ideias entre relatores e na Internet	1R3	
Eu não fui esclarecida em particular, (...)	Ausência de esclarecimentos sobre o processo de ADD	1R2	
(...) é assim, sabes que eu acho sempre bom, independentemente que seja com o objectivo de avaliar ou não.	Experiência do relator como positiva	1R1	
Com aspectos positivos (...)			3R2
Os aspectos positivos são os de, para mim, aprender, (...)			
Porque os positivos foram ... até a leitura dos relatórios é útil porque se aprende, com as evidências que as pessoas apresentam. Eu acho que isso para mim foi uma boa experiência, (...)			
Não gostei da experiência. Foi frustrante, não relativamente aos colegas mas ao processo em si, para já porque estou num papel para o qual nem sequer concordo. Ser representante de grupo é uma coisa, ser relatora é outra coisa completamente diferente.	Experiência do relator como negativa	2R3	
Na realidade o que eu gosto é de trabalhar			

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

com alunos e dar aulas.		
Mal.		8R2
Mas é um papel que não tenho gostado absolutamente nada. Não gosto mesmo.		
(...) e negativos (...)		
acho que para os outros colegas não vai ser muito importante, a não ser o feedback que tiveram comigo em relação às actividades lectivas. E para mim é péssimo ter que lhes dar um número. Neste momento como estou no fim, já só sinto os negativos.		
mas acho que fazer uma avaliação destas implica horas sem fim, nem sou capaz de contabilizar e só eu no fim é que beneficio relativamente a alguma coisa. Acho que não foi bem empregue. Quer dizer, acho que o esforço que eu tive que desenvolver, que gastei não se reflecte nos outros, percebes?!		
Eu vou gastar sei lá... ainda estou a tentar acabar porque primeiro fiz tudo dos que tiveram aulas assistidas e agora estou a fazer os que não tiveram aulas assistidas. E leio os relatórios, e volto outra vez a ler, à procura das evidências, se apresenta as evidências e vou ver se escreveu alguma coisa que possa ser uma evidência, porque eu acho que também não devo ter assim a cabeça formatada. Ou ele identificou aquilo como evidência ou vou dizer que não tem nenhuma e vou-lhe dar zero ali. Portanto eu não vou fazer uma coisa dessas e sei lá... esta ultima semana são horas, horas e horas e eu não tive desconto nenhum ao longo do ano.		
Portanto queres saber o que é que na realidade ... sinto-me um bocado frustrada por ter que fazer isto. Não se isto é... mas eu tenho falado com muitas pessoas e as pessoas mais ou menos sentem-se assim.		
Estás a ver, aquelas características que te disse há bocado, fizeram de mim coordenadora, fizeram de mim delegada, ou seja, parece que as minhas características pessoais dão para fazer tudo mas não dão, porque há coisas que eu detesto fazer! E esta é uma delas! Eu não gosto de fazer isto! Gosto de ser colaboradora mas não gosto de ser a avaliadora.		
Olha é um peso. É! ( <i>frustração</i> )		1R4
E ainda não fui à discussão com a CCAD, que não faço ideia como é que vai correr, porque aí é mais uma altura de stress e depois tenho	Dificuldades do relator na justificação das classificações atribuídas aos avaliados	1R2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

que ir defender uma nota com a qual eu não sei se estou muito ... eu própria fiz o melhor possível mas sei lá qual é a diferença entre um colega ter 9,8 ou ter 9,7, porque depois vai ser assim, não é?! Porque se calhar um 9,8 vai ter excelente e o de 9,7 não vai porque já não está dentro das quotas e depois como é que .... É difícil.		
É preciso ter características próprias e apesar da grande experiência que tenho já sobre o assunto, continuo a ter um papel que não me agrada nada.	Necessidade do relator ter apetência para o cargo	1R3
A disponibilidade para este caso é pequena porque temos horários muito sobrecarregados e não é possível assistir a muitas aulas uns dos outros.	Necessidade da existência de disponibilidade horária para o cargo	1R3
O facto de eu poder ir assistir a uma aula de uma colega, é assim, esquecendo que estou lá para avaliar, eu acho que é sempre óptimo a pessoa poder assistir a aulas em que a pessoa vai de espírito aberto, ou seja, que tu vais para lá com intenção de «ok, eu posso ir ver, eu posso ir tentar ver», porque às vezes vendo os outros vejo que cometo os mesmo erros porque às vezes nós não nos deparamos com os nossos erros, porque é assim, estamos tão habituadas a fazer determinadas acções que não nos apercebemos que essas acções não são bonitas, ou não são correctas, e portanto quando estamos a ver do lado de cá um colega, às vezes dizemos assim «realmente eu também faço aquilo e não é muito bonito», ou então o contrário, olhar para o colega e dizer assim «eh pá! Excelente, aquilo é excelente, uma ideia excelente!» e só isso, acho que é fundamental e enriquecedor para qualquer um de nós.	Assistência às aulas dos avaliados como factor enriquecedor a nível profissional	2R1
E daí também achar que só o facto de ter tido oportunidade de estar a assistir, para mim já foi enriquecedor. Já valeu pela experiência.		
Só gostei de uma coisa ir assistir às aulas. Mas isso para meu benefício, porque sou confrontada com outras maneiras de estar, com outras maneiras de ser, com estratégias alternativas e isso eu que é muito importante. Cá está o aspecto formativo que valorizo nisto tudo!		1R2
E acho que é uma pena, nós não termos essa prática de irmos assistir às aulas uns dos outros em vez de fecharmos muito. Acho que isso é uma pena!	Ausência da prática de observação de aulas entre colegas	1R1

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Aliás há muitos anos que andava a dizer no meu grupo «vamos assistir às aulas uns dos outros, porque isto é benéfico para nós», mas nós temos sempre um bocadinho aquela sensação «ai, ele vai ver como é que eu faço, se isto corre mal...».	Manutenção da prática de observação de aulas entre colegas	1R2
Não.	Ausência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1R1
Em termos de aulas assistidas não tive dúvidas, para além dos itens ... que é aquilo que continuo a dizer: dentro das condições que nós tínhamos não era possível observar como por exemplo as diferenças metodológicas.	Ausência de constrangimentos durante as aulas observadas	1R4
Claro! Principalmente quando as pessoas sabiam que iam ter aulas observadas ficavam mais nervosas. Portanto, mina um bocadinho o trabalho, não muito porque as pessoas davam-se muito bem no meu grupo mas há sempre um mal-estar do avaliado e do avaliador.	Existência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1R3
Isto só tem constrangimentos, como estás a dizer “tens algum constrangimento?”, tenho! Eu não os conheço, são pessoas novas na escola e eu não conheço. O trabalho do ano passado do ciclo avaliativo de 2009 estavam ali, e eu não conhecia o trabalho deles. Conheço-os mas é dos trabalhos que tenho visto agora. Porque realmente acho que dão umas boas aulas.		1R4
Há uma relação de hierarquia e eu não gosto muito dessas relações. São essenciais mas não entre pares.	Existência de relação de hierarquia entre relator e avaliado	1R3
Ser justa.	Espírito de justiça do relator no processo de ADD	4R1
Ser justa para mim, era não tentar por ... nada ah... ou seja... assuntos pessoais a nível profissional.		
Ser completamente isenta. Isso foi um dos critérios que eu tentei fazer ao máximo, independentemente,...		
E portanto é assim, tentei... tentei, não! Esforcei-me e acho que o fiz, ser o mais justo possível nesse nível.		
O que mais me preocupa é dar uma classificação numérica! Sempre! Já quando orientava estágios, sentia a mesma dificuldade. O que se considera excelente e o que se considera muito bom, é muito subjectivo. Não se consegue objectividade.	Atribuição da classificação numérica como factor de preocupação no exercício da função	1R3
Imagina que há uma pessoa que acha que é muito boa e está á espera de ter um 9, e eu		2R2

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

de repente apareço ali com um 8,3 qual é o impacto que aquilo vai ter na pessoa? Será que eu avaliei indevidamente, será que ela não poderia ter um 9? É isso! É claro que eu tentei fazer...		
E eu acho que é uma situação ... e mais difícil ainda por que eu sou colega daquelas pessoas! Se eu fosse uma pessoa de fora, que estou de fora a ver sou mais ... eu tento ser imparcial mas não sei se sou capaz! Às vezes penso assim «ah coitadinha, ela até...» e dou-lhe ali mais um valor. Eu tento não fazer isso mas não sei se na realidade sou capaz a 100% de não fazer.		
É porque nós temos que classificar e eu quero dar uma classificação justa só que eu tenho algumas duvidas. Eu vou dar por cima porque há coisas que não tenho a certeza, eu não acompanhei, por exemplo no ciclo de formação estiveram na outra escola e eu não vi nada. E agora vou julgar o trabalho do colega que estava lá e eu nem apreciei? Achas que é justo?/		1R4
Tudo. Nesta parte final porque é isso que as pessoas... é o que me preocupa, é a questão da imagem que as pessoas vão receber e como é que isso vai implicar na própria maneira de estar delas na sua vida profissional.	Impacto da avaliação na mudança das práticas docente	1R2
(...) é um bocado complicado, porque o avaliado acaba por ser o meu colega! Eu não vejo o avaliado como uma pessoa que vou avaliar, vejo o meu colega.	Boa relação entre relator e avaliado	3R1
E como tal, vindo na linha anterior, é o meu colega, é o meu amigo, uns mais colegas outros mais amigos, e daí quer a nível pessoal não tem a haver com o ser avaliado ou não, tem a haver com o facto de nós termos mais confiança com uns do que com outros, estamos mais à vontade com uns do que com outros, faz com que tu também tenhas depois com o avaliado uma relação diferente. Agora, é assim, penso que correu bem com todos eles.		
acho que houve sempre uma relação a nível de avaliação gradual, não houve problemas nenhuns.		
Excelente!		1R3
Tenho uma boa relação empática.		1R4
Não tive, porque eles mandaram a planificação da aula pelo correio electrónico.	Ausência de reunião antes da observação da aula	1R4

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Não,...		2R1
Não.		
Antes não fiz. Não fiz, porque as pessoas acharam que não era preciso e eu também não fiz questão.		1R2
Fizemos aquilo que era suposto fazer, dei-lhes no final de cada aula feedback:...	Existência de feedback após a observação da aula	3R1
Portanto, a partir do momento que eu transmiti no final da aula, que sim senhora, para mim tinha sido excelente ou que tinha sido muito bom, não interessa,...		
No final da aula.		
Disse só que a aula tinha corrido bem e mais nada.		3R4
Logo que a aula acabou falei com eles e disse que tinha corrido bem. Eu não fiz como se fosse um orientador de estágio, não fiz mas se calhar devia ter feito. Eu tinha muita coisa para fazer, tinha seis cargos e isto para mim, decidi pelo aquilo que eu vi, que não tinha nada a apontar e disse que tinha corrido bem e portanto tenho 10 para lhes dar.		
Eu não fiz a reunião após, porque tínhamos outras tarefas que eram mais importantes que a avaliação.		
Sim.		6R3
Tipo reunião, com cada um deles com pontos a discutirmos o que é muito difícil porque os nossos horários não estavam de acordo...		
Oral.		
uma delas nem consegui reunir porque no horário não havia disponibilidade de tempo, para ser logo a seguir. Se se perde o imediato da aula assistida já não tem o mesmo efeito.		
Num deles nem cheguei a discutir a aula, foi falado num intervalo e fomos embora.		
Isso sim.		2R2
Portanto depois da observação da aula, eu fiz um registo extenso e depois falei com o avaliado e mostrei-lhe o que tinha escrito. Eu não escrevo nada que seja sigiloso, era mesmo a descrição do que tinha acontecido.		
nenhuma delas se manifestou contra a minha avaliação, portanto parte-se do princípio que não havendo reclamação que os avaliados concordaram e portanto, é assim,...	Ausência de reclamação da avaliação das aulas por parte dos avaliados	3R1
Não. A não ser aquilo que a lei exige, que se os avaliados não concordassem com a avaliação.		
Nesse caso, se os avaliados não concordassem haveria então uma reunião, caso contrário		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

não era necessário fazer qualquer tipo de reunião.		
(...) não houve nenhum avaliado que tenha suscitado qualquer questão porque penso que como base naquilo que já tinha escrito e tínhamos falado, aquilo correspondia às expectativas e portanto não houve mais nenhuma reunião para além disso.		1R2
se gostei; se não gostei; se tinha corrido bem; se tinha corrido excelente; se ... Obviamente que as pessoas tinham 5 dias úteis para dizerem alguma coisa, se não concordavam, se concordavam.	Comunicação da avaliação da aula observada ao avaliado	2R1
Portanto eu disse logo qual é que era, segundo os meus parâmetros, disse como é que tinha corrido a aula e a avaliação que ia fazer daquela aula, e que tinham 5 dias para discordar, para apresentar a dizer que não concordariam com a avaliação.		
Depois disso preenchi a folha de registo da escola, dei a cada um dos avaliados para ver, (...)		1R2
Para ser uma discussão séria os horários teriam que ser já preparados para isso.	Disponibilidade no horário dos professores para existir reuniões sobre as aulas observadas	1R3
Isto não é propriamente um estágio, eu não estou a ensinar a dar aulas, eu estou a observar como é que a aula foi dada. Portanto o meu papel era só de avaliar não era de discutir, era só observar. Eu é que achei por bem, achei que era mais útil falarmos sobre a aula, essa é que era a parte útil mas não é esse o meu papel, que é relatar aquilo que observei.	Importância do feedback dado sobre a observação da aula	1R3
Claro! Isso era obrigatório, para ver a planificação e, para o avaliado dizer como é que ia acontecer a aula.	Existência de reunião antes da observação da aula	1R3
... a única coisa que nos são dados é a única coisa que é exigido, é unicamente: os colegas têm que nos disponibilizar os materiais para a aula, para nós vermos, para vermos as planificações e os materiais e portanto é a única coisa que é exigido em termos de avaliação.	Entrega da planificação e materiais de aula ao relator antes da observação da aula	1R1
Aquilo que é dado aos avaliados é assim: no início, portanto foi dado a todos eles uma folha com a grelha de avaliação, portanto todos eles tem conhecimento dos parâmetros onde vão ser avaliados e com base nisso, os colegas preparam a aula em função daquilo que nós vamos observar para o	Preparação da aula a observar pelo avaliado em função dos parâmetros a avaliar.	2R1

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

preenchimento da grelha, como é evidente.		
Portanto, daí eu também dizer do início, que é assim, é um bocado um teatro fazeres uma avaliação em que tens uma grelha em que sabes que vais ser avaliado neste, neste, neste e neste parâmetro e portanto, tu sabes que vais fazer uma aula para que naqueles parâmetros sejas e tenhas uma boa avaliação. Se houver outros parâmetros que não estejam lá também não podes utilizar. Portanto, daí a minha ideia sobre este tipo de avaliação		
As aulas de uma maneira geral penso que não correram ... pior não correram de certeza que é costume, talvez as pessoas tenham sempre uma atenção especial uma vez que vai ser assistida.		1R2
é assim, uhm... eu penso que em nenhum dos casos uhm... nenhum dos casos a não ser com uma das colegas, que é assim, que me pareceu, no início um bocadinho mais nervosa por eu estar presente, pronto. E que o início da aula foi assim mais uhm... complicado para ela, não para mim, mas para ela porque estava a sentir que estava a ser avaliada, foi assim mais complicado.	Ansiedade do avaliado face á presença do avaliador em sala de aula	1R1
é que se nota que a pessoa não está habituada e fica nervosa principalmente porque saber que está a ser avaliada. Ficamos mais nervosos porque não estamos habituados. Se a observação não tivesse esse carácter provavelmente as aulas correriam melhor.		1R3
Mas é claro que os alunos olham sempre ... alguns professores já tinham dito que eu lá ia, outros não tinham. Não me parece que tenha interferido o dizer ou não dizer. Depois alguns davam palpites, o que é que eu lá estava a fazer, uhm... alguns passavam lá fora a dizer «ah, o que é que aquela professora está ali a fazer?», «está a ajudar!» diziam uns, depois diziam outros «não! Está a avaliar a professora!», porque eles já começam a conhecer porque há muitas pessoas a serem avaliadas dessa maneira.	Atitude positiva dos alunos face à presença do relator na aula	1R2
Correu bem. O que é este de «correr bem»?! Eu sentei-me lá atrás e tentei interferir o menos possível, claro.	Observação positiva da aula assistida	3R2
As aulas pareceram-me de uma maneira geral, que correram bastante bem, houve um ou outro ponto menos positivo mas não		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

houve nenhum assim propriamente muito negativo.		
Como as aulas correram realmente bem, não havia assim muita coisa a sugerir. E portanto na aula seguinte, as coisas correram igualmente bem.		
Correu bem. Porque também era uma turma de bons alunos do 11º ano, muito sossegadinhos, todos muito bem comportados. Era uma turma excelente em termos de comportamento como miúdos e como formação de miúdos. Correu perfeitamente bem.		1R4
Eu não posso é assumir que todas as aulas do ano decorreram como aquelas mas na minha avaliação eu vou-me limitar a avaliar aquelas, eu não posso extrapolar!	Necessidade de focar a avaliação nas aulas assistidas	3R2
Eu não vou dizer «esta aula agora correu bem porque estava tudo preparado mas as outras devem correr assim tão bem», até porque algumas vezes passei cá fora e vi que o ambiente lá dentro não era igual, mas não posso ter isso em consideração.		
É difícil, mas sabes usando os descritores eles ajudam a pessoa a orientar-se e a não fugir. Porque quando estamos a ler o descritor pensamos «bom, este descritor é para aquelas duas aulas que eu assisti» e portanto aí eu consigo separar o resto e limitei-me exclusivamente às aulas a que fui.		
Quando há uma aula, é claro que há sempre coisas a sugerir mas se a pessoa ... depois também falta um bocadinho a tal formação «o que é que tu vais sugerir?», porque se a aula correu bem, se parece que os objectivos foram atingidos porquê estar a dizer «porque é que em vez de fazer assim não faz de outra maneira?», se correu bem!	Ausência de formação em supervisão interpares de aulas	2R2
Eu que não sou especialista, porque é que vou dizer «olha, experimenta de outra maneira!», não digo! A não ser as coisas, que eu acho que não correram bem. Ou se eu me considerasse especialista então dizia «isto, há outras técnicas, podia experimentar assim» mas não ... agora estou a aprender mais algumas coisitas, qualquer dia já posso dizer.		
Tal e qual, como eu e pondo-me agora, já que estás a fazer a pergunta da parte do avaliado, e eu fui também avaliada	Ausência de influência da avaliação na melhoria das práticas na perspectiva do relator	7R1
É assim eu não mudei a minha forma de dar aula, eu não mudei a minha postura por ter		

<p>uma aula assistida ou por ter duas aulas assistidas.</p>		
<p>Eu uhm... posso dizer que aquilo que eu dou e aquilo que eu dei nas minhas aulas assistidas, foi exactamente a forma como eu dou as minhas aulas, não tirei nada nem coloquei nada, absolutamente nada!</p>		
<p>Agora se me disserem assim, foram assistir à minha aula e disseram-me assim «olha, há ali um ponto que tu fizeste isto assim e assim», e se realmente eu concordar com ele, se calhar posso até reflectir, e se calhar é um erro que eu não me tinha apercebido e posso melhorá-lo.</p>		
<p>Agora, é uma coisa insignificante depois num conjunto das aulas todas que tenho que dar. Porque é assim, se me dissessem assim, os colegas vão assistir a aulas que tu não tens conhecimento e o avaliador aparece-te lá, numa aula normal, em que tu não estás preparada para?! Se forem várias aulas, não duas, eu até era capaz de dizer que era capaz de fazer e de implicar qualquer coisa na minha forma de ser e de estar, e de dar aulas. Agora duas aulas assistidas em que eu já sei, que está lá o colega para me avaliar e eu já sei quais é que são os parâmetros em que eu vou ser avaliada, é assim, não foi por essas aulas que vou dar, que vai contribuir ou melhorar.</p>		
<p>Se eles mudaram?</p>		
<p>É assim, eu não sei se contribuiu! se calhar são eles que têm que responder! Mas acho que... é assim, da mesma forma que para mim não contribuiu para eles se calhar também não.</p>		
<p>E muito francamente também, se eu tivesse pedido aulas assistidas também acho que não ia melhorar as minhas aulas pelo facto de estar a ser assistida. Porque as pessoas têm que trabalhar com consciência profissional e têm que fazer sempre o melhor que podem.</p>		1R3
<p>Não, porque eu não sabia o trabalho anterior deles estando em escolas diferentes. Eu não os conhecia.</p>	Ausência de contribuição da ADD na prática dos avaliados	1R4
<p>É como as acções de formação, acho que pelo facto das acções de formação serem obrigatórias o professor pode não melhorar efectivamente a sua qualidade.</p>	Inexistência de impacto da formação na prática pedagógica	1R3
<p>Eu sempre fiz acções toda a vida, mesmo quando não havia avaliação. Ou havia a tal avaliação que correspondia a muito bom para</p>	Realização de acções de formação independente da exigência da ADD	1R3

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

toda a gente. Portanto, ao longo da minha vida sempre fiz as formações que eu sempre achei necessárias.		
Quando começaram a ser obrigatórias, foi quando comecei a fazer menos formação ou pelo menos só aquela que me era exigida. Porque estar a fazer acções de formação que não interessam só pelo facto de ser acção de formação, não concordo!	Realização de acções de formação do professor por obrigatoriedade da ADD	1R3
Foi por isso que quando começou este processo de avaliação fui para a faculdade, são disciplinas credíveis e contribuiu muito para a minha formação científica mas que não tem tantos créditos, como as outras.	Contribuição positiva dos cursos de formação realizados em universidades	1R3
Para uma colega, em que eu na primeira vez que fui lá e ela estava muito nervosa, e eu disse-lhe duas ou três coisinhas no final da aula, é assim, não foi tanto no melhoramento de... uhm... de melhorar a prática da aula mas se calhar as duas ou três coisinhas que lhe disse transmitiu uma outra confiança que ela não tinha. Porque, é assim, a ideia que ela me passou naquele inicio da aula, é que a confiança que ela estava a passar para os alunos, independentemente de eu estar lá ou não, não estava a transmitir que estava a passar informação com confiança, talvez por eu lá estar. Mas isso era daqueles pontos que eu acho que o professor não pode cometer, é transmitir para os alunos alguma insegurança. Eu acho que isso é um ponto que não deve de acontecer nunca em hipótese nenhuma esteja lá o avaliador ou não esteja!	Feed-back ao avaliado promotor da auto-confiança científica e pedagógica	1R1
E portanto se calhar aquela conversa que eu tive no final da aula sobre isso, se calhar foi bom, porque de facto, na segunda aula ela já não esteve como na primeira, melhorou bastante a esse nível. Agora, é assim, talvez porque era a primeira aula assistida e nunca tinha tido aulas assistidas e portanto eu também acho que é normal acontecer.	Mudança de atitude do avaliado para a segunda aula observada	2R2
Não sei se também contribuiu para alguma coisa o que lhe tenha dito, ou foi também pelo facto de já não ser a primeira, é a segunda e já me tinha visto lá, pronto, também pode ter sido por isso.		
Não. As pessoas que eu observei são muito experientes, as aulas foram muito boas e nem esperava outra coisa.	Inexistência de progressão do avaliado entre as duas aulas observadas	3R3
Portanto não posso dizer isso, até porque nas aulas da minha disciplina é muito difícil fazer		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>uma observação desse tipo, só se fosse observar várias aulas seguidas para ver métodos, metodologias e etc. Aqui não foi possível porque observei uma aula de laboratório, que é completamente diferente depois de uma aula teórica.</p>		
<p>Noutro caso uma aula foi de física, noutro caso a aula foi de química, nunca houve continuidade e observar duas aulas por pessoa não é possível na minha disciplina, ver propriamente uma progressão, não se pode porque a aula é diferente, porque tem objectivos diferentes. As aulas são muito variadas.</p>		
<p>Não.</p>		1R2
<p>Teoricamente era observar por exemplo, continuamente uma determinada unidade, uhmm.. mas isso é impraticável. Só se eu não fizesse mais nada ou eu ou um avaliador. Quando fiz estágio era assim, mas quando eu orientei estágios já isso não se verificava.</p>	<p>Apuramento da progressão do avaliado através da observação de aulas de uma unidade temática</p>	2R3
<p>Quando fiz estágio tínhamos que planificar uma unidade inteira, e os outros estagiários íamos assistir a unidade inteira dada pela pessoa. Aí sim, aí podia observar e depois repetir o processo mas tinha que se observar a sequência: da teoria, da aula experimental, da aula prática. É uma sequência inteira, não é por assistir a uma aula que se pode avaliar alguém.</p>		
<p>Não.</p>	<p>Ausência na melhoria do trabalho colaborativo entre professores</p>	3R1
<p>Não. A este nível penso que não...</p>		
<p>... e portanto eu acho que para o nosso grupo (550) eu penso que não se verificou qualquer tipo de melhoramento de trabalho colaborativo.</p>		
<p>Não. Não acho que tenha sido significativo. O trabalho colaborativo já se fazia, independentemente desta avaliação ou não.</p>		3R3
<p>Não, ele já existia portanto continuou a existir, não foi pelo facto de haver este processo.</p>		
<p>Talvez noutros grupos tenha ajudado. No meu grupo já existia o trabalho colaborativo, muito até! Portanto não melhorou nada.</p>		
<p>Acho que piorou.</p>		1R2
<p>Não, eu não acho. No nosso grupo não temos um gabinete para nos reunirmos e trabalhar em grupo. Não temos um laboratório para fazer experiências e testes, tens de ir para casa se queres trabalhar. As condições da</p>		1R4

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

escola não eram as melhores, porque estava em obras, estava numa desestabilização completa em termos de condições.		
Agora acho essencial a preparação da aula em conjunto, principalmente na minha disciplina. Têm uma componente experimental muito grande, as experiências tem que ser planificadas e ocupam imenso tempo Efectivamente isso é feito. Há um trabalho colaborativo com todos os colegas, neste grupo em especial, que é importante e que é feito.	Existência do trabalho colaborativo entre os colegas do grupo	1R3
Este colaborativo não tem que ver com as pedagogias, é um colaborativo muito geral, de colaboração entre as pessoas: o que é que eu fiz, o que é que eu fiz bem, o que é que eu fiz mal, dá-me uma sugestão isto não está a correr bem, como é que podemos melhorar isto; que eu acho que é daí que se pode avançar.	Colaboração entre professores como forma de reflexão das suas práticas	1R2
... mas isso tem a ver penso eu, com o facto de nós, de nenhum de nós no grupo estar a dar a mesma disciplina, pronto, acaba por... é assim, se houvesse vários professores como no caso do Português, em que existem vários professores a dar o 10º ano, tem que haver um outro tipo de coordenação e de trabalho colectivo entre os colegas. O facto de nós, de cada um de nós, dar uma disciplina diferente acaba por tu também poderes ter um trabalho completamente diferenciado do outro colega, porque não te obriga a haver uma coordenação de matérias, de avaliações ...	Dificuldades na colaboração entre professores devido ao facto de lecionarem diferentes anos/conteúdos	2R1
Se calhar noutros grupos talvez, não digo que não. Mas o facto de poder estar a assistir a aulas de 3 colegas, por exemplo, e cada um deles estar a dar conteúdos completamente diferentes, acaba por eles também não sentir uma necessidade de trabalharem em conjunto, porque as matérias são diferentes, logo a dinâmica da turma também é diferente e portanto parece-me que por este motivo não.		
Eu penso principalmente aquilo que eu disse no principio, tem que ver com a questão de diminuir com a colaboração dentro das escolas,	Diminuição da colaboração entre professores	1R2
É assim, acaba sempre por ensinar mais qualquer coisa. Eu penso que qualquer experiência que a gente faça ou qualquer	Experiência do relator vista como um processo de aprendizagem	3R1

<p>coisa que a gente faça de novo e que depois, independentemente, tu seres contra ou não para o processo, que é o meu caso, acaba por depois de estares envolvida obviamente que tu aprendes outras coisas e aprendes ...</p> <p>É um facto a pessoa ir assistir as aulas porque vai de encontro aquilo que disse há pouco, é sempre útil, bom, é enriquecedor para nós, acho que sim. E portanto se melhora depois e se melhorou e se aprendi alguma coisa? Claro que sim.</p> <p>... nomeadamente, é assim, havia alguns parâmetros de avaliação com os quais eu... uhm... eu nem percebi muito bem, não era uma coisa significativa para mim e de facto começas a aperceber-te de algumas dinâmicas que não estão correctas ou estão correctas, que a pessoa não... não está habitualmente usada a... a usar. É aquilo que eu digo, acho que qualquer processo seja ele qual for, e qualquer coisa nova, qualquer experiência nova em que te envolvas acho que é sempre enriquecedora a qualquer nível.</p>		
<p>é assim, para nós é difícil porque tu fazes as mesmas coisas. Tu és avaliadora, supervisora. Porque tu vais lá visualizar, vais lá ver as aulas mas és tu que dás as notas, portanto é assim, é difícil separar as duas funções.</p>	Necessidade de juntar as funções de relator/supervisor	1R1
<p>Não, pelas razões que já respondi.</p> <p>Como avaliadora, não!</p> <p>Não.</p> <p>Não.</p> <p>Também não. Para a experiência que eu tenho, não.</p>	Ausência de contribuição para o desenvolvimento do relator	1R3
		2R2
		2R4
<p>Como professora, sim!</p> <p>Por causa das aulas que fui assistir. Porque realmente eu aprendi uma série de maneiras de estar diferentes e fui alertada para algumas estratégias que eu também posso usar e algumas que se coadunam com a minha maneira de ser e outras não. Há coisas que eu nunca iria experimentar porque não tem a ver comigo mas naquelas situações, com aqueles colegas e aqueles alunos funcionaram.</p>	Contribuição positiva no desenvolvimento profissional do professor relator	2R2
<p>Eu nunca fui supervisora, isso não sei. Não sei responder-te. Nunca fiz supervisão, só se chamares supervisão a ser orientadora de estágio. Só fiz aos meus formandos, os estagiários.</p>	Inexistência da função de supervisão do relator no processo de ADD	1R3



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

<p>Eu acho que para uma pessoa ser supervisora de colegas tem que ter formação para isso e não é o ser relator por uma vez, que me vai dar a formação. Eu acredito que sei um bocadinho mais do que os outros colegas, que não tiveram que ter este trabalho mas isso não é suficiente, é aliás muito insuficiente.</p>	<p>Necessidade de formação em Supervisão interpares</p>	<p>2R2</p>
<p>Portanto precisava de muito mais formação, de muito mais treino, treino de observação, treino de estratégias e treino de sugestão porque eu acho que isso é que é útil.</p>		
<p>Porque muito que nós façamos, tentemos fazer, mantermo-nos actualizados, o dia-a-dia da escola é muito absorvente e nós acabamos por não ter ... eu sempre vou comprando uns livritos, vou lendo umas coisas, de repente estou preocupada com não sei quê, e isto está a correr mal. Vou á livraria à procura de uns livros ou vou à Internet e procuro uns artigos (...)</p>	<p>Realização de auto-formação ao longo do processo de ADD</p>	<p>1R2</p>
<p>(...) mas é completamente diferente, tu estares com outras pessoas com quem discutes e que supostamente até sabem um bocadinho mais do que tu e que te podem dar uma orientação.</p>	<p>Necessidade de contacto com pessoas experientes em Supervisão</p>	<p>1R2</p>
<p>Eu acho que não tenho grande... eu continuo a não ter apetência nenhuma para supervisão! Eu não quero ser supervisora pedagógica nunca!</p>	<p>Falta de apetência para o cargo de Supervisor</p>	<p>1R2</p>
<p>Que somos capazes de fazer. (outras pessoas dizem)</p>	<p>Falta de apetência para o cargo de Relator</p>	<p>2R2</p>
<p>Exactamente! Porque eu até acho que faço mais, o melhor possível e esforço-me sempre por isso. Agora, existe diferença entre conseguir até ter um resultado razoável, minimamente aceitável, e eu sentir-me bem naquele papel. A grande diferença é essa. Há papeis que realmente de que eu não gosto.</p>		
<p>E haver avaliação instituída, mas que fosse de colaboração, que as pessoas tivessem que apresentar o seu relatório, tivessem que ... mas que incentivasse essa colaboração, esse desenvolvimento profissional. Eu acho que isso é o mais importante.</p>	<p>Importância da ADD no desenvolvimento profissional</p>	<p>1R2</p>

**Anexo Q - Categorização dos Avaliados - Análise de Conteúdo 2 fase**

Temas	Categorias	Subcategorias	INDICADORES	UR/Ind.	UR/SC	
Concepções sobre a ADD	Motivos de concordância	Necessidade de ADD	Para a profissão docente	2A2	7A1 4A2 9A3	
				4A3		
				1A1		
			Para progressão na carreira	2A2		
				1A3		
			Para diferenciar os professores	4A3		
		Para melhorar as práticas	5A1			
		Como processo formativo	1A1			
		Aceitação do processo	Importância da ADD no desenvolvimento profissional	1A1	1A1	
	Necessidade de aceitação da existência de ADD		1A2	1A2		
	Concordância com os aspectos em que a ADD incide		2A3	2A3		
	Motivos de discordância	Discordância das opções da tutela	Ausência da necessidade de ADD	1A4	1A4 1A2	
			Desmotivação do professor devido ao congelamento da progressão na carreira	1A2		
		Problemas do actual modelo ADD	Desadequação do actual modelo de ADD		4A2	1A1 12A2 2A3 3A4
					1A3	
					1A1	
			Discordância do actual modelo de avaliação	1A3		
			Tendência burocrática do modelo de ADD	2A2		
Necessidade de simplificação do modelo de ADD			2A2			
Preferência pelo modelo de ADD anterior			3A4			
Preferência pelo relatório sobre o desempenho	1A2					

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			referente ao biénio ou quadriénio		
			Inexistência do reconhecimento do trabalho do relator	3A2	
		Dificuldades na utilização dos instrumentos de avaliação	Existência de grande quantidade de itens para análise	1A4	1A1 2A4
			Existência de dificuldades na avaliação dos itens	1A4	
			Discordância do relatório de autoavaliação como elemento de avaliação	1A1	
		Problemas na seleção dos relatores	Ausência de formação dos relatores	1A1	1A1 4A2 3A4
				1A4	
			Discordância da obrigatoriedade de ser relator	2A2	
			Necessidade de exigência de competências específicas para o cargo de relator	2A2 1A4	
		Efeitos negativos do atual modelo	Competitividade na avaliação interpares	1A2	2A2
	1A3			1A3	
	Ineficácia da observação de aulas em número reduzido		2A4	2A4	
	Existência de desigualdades na avaliação da observação de aulas		1A2		
	Sugestões de melhoria	Modelo de ADD	Necessidade de um modelo de ADD objectivo	1A4	2A4
			Necessidade de um modelo de ADD em consonância com a profissão docente	1A4	
		Incidência da avaliação	Necessidade de avaliar todos os domínios	1A1	1A1 1A2 3A4
			Necessidade de avaliar o desempenho científico	1A2	
1A4					
	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	2A4			

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	Técnicas e instrumentos de avaliação	Necessidade da existência de observação de aulas	2A2	3A2
			2A3	
	Pesos na avaliação	Necessidade de avaliar com base no relatório crítico	1A2	2A3
			Necessidade de maior peso da observação de aulas na avaliação	1A3
	Escolha e funções do relator	Necessidade de atribuição de peso ao relatório de autoavaliação		1A1
			Atribuição do cargo a professores com competências e que o desejem	1A2
	Importância do relator ser externo à escola	Necessidade da função de relator em exclusividade		1A2
			4A3	4A3
		Delegação das tarefas do relator por parte da coordenadora de grupo de docência	2A1	
			2A1	
	Necessidades de formação dos relatores	Necessidade dos relatores possuírem formação em ADD	2A3	6A1
			4A1	2A3
	Formação Contínua e ADD	Concordância com a necessidade de formação	2A1	
			3A2	3A2
	Frequência da formação por obrigação	Importância da realização de acções de formação	3A2	
Frequência de acções de formação por obrigatoriedade da ADD			2A2	2A2
	Problemas relativos à formação	Necessidade de créditos de formação	1A3	1A3
Discordância do pagamento de acções de formação			1A2	1A2
			4A3	6A3

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			Ausência de oferta formativa específica para alguns grupos de docência	2A3	
Percepção sobre o processo de ADD experienciado	Preparação do processo	Informação e participação dos avaliados	Participação do avaliado na construção de grelhas de registo	1A2	1A1 4A2
			Existência de reunião antes do início do processo de ADD	1A2	4A3
				3A3	2A4
				1A1	
				2A4	
		Entrega de dossier com documentação sobre o processo de ADD	2A2		
			1A3		
		Clarificação prévia do processo	Esclarecimentos sobre o processo	1A3	1A1
				3A4	2A2
			Esclarecimentos por parte do relator	1A2	1A3
	1A1			3A4	
	Esclarecimentos em reunião de grupo de docência	1A2			
	Pedido observação aulas	Existência do pedido de observação de aulas	1A2	3A1	
			1A3	2A2	
			1A1	2A3	
			1A4	4A4	
		Pedido de observação de aulas para mudança de escalão	1A2		
			2A4		
		Pedido de observação de aulas para acesso à classificação de Muito Bom ou Excelente	1A3		
		Pedido de observação de aulas para melhoria de práticas	2A1		
Necessidade de observação de aulas entre pares	1A4				
Constrangimentos no	Ausência de constrangimentos ao longo do processo de	1A2	1A1		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	processo ADD	ADD	2A3	1A2
				2A3
			1A1	
Ciclo supervisivo	Reunião de Pré-observação	Ausência de reunião antes da observação da aula	1A2	2A1
			2A3	3A2
		Existência de reunião antes da observação da aula	1A1	2A3
			2A4	2A4
		Entrega do plano de aula ao relator antes da observação da aula	1A2	
	1A1			
	Inexistência do pedido de apoio para a observação da segunda aula	1A2		
	Observação de aulas	Avaliação positiva das aulas observadas	1A2	1A1
			2A3	2A2
			3A4	5A3
		Evolução da observação da aula	1A1	3A4
		Ausência de progressão do avaliado da primeira aula para a segunda aula observada	2A3	
1A2				
Mais empenho do avaliado na apresentação dos conteúdos das aulas observadas	1A3			
Reunião Pós-observação	Ausência de reunião com o avaliado após a observação da segunda aula		1A1	
		2A2	4A2	
	Existência de feedback após a observação da aula	1A1	1A3	
		6A4		
		1A3		
	2A2	8A4		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Importância da reflexão do professor	2A4	
Definição de objetivos Individuais	Aceitação da necessidade de definição de objetivos do professor	Importância da entrega de objetivos individuais	2A3	2A1
			2A1	4A2
			3A2	2A3
			1A4	1A4
		Preferência do avaliado por definição de planos de curto prazo	1A2	
	Constrangimentos na definição dos objetivos do professor	Escassa importância da entrega de objetivos individuais	1A2	6A2
			1A4	1A3 2A4
		Ausência de necessidade de redação escrita dos objetivos individuais	1A2	
		Inexistência da entrega de objetivos individuais	1A3	
			1A4	
Necessidade de definição de objetivos individuais exequíveis	4A2			
Papel dos avaliadores	Funções do relator no processo de ADD	Relator com funções de avaliador	2A2	2A1
			2A1	2A2
		Relator com funções de avaliador e supervisor	1A3	1A3
		Relator com funções de supervisor	1A4	1A4
	Apreciação positiva do desempenho do relator	Acompanhamento do Relator no processo de ADD	2A1	4A1
			1A4	4A2
		Espírito de justiça do relator no processo de ADD	1A4	3A3
			1A2	4A4
		Influência positiva do relator durante a observação da aula	1A2	
	Relação positiva entre o avaliado e o relator	1A2		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			1A3				
			1A1				
			2A4				
		Afinidade entre o avaliado e o relator	1A2				
			1A3				
			1A1				
		Papel da Direção da escola na ADD	Desconhecimento factual do desempenho do professor pela Direção		2A4	2A4	
		Efeitos da ADD	Ausência de efeitos		Sem efeito concreto	3A2	2A1
					Ausência de efeitos da ADD na prática docente	2A1	3A2
			2A4			2A4	
Efeitos negativos	Ansiedade do avaliado face à presença do avaliador em sala de aula		1A3	2A3			
			1A4	2A4			
	Existência de mudanças na relação entre colegas		1A3				
1A4							
Efeitos positivos	Existência de relações empáticas entre os elementos do grupo		1A2	1A1			
			1A2	4A2			
	Efeito da ADD como progressão na carreira		1A2	3A3			
	Efeito da ADD na melhoria do desempenho profissional	1A3	1A4				
		1A4					
	Ausência de constrangimentos durante o processo de ADD	1A2					
2A3							
1A1							



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			Avaliação positiva da forma como decorreu o processo de ADD	1A2	
Contribuição para o desempenho profissional	Contribuição para a prática pedagógica	Existência de contribuição ADD	Contribuição da ADD para a melhoria das práticas do avaliado	4A2	4A2
				2A3	2A3
		Ausência de contribuição ADD	Ausência de contribuição da ADD na melhoria das práticas do avaliado	1A1	1A1
				2A4	2A4
	Melhoramento do Trabalho Colaborativo	Ausência de melhoria	Ausência de melhoria do trabalho colaborativo entre professores	3A2	3A2
				1A3	1A3
				1A4	1A4
		Existência de melhoria	Existência de melhoramento do trabalho colaborativo entre professores	1A1	1A1
Existência de colaboração entre os colegas	1A4			1A4	

**Anexo R - Categorização dos Relatores - Análise de Conteúdo 2 fase**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UR/Ind.</b>	<b>UR/SC</b>	
Concepções sobre a ADD	Motivos de concordância	Necessidade de ADD	Necessidade de ADD na profissão docente	1R2	5R1 5R2 1R3 6R4	
				1R4		
			Necessidade da existência de ADD numa perspectiva formativa e/ou formadora	4R2		
			Necessidade de ADD para diferenciar os professores	4R1		
				1R3		
				1R4		
			Necessidade de existência de supervisão e reflexão na ADD	4R4		
			Progressão na carreira como vantagem da ADD	1R1		
		Aceitação do Processo	Importância de avaliar as várias dimensões da profissão docente	3R1		3R1 5R2 5R3
				1R2		
				Importância da ADD no desenvolvimento profissional		
	Importância da reflexão no processo de ADD			3R2		
	Importância do feedback das aulas observadas realizada por pares			3R3		
		Importância da discussão dos métodos de trabalho dos avaliados	2R3			
	Motivos de discordância	Problemas do actual modelo	Desadequação do actual modelo de ADD	1R1	1R1 3R2 4R3 4R4	
				3R3		
				2R2		
3R4						
Tendência burocrática do modelo de ADD			1R3			
			1R4			
			1R2			

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	Discordância das opções da tutela	Discordância da Avaliação interpares	2R1	12R1 1R2 5R3 10R4
			2R3	
			1R4	
		Desadequação da avaliação interpares	5R1	
			1R3	
		Imposição de quotas para progressão na carreira	2R4	
		Escassez do número máximo de páginas do relatório	4R4	
		Falta de inovação nos procedimentos da ADD	1R4	
		Ineficácia da ADD para a melhoria das práticas	2R1	
			2R3	
	1R2			
	Escassez do número de aulas a assistir pelo relator	2R1		
		2R4		
	Ausência de justificação para a avaliação hierárquica no caso dos professores	1R1		
	Situações negativas geradas pelo atual modelo	Competitividade na avaliação interpares	1R1	8R1 8R2 5R3 1R4
			2R3	
			5R2	
		Injustiça na avaliação interpares	1R1	
			1R4	
		Tendência ao favorecimento das amizades na avaliação interpares	2R1	
2R3				
Criação de injustiças por falta de formação dos relatores		4R1		
Existência de desigualdades na atribuição dos valores na ficha de avaliação dos professores	3R2			
Avaliação dos colegas de grupo pelo elemento com mais tempo de serviço	1R3			
Dificuldades em	Dificuldades do Relator inerentes aos acto de avaliar	5R4	3R1	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	avaliar	Necessidade de maior conhecimento dos parâmetros a avaliar	4R3	5R2 9R3 5R4	
		Grelha de avaliação mal construída	1R3		
		Dificuldade do relator em realizar uma análise objectiva do relatório de Autoavaliação	4R3		
			3R2		
		Incumprimento do número de evidências apresentadas no relatório de autoavaliação	2R2		
		Diferença entre a avaliação de alunos e a avaliação de colegas	1R1		
		Dificuldade do relator no questionamento sobre os conhecimentos do avaliado	2R1		
	Problemas na selecção de relatores	Discordância da obrigatoriedade de ser avaliador	2R1	2R1	
	Sugestões de Melhoria	Necessidades de Formação em Supervisão	Necessidade de contacto com pessoas experientes em Supervisão	1R2	3R2
			Necessidade de formação em Supervisão interpares	2R2	
		Incidência da Avaliação	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	2R1	5R1 4R2 2R3 1R4
				1R3	
Necessidade de avaliar o desempenho científico			1R1		
			1R3		
Necessidade de considerar os resultados dos alunos			1R1		
Necessidade de avaliar o desempenho organizacional			1R1		
Necessidade do professor dominar as várias dimensões da profissão docente			1R2		
Necessidade de avaliar todos os domínios			1R4		
Necessidade de focar a avaliação nas aulas assistidas	3R2				
Técnicas e instrumentos de avaliação	Necessidade de reforço da avaliação dos professores através do relatório crítico	3R1	3R1		
	Necessidade da existência de um maior número de aulas para observar	1R4	1R4		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Pesos na avaliação	Necessidade de atribuir pesos aos domínios de avaliação	1R3	3R2 1R3	
			Preferência por uma ADD equitativa realizada pelo director	2R2		
			Necessidade de avaliar equitativamente os professores	1R2		
		Escolha da forma de Avaliação quantitativa	Preferência pela Avaliação de Desempenho quantitativa realizada externamente	1R3	2R2	
				2R2	1R3	
				2R4	2R4	
		Acompanhamento do processo	Necessidade da existência de uma comissão externa de avaliação	2R4	6R4	
				Necessidade de nomeação de um professor para acompanhar o avaliado		1R4
				Necessidade de nomeação de responsáveis para avaliar o professor		3R4
		Observação interpares	Manutenção da prática de observação de aulas entre colegas	1R2	1R2	
	Definição de critérios específicos na avaliação entre pares			1R4	1R4	
	Formação Contínua e ADD	Formação em Supervisão	Ausência de formação na supervisão de aulas de colegas	2R2	2R2	
		Contribuição da Formação Contínua	Contribuição positiva dos cursos de formação realizados em universidades	1R3	1R2 2R3	
			Inexistência de impacto da formação na prática pedagógica	1R3		
			Realização de auto-formação ao longo do processo de ADD	1R2		
Frequência da formação por obrigatoriedade		Realização de acções de formação independente da exigência da ADD	1R3	2R3		
			Realização de acções de formação do professor por obrigatoriedade da ADD		1R3	
Formação em ADD		Ausência de formação para ADD	1R1	1R1		
	1R2		1R2			
Ausência de respostas práticas no decurso da formação	4R3	4R3				
Percepção sobre o processo de ADD experienciado	Preparação do Processo	Preparação do Relator	Preparação do relator para a avaliação dos colegas	2R1	2R1 1R2 4R3	
			Ausência de preparação do relator para a avaliação dos colegas	1R3		
				1R2		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

				2R4	2R4		
			Existência de preparação do relator para discussão das aulas dos colegas	1R3			
			Necessidade do relator ter apetência para o cargo	1R3			
			Necessidade da existência de disponibilidade horária para o cargo	1R3			
		Informação do processo		Realização de reunião para entrega de dossier com informação sobre o processo de ADD	3R1	5R1 4R2 7R3 1R4	
					1R2		
					1R4		
				Participação na criação dos instrumentos de registo	2R2		
				Conhecimento aprofundado dos instrumentos de registo	1R2		
				Existência de documentação sobre o processo	3R3		
				Ausência de reunião no início do processo de avaliação	2R3		
				Realização de reunião antes do início do processo de ADD	1R3		
		Ausência de outras reuniões sobre a ADD	2R1				
		Existência de uma reunião para aferição de critérios	1R3				
		Esclarecimentos		Troca de ideias entre relatores e na Internet	1R3	1R2 1R3	
					Ausência de esclarecimentos sobre o processo de ADD		1R2
		Constrangimentos no processo ADD		Ausência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1R1	1R1 1R3 2R4	
					Ausência de constrangimentos durante as aulas observadas		1R4
					Existência de constrangimentos ao longo do processo de ADD		1R3 1R4
		Preocupações no exercício da função		Atribuição da classificação numérica como factor de preocupação no exercício da função	1R3	2R2 1R3 1R4	
					2R2		
					1R4		
		Papel dos avaliadores	Apreciação positiva do desempenho do relator	Boa relação entre relator e avaliado	3R1	7R1 1R3 1R4	
1R3							
1R4							

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			Espírito de justiça do relator no processo de ADD	4R1			
	Apetência para o cargo		Falta de apetência para o cargo de Supervisor	1R2	3R2		
			Falta de apetência para o cargo de Relator	2R2			
	Forma de selecção do Relator		Seleccção do relator por ser representante de grupo de docência	2R1	2R1 3R2 3R3 2R4		
				1R3			
			Seleccção do relator por possuir mais tempo de serviço	1R3			
				2R4			
			Seleccção do relator por possuir experiência de orientação de estágios	1R3			
			Seleccção do relator com base nas características pessoais	2R2			
		Seleccção do relator por delegação de cargo	1R2				
	Funções do avaliador		Necessidade de juntar as funções de relator/supervisor	1R1	1R1		
			Inexistência da função de supervisão do relator no processo de ADD	1R3	1R3		
				1R4	1R4		
	Relação relator/avaliado		Existência de relação de hierarquia entre relator e avaliado	1R3	1R3		
	Ciclo Supervisivo	Preparação da observação	Entrega da planificação e materiais de aula ao relator antes da observação da aula	1R1	3R1		
				Preparação da aula a observar pelo avaliado em função dos parâmetros a avaliar.		2R1	
		Reunião de pré-observação	Ausência de reunião antes da observação da aula		1R4	2R1 1R2	
							2R1
							1R2
				Existência de reunião antes da observação da aula	1R3	2R3	
			Disponibilidade no horário dos professores para existir reuniões sobre as aulas observadas	1R3	1R4		
		Observação das aulas		Ansiedade do avaliado face á presença do avaliador em sala de aula	1R1	3R1	
					1R3	5R2	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			Atitude positiva dos alunos face à presença do relator na aula	1R2	6R3
			Observação positiva da aula assistida	3R2	1R4
				1R4	
			Mudança de atitude do avaliado para a segunda aula observada	2R2	
			Inexistência de progressão do avaliado entre as duas aulas observadas	3R3	
				1R2	
	Apuramento da progressão do avaliado através da observação de aulas de uma unidade temática	2R3			
	Falta de representatividade das aulas encenadas para observação	2R1			
	Reunião pós-observação	Existência de feedback após a observação da aula	3R1	8R1 4R2 6R3 3R4	
			3R4		
			6R3		
			2R2		
		Importância do feedback dado sobre a observação da aula	1R3		
		Comunicação da avaliação da aula observada ao avaliado	2R1		
	1R2				
	Feedback ao avaliado relativo promotor da auto-confiança científica e pedagógica	1R1			
		1R2			
	Proposta de avaliação do relator	Ausência de reclamação da avaliação das aulas por parte dos avaliados	3R1	1R1	
			1R2		
		Dificuldades do relator na justificação das classificações atribuídas aos avaliados	1R2	2R2	
	Avaliação do Avaliado pelo Relator	Relatório Autoavaliação	Atribuição das classificações com base nos relatórios de autoavaliação dos avaliados	1R3	8R1 2R2 2R3
Falta de representatividade na reflexão efectuada no relatório de autoavaliação			2R2		
Desenvolvimento dos relatórios de Autoavaliação fora do âmbito dos objectivos definidos inicialmente pelos avaliados			1R3		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Ficha de Avaliação	Avaliação do desempenho pedagógico facilitada pelo simplismo da ficha de avaliação	8R1		
	Experiência do Relator	Positiva	Experiência do relator vista como um processo de aprendizagem	3R1	6R1 4R2	
			Assistência às aulas dos avaliados como factor enriquecedor a nível profissional	2R1 1R2		
			Experiência do relator como positiva	1R1 3R2		
			Negativa	Experiência do relator como negativa		2R3 8R2 1R4
Contribuição para o desempenho profissional		Contribuição para o desenvolvimento avaliado	Existência de contribuição	Impacto da avaliação na mudança das práticas docente	1R2	2R2 2R3
				Influência da discussão dos métodos de trabalho no desenvolvimento profissional do professor	1R3 1R2	
	Avaliação qualitativa inter pares como factor de melhoria da qualidade do desempenho			1R3		
	Ausência contribuição		Ausência de influência da avaliação na melhoria das práticas na perspectiva do relator	7R1 1R3	7R1 1R3	
			Ausência de contribuição da ADD na prática dos avaliados	1R4	1R4	
			Contribuição para o seu desenvolvimento	Ausência contribuição	Ausência de contribuição para o desenvolvimento do relator	1R3 2R2 2R4
	Ausência da prática de observação de aulas entre colegas	1R1			2R4	
	Existência contribuição	Contribuição positiva no desenvolvimento profissional do professor			2R2	2R2
	Melhoramento do Trabalho Colaborativo	Existência de melhoria	Existência do trabalho colaborativo entre os colegas do grupo	1R3	1R2 1R3	
			Colaboração entre professores como forma de reflexão das suas práticas	1R2		
Ausência de melhoria		Dificuldades na colaboração entre professores devido ao facto de	2R1	5R1		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			lecionarem diferentes anos/conteúdos		2R2
			Diminuição da colaboração entre professores	1R2	3R3
			Ausência na melhoria do trabalho colaborativo entre professores	3R1	1R4
				3R3	
				1R2	
				1R4	

**Anexo S - Análise de Conteúdo - Avaliados e Relatores**

Temas	Categorias	Subcategorias	INDICADORES	UR/Ind. Relatores	UR//ind Avaliados	T
Conceções sobre a ADD	Motivos de concordância	Necessidade de ADD	Necessidade de ADD numa perspetiva formativa e/ou formadora	4R2	1A1	4R 1A
			Necessidade de ADD na profissão docente	1R2	2A2	2R
				1R4	4A3	7A
					1A1	
			Necessidade de ADD para diferenciar os professores	4R1	4A3	6R
				1R3		4A
				1R4		
		Necessidade de existência de supervisão e reflexão na ADD	4R4		4R	
		Progressão na carreira como vantagem da ADD	1R1	2A2	1R	
				1A3	3A	
		Possibilidade de melhoria das práticas pela ADD		5A1	5A	
		Relevância da ADD	Importância de avaliar as várias dimensões da profissão docente	3R1	4R	
				1R2		
	Importância da ADD no desenvolvimento profissional		1R2	1A1	1R 1A	
	Importância da reflexão no processo de ADD		3R2		3R	
	Importância do feedback das aulas observadas realizada por pares		3R3		3R	
	Importância da discussão dos métodos de trabalho dos avaliados		2R3		2R	
Necessidade de aceitação da existência de ADD			1A2	1A		
Concordância com os aspetos em que a ADD incide			2A3	2A		
Motivos de	Problemas do atual	Desadequação do atual modelo de ADD	1R1	4A2	9R	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

discordância	modelo		3R3	2A3	7A
			2R2	1A1	
			3R4		
		Tendência burocrática do modelo de ADD	1R3	2A2	3R 2A
			1R4		
			1R2		
		Necessidade de simplificação do modelo de ADD		2A2	2A
		Preferência pelo modelo de ADD anterior		3A4	3A
		Preferência pelo relatório sobre o desempenho referente ao biénio ou quadriénio		1A2	1A
		Inexistência do reconhecimento do trabalho do relator		3A2	3A
	Opções inadequadas da tutela	Falta de inovação nos procedimentos da ADD	1R4		1R
		Ausência da necessidade de ADD		1A4	1A
		Discordância da Avaliação inter pares	7R1		9R
			3R3		
			1R4		
		Ineficácia da ADD para a melhoria das práticas	2R1		5R
			2R3		
			1R2		
		Imposição de quotas para progressão na carreira	2R4		2R
		Escassez do número máximo de páginas do relatório	4R4	2A4	4R 2A
Escassez do número de aulas a assistir pelo relator	2R1		4R		
	2R4				
Ausência de justificação para a avaliação hierárquica no caso dos professores	1R1		1R		
Desmotivação do professor devido ao congelamento da progressão na carreira		1A2	1A		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Efeitos negativos do atual modelo	Competitividade na avaliação interpares	1R1	1A2	8R
		2R3	1A3	2A
		5R2		
	Injustiça na avaliação interpares	1R1		2R
		1R4		
	Tendência ao favorecimento das amizades na avaliação interpares	2R1		4R
		2R3		
	Criação de injustiças por falta de formação dos relatores	4R1		4R
Existência de desigualdades na atribuição dos valores na ficha de avaliação dos professores	3R2		3R	
Avaliação dos colegas de grupo pelo elemento com mais tempo de serviço	1R3		1R	
Existência de desigualdades na avaliação da observação de aulas		1A2	1A	
Dificuldades em avaliar	Dificuldades do Relator inerentes ao ato de avaliar	5R4		5R
	Necessidade de maior conhecimento dos parâmetros a avaliar	4R3		4R
	Dificuldade do relator em realizar uma análise objetiva do relatório de Autoavaliação	4R3		7R
		3R2		
	Incumprimento do número de evidências apresentadas no relatório de autoavaliação	2R2		2R
	Diferença entre a avaliação de alunos e a avaliação de colegas	1R1		1R
	Atribuição da classificação numérica como fator de preocupação no exercício da função	1R3		4R
		2R2		
		1R4		
Necessidade de avaliar equitativamente os professores	1R2		1R	
Dificuldade do relator no questionamento sobre os conhecimentos do avaliado	2R1		2R	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	Dificuldades na utilização dos instrumentos de avaliação	Existência de grande quantidade de itens para análise		1A4	1A
		Existência de dificuldades na avaliação dos itens		1A4	1A
		Grelha de avaliação mal construída	1R3		1R
		Discordância do relatório de autoavaliação como elemento de avaliação		1A1	1A
	Problemas na seleção de relatores	Discordância da obrigatoriedade de ser avaliador	2R1	2A2	2R 2A
		Ausência de formação dos relatores		1A1	2A
				1A4	
		Necessidade de exigência de competências específicas para o cargo de relator		2A2	3A
			1A4		
		Preparação do relator face à avaliação do avaliado		1A4	1A
Sugestões de Melhoria	Modelo de ADD	Necessidade de um modelo de ADD objetivo		1A4	1A
		Necessidade de um modelo de ADD em consonância com a profissão docente		1A4	1A
		Preferência pela Avaliação de Desempenho quantitativa realizada externamente	1R3		5R
	2R2				
	2R4				
	Incidência da Avaliação	Necessidade de avaliar o desempenho pedagógico	2R1	2A4	3R
			1R3		2A
		Necessidade de avaliar o desempenho científico	1R1	1A2	2R
			1R3	1A4	2A
		Necessidade de considerar os resultados dos alunos	1R1		1R
Necessidade de avaliar o desempenho organizacional		1R1		1R	
Necessidade de avaliar todas as dimensões da profissão docente		1R4		2R	
		1R2	1A1	1A	
Necessidade de focar a avaliação nas aulas assistidas	3R2		3R		
Necessidade da existência de um maior número de aulas para	1R4		1R		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

Formação Continua e ADD		observar			
		Necessidade da existência de observação de aulas		2A2	4A
				2A3	
		Necessidade de avaliar com base no relatório crítico	3R1	1A2	3R 1A
	Ponderações na avaliação	Necessidade de atribuir pesos aos domínios de avaliação	1R3		1R
		Necessidade de maior peso da observação de aulas na avaliação		1A3	1A
		Necessidade de atribuição de peso ao relatório de autoavaliação		1A1	1A
	Escolha do relator	Atribuição do cargo a professores com competências e que o desejem		1A2	1A
		Importância do relator ser externo à escola		1A2	7A
				4A3	
				2A1	
		Necessidade da função de relator em exclusividade		2A1	2A
		Delegação das tarefas do relator por parte da coordenadora de grupo de docência		1A2	1A
		Preferência por uma ADD equitativa realizada pelo diretor	2R2		2R
	Acompanhamento do processo	Necessidade da existência de uma comissão externa de avaliação	2R4		2R
		Necessidade de nomeação de um professor para acompanhar o avaliado	1R4		1R
		Necessidade de nomeação de responsáveis para avaliar o professor	3R4		3R
	Observação interpares	Manutenção da prática de observação de aulas entre colegas	1R2		1R
		Definição de critérios específicos na avaliação entre pares	1R4		
	Necessidades de formação dos	Necessidade dos relatores possuírem formação em ADD		2A3	6A
				4A1	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		relatores	Necessidade de formação para os relatores não se deixarem influenciar pelo tipo de alunos da turma observada		2A1	2A		
			Necessidade de contacto com pessoas experientes em Supervisão	1R2		1R		
			Necessidade de formação em Supervisão interpares	2R2		2R		
		Ausência de formação específica em ADD	Ausência de formação para ADD	1R1		2R		
				1R2				
			Ausência de formação em supervisão interpares de aulas	2R2		2R		
			Ausência de respostas práticas no decurso da formação para a ADD	4R3		4R		
		Relevância da formação continua	Contribuição positiva dos cursos de formação realizados em universidades	1R3		1R		
			Importância da realização de ações de formação	3A2		3A		
			Frequência de ações de formação independente da exigência da ADD	1R3		1R		
			Realização de autoformação ao longo do processo de ADD	1R2		1R		
		Discordância da obrigatoriedade de formação	Frequência de ações de formação por obrigatoriedade da ADD	1R3	2A2	1R		
					1A3	3A		
			Necessidade de créditos de formação	1A3		1A		
			Inexistência de impacto da formação na prática pedagógica	1R3		1R		
		Problemas relativos à formação continua	Discordância do pagamento de ações de formação	1A2		5A		
				4A3				
			Ausência de oferta formativa específica para alguns grupos de docência	2A3		2A		
		Perceção sobre o processo de ADD experienciado	Preparação do Processo	Preparação do Relator	Preparação do relator para a avaliação dos colegas	2R1		2R
					Ausência de preparação do relator para a avaliação dos colegas	1R3		4R
						1R2		



O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		2R4			
	Preparação do relator para discussão das aulas dos colegas	1R3		1R	
	Necessidade do relator ter apetência para o cargo	1R3		1R	
Clarificação prévia do processo	Participação na criação dos instrumentos de registo	2R2	1A2	2R 1A	
	Conhecimento aprofundado dos instrumentos de registo	1R2		1R	
	Ausência de reunião no início do processo de avaliação	2R3		2R	
	Ausência de outras reuniões sobre a ADD	2R1		2R	
	Realização de reunião antes do início do processo de ADD		1R3	1A2	1R 7A
				3A3	
				1A1	
				2A4	
	Realização de reunião para entrega de dossier com informação sobre o processo de ADD		3R1		5R
			1R2		
			1R4		
	Existência de uma reunião para aferição de critérios	1R3		1R	
	Entrega de documentação sobre o processo		3R3	2A2	3R
				1A3	3A
	Troca de ideias entre relatores e na Internet	1R3		1R	
Esclarecimentos sobre o processo			1A3	4A	
			3A4		
Esclarecimentos por parte do relator			1A2	2A	
			1A1		
Esclarecimentos em reunião de grupo de docência			1A2	1A	
Ausência de esclarecimentos sobre o processo	1R2			1R	
Pedido observação aulas	Existência do pedido de observação de aulas		1A2	4A	
			1A3		

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

				1A1			
				1A4			
		Pedido de observação de aulas para mudança de escalão		1A2	3A		
				2A4			
		Pedido de observação de aulas para acesso à classificação de Muito Bom ou Excelente		1A3	1A		
		Pedido de observação de aulas para melhoria de práticas		2A1	2A		
		Necessidade de observação de aulas entre pares		1A4	1A		
	Constrangimentos no processo ADD	Ausência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1R1	1A2	1R		
				2A3	4A		
				1A1			
			Ausência de constrangimentos durante as aulas observadas	1R4		1R	
			Existência de constrangimentos ao longo do processo de ADD	1R3		2R	
				1R4			
		Existência de relação de hierarquia entre relator e avaliado	1R3		1R		
		Necessidade da existência de disponibilidade horária para o cargo	1R3		1R		
Papel dos avaliadores	Apreciação positiva do desempenho do relator	Boa relação entre relator e avaliado	3R1		5R		
				1R3			
				1R4			
				Espírito de justiça do relator no processo de ADD	4R1	1A2	4R
						1A4	2A
				Acompanhamento do Relator no processo de ADD		2A1	3A
						1A4	
				Influência positiva do relator durante a observação da aula		1A2	1A
		Relação positiva entre o avaliado e o relator		1A2	5A		
				1A3			

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

			1A1	
			2A4	
	Afinidade entre o avaliado e o relator		1A2	3A
			1A3	
			1A1	
Apetência pelo cargo	Falta de apetência para o cargo de Supervisor	1R2		1R
	Falta de apetência para o cargo de Relator	2R2		2R
Forma de seleção do Relator	Por ser representante de grupo de docência	2R1		3R
		1R3		
	Por possuir mais tempo de serviço	1R3		3R
		2R4		
	Por possuir experiência de orientação de estágios	1R3		1R
	Com base nas características pessoais	2R2		2R
Por delegação de cargo	1R2		1R	
Funções do avaliador	Necessidade de juntar as funções de relator/supervisor	1R1		1R
	Inexistência da função de supervisão do relator no processo de ADD	1R3		2R
		1R4		
	Relator com funções de avaliador		2A2	4A
			2A1	
	Relator com funções de avaliador e supervisor		1A3	1A
Relator com funções de supervisor		1A4	1A	
Papel da Direção da escola na ADD	Desconhecimento factual do desempenho do professor pela Direção		2A4	2A
Experiência do Relator	Experiência do relator vista como um processo de aprendizagem	3R1		3R
	Observação de aulas dos avaliados como fator enriquecedor	2R1		3R

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		a nível profissional	1R2		
		Experiência do relator como positiva	1R1		4R
			3R2		
		Experiencia do relator como negativa	2R3		11R
			8R2		
			1R4		
	Apreciação do Relatório de Autoavaliação	Atribuição das classificações com base nos relatórios de autoavaliação dos avaliados	1R3		1R
		Falta de representatividade na reflexão efetuada no relatório de autoavaliação	2R2		2R
		Desenvolvimento dos relatórios de Autoavaliação fora do âmbito dos objetivos definidos inicialmente pelos avaliados	1R3		1R
		Avaliação do desempenho pedagógico facilitada pelo simplismo da ficha de avaliação	8R1		8R
	Proposta de avaliação do relator	Ausência de reclamação da avaliação das aulas por parte dos avaliados	3R1		2R
			1R2		
		Dificuldades do relator na justificação das classificações atribuídas aos avaliados	1R2		1R
Ciclo Supervisivo	Preparação da observação	Entrega da planificação e materiais de aula ao relator antes da observação da aula	1R1		1R
		Preparação da aula a observar pelo avaliado em função dos parâmetros a avaliar.	2R1		2R
	Reunião de pré-observação	Ausência de reunião antes da observação da aula	1R4	1A2	4R
			2R1	2A3	3A
			1R2		
		Indisponibilidade no horário dos professores para existir reuniões sobre as aulas observadas	1R3		1R
		Existência de reunião antes da observação da aula	1 R3	1A1	1R
			2A4	3A	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	Observação das aulas	Entrega do plano de aula ao relator antes da observação da aula		1A2	2A
				1A1	
		Inexistência do pedido de apoio para a observação da segunda aula		1A2	1A
		Ansiedade do avaliado face á presença do avaliador em sala de aula	1R1		2R
			1R3		
		Atitude positiva dos alunos face à presença do relator na aula	1R2		1R
		Observação positiva da aula assistida	3R2		4R
			1R4		
		Mudança de atitude do avaliado para a segunda aula observada	2R2		2R
		Inexistência de progressão do avaliado entre as duas aulas observadas	3R3	2A3	4R
			1R2	1A2	3A
		Apuramento da progressão do avaliado através da observação de aulas de uma unidade temática	2R3		2R
		Falta de representatividade das aulas encenadas para observação	2R1		2R
		Avaliação positiva das aulas observadas		1A2	6A
				2A3	
				3A4	
		Evolução da observação da aula		1A1	1A
		Mais empenho do avaliado na apresentação dos conteúdos das aulas observadas		1A3	1A
		Reunião pós-observação	Existência de feedback após a observação da aula	3R1	1A1
3R4	6A4			10A	
6R3	1A3				
2R2	2A2				

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Importância do feedback dado sobre a observação da aula	1R3		1R
		Ausência de reunião com o avaliado após a observação da segunda aula		2A2	2A
		Comunicação da avaliação da aula observada ao avaliado	2R1		3R
			1R2		
		Feedback ao avaliado promotor da autoconfiança científica e pedagógica	1R1		2R
			1R2		
		Importância da reflexão do professor		2A4	2A
Definição de objetivos Individuais	Aceitação da necessidade definição de objetivos do professor	Importância da entrega de objetivos individuais		2A3	8A
				2A1	
				3A2	
				1A4	
		Preferência do avaliado por definição de planos de curto prazo		1A2	1A
	Discordância da necessidade de definição dos objetivos do professor	Escassa importância da entrega de objetivos individuais		1A2	2A
			1A4		
Ausência de necessidade de redação escrita dos objetivos individuais			1A2	1A	
Inexistência da entrega de objetivos individuais			1A3	2A	
			1A4		
Necessidade de definição de objetivos individuais exequíveis		4A2	4A		
Efeitos da ADD	Efeitos negativos	Ansiedade do avaliado face à presença do avaliador em sala de aula		1A3	3A
				1A4	
		Existência de mudanças na relação entre colegas		1A3	2A
				1A4	
	Efeitos positivos	Existência de relações empáticas entre os elementos do grupo		1A2	1A
		Efeito da ADD como progressão na carreira		1A2	1A

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

	Efeito da ADD na melhoria do desempenho profissional		1A3	1A
	Efeito da ADD na profissão docente		1A4	1A
	Ausência de constrangimentos durante o processo de ADD		1A2	4A
			2A3	
			1A1	
	Avaliação positiva da forma como decorreu o processo de ADD		1A2	1A
	Influência da discussão dos métodos de trabalho no desenvolvimento profissional do professor	1R3		2R
		1R2		
	Avaliação qualitativa interpares como fator de melhoria da qualidade do desempenho	1R3		1R
	Contribuição da ADD para a melhoria das práticas	1R2	4A2	1R
			2A3	6A
	Contribuição positiva no desenvolvimento profissional do professor relator	2R2		2R
	Reflexão sobre as práticas como forma de colaboração entre docentes	1R2		1R
	Existência de melhoramento do trabalho colaborativo entre professores	1R3	1A1	1R 1A
	Existência de colaboração entre os colegas		1A4	1A
Ausência de efeitos	Sem efeito concreto		3A2	3A
	Ausência de contribuição da ADD na melhoria das práticas do avaliado	7R1	1A1	9R
		1R3	4A4	7A
		1R4	2A1	
	Ausência de contribuição para o desenvolvimento do relator	1R3		5R
		2R2		
		2R4		
Ausência da prática de observação de aulas entre colegas	1R1		1R	

O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente

		Dificuldades na colaboração entre professores devido ao facto de lecionarem diferentes anos/conteúdos	2R1		2R
		Diminuição da colaboração entre professores	1R2		1R
		Ausência de melhoria do trabalho colaborativo entre professores	3R1	3A2	8R
			3R3	1A3	5A
			1R2	1A4	
			1R4		