

**UNIVERSIDADE ABERTA**



Supervisão em contexto da Avaliação do Desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual

Maria Helena do Nascimento Januário

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2017



UNIVERSIDADE ABERTA



Supervisão em contexto da Avaliação do Desempenho e o seu  
contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos  
docentes de Educação Visual

Maria Helena do Nascimento Januário

Dissertação Mestrado orientada pela Professora Doutora  
Branca Margarida Alberto de Miranda

2017



## Resumo

O decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho, regulamentado pelo decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro introduziu o novo modelo de avaliação do desempenho e elegeu como objetivos: identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. Para alcançar os referidos objetivos, foram estabelecidos critérios de exigência, que promovam e garantam a melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e valorizem a profissão docente, instituindo modalidades de supervisão da prática docente e processos de trabalho simplificados, centrados na utilidade e no desenvolvimento profissional.

No entanto, a atribuição cumulativa das funções de avaliação sumativa e de supervisão à avaliação do desempenho, cedo se revelou um problema de difícil resolução.

Os professores sentem-se prejudicados/atracoados em relação ao contrato de trabalho, que assinaram com a tutela, no início das suas carreiras profissionais e suspeitam da supervisão instituída, que consideram uma intromissão à sua prática docente.

Com tantos problemas, a implementação do novo modelo de avaliação tem enfrentado forte contestação por parte dos professores, pelo que decidimos realizar um estudo sobre a função da supervisão na avaliação do desempenho e os contributos para a profissionalidade dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público.

O título atribuído ao estudo, «Supervisão em contexto da Avaliação do Desempenho Docente e o seu contributo para o desenvolvimento da Profissionalidade dos docentes de Educação Visual, do Ensino Básico Público», tenta realçar a essência do tema e encerra em si a vontade de compreendermos como é que este grupo disciplinar/recrutamento vivenciou o processo de avaliação do desempenho, como encara a ação supervisiva que o mesmo implica, que tipos de supervisão ocorreram durante o processo avaliativo e como considera que estas ações podem contribuir para melhorar a profissionalidade destes docentes.

Para realizar o estudo recorreremos a uma abordagem qualitativa, através da realização de um estudo exploratório, com recurso à entrevista semiestruturada a aplicar a avaliadores e avaliados.

A opção pela metodologia qualitativa justifica-se pela natureza do estudo e porque consideramos que através da realização de um estudo exploratório de análise qualitativa,

com recurso à entrevista semiestruturada, nos é possível explorar e compreender melhor as percepções dos implicados sobre o tema.

**Palavras - Chave:** Supervisão, Avaliação do Desempenho, Profissionalidade Docente e Colaboração.

## **Abstract**

The decree-law no. 75/2010 of June 23<sup>rd</sup>, regulated by the implementing decree no. 26/2012 of February 21<sup>st</sup>, introduced a new evaluation model of teacher performance, and determined the following objectives: to identify, to promote and to reward merit, and to value the teaching activity.

To reach these objectives, requirement rules were set to promote and ensure the improvement in public school quality and in educational service, and also to value the teaching profession, establishing methods of teaching activity supervision and simplified procedures, focused on usefulness and on professional development.

The cumulative assignment of both summative assessment and performance assessment supervision soon showed itself as a problem difficult to solve.

Teachers have a sense of being harmed/betrayed in the work contract signed with the ministry in the beginning of their professional careers, and suspect of instituted supervision, considered as an intrusion to their teaching practice.

As a result of such problems, the implementation of the new assessment model has faced strong objections from the teachers. Therefore we decided to carry out a study on the function of supervision in performance assessment and the professional contributions to teachers of “Visual Education”, of the basic education level in public school.

To the effect we resorted to a qualitative approach, through an exploratory study using the semistructured interview of evaluator and evaluated teachers.

The title of the study, “Supervision in the context of teaching performance assessment and its contribute to the development of professionalism in Visual Education teachers of the basic education level in public school”, tries to highlight the essence of the subject and contains in itself the wish to understand how this group of teachers experienced the process of performance evaluation, how it deals with the supervisory actions that the process implies, what types of supervision occurred during the assessment process and how it is considered that supervision may contribute to the professionalism of these teachers.

The choice of the qualitative methodology is justified by the nature of the study, and because we consider that through an exploratory study of comparative analysis, using the

semistructured interview of evaluator and evaluated teachers, it is possible to explore and understand better the perceptions of the teachers involved in the subject.

**Key words:** Supervision, Performance Assessment, Teacher Professionalism and Cooperation.



À minha família



**AGRADECIMENTOS:**

À Professora Doutora Branca Miranda, pelo apoio, orientação e confiança.

Ao António pela (im) paciência.

Às minhas amigas Ana Ataíde e Elsa Curado.

Aos professores que colaboraram neste estudo.



## Índice

|  |      |
|--|------|
| Resumo .....   | v    |
| Abstract .....   | vii  |
| Dedicatória .....  | ix   |
| Agradecimentos .....   | xi   |
| Índice de Figuras .....  | xvii |
| Siglas .....   | xix  |
| Introdução .....   | 1    |
| Capítulo I-Enquadramento Teórico.....  | 7    |
| 1.1-Supervisão .....   | 9    |
| 1.1.1-Significado de Supervisão .....  | 9    |
| 1.1.2-Tipos de Supervisão .....  | 13   |
| 1.1.3 – Cenários de Supervisão .....   | 15   |
| 1.1.4 – Processo de Supervisão .....   | 20   |
| 1.2-Avaliação do Desempenho .....  | 21   |
| 1.2.1-Significado de Avaliação e de Avaliação do Desempenho<br>.....           | 21   |
| 1.2.2- Contextualização da Avaliação do Desempenho Docente em<br>Portugal..... | 24   |
| 1.2.3-Atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente em<br>Portugal.....      | 29   |
| 1.2.4- Enquadramento Legal .....   | 33   |
| 1.3-Profissionalidade Docente .....  | 37   |
| 1.3.1- Conceito de Profissionalidade e Profissionalidade Docente<br>.....      | 37   |
| 1.3.2-Profissionalidade Docente versus Avaliação do Desempenho<br>.....        | 48   |
| Capítulo II-Opções Metodológicas.....  | 51   |
| 2.1-A Problemática .....   | 53   |
| 2.2-Fundamentação Metodológica .....   | 53   |
| 2.3-Definição da Amostra .....   | 55   |

|  |     |
|--|-----|
| 2.4-As características Gerais da Amostra são apresentadas nas figuras 2.1 e 2.2.....                       | 56  |
| 2.5-Recolha e Tratamento do Dados.....   | 57  |
| Capítulo III-Apresentação dos Resultados .....   | 63  |
| 3.1-Análise e Interpretação dos dados .....  | 65  |
| 3.1.1- Análise das Entrevistas.....  | 65  |
| 3.1.1.1-Dimensão dos Avaliadores .....   | 65  |
| 3.1.1.1.1-Categoria 1-Avaliação do Desempenho...65   |     |
| 3.1.1.1.2-Categoria 2-Supervisão durante a Avaliação do Desempenho.....                                    | 85  |
| 3.1.1.1.3-Categoria 3-Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente.....                               | 90  |
| 3.1.1.1.4- Categoria 4 – Supervisão e Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional Docente ..... | 94  |
| 3.1.1.1.5-Categoria 5- Considerações Finais dos Avaliadores.....   | 95  |
| 3.1.1.2-Dimensão dos Avaliados.....  | 96  |
| 3.1.1.2.1-Categoria 1-Avaliação do Desempenho...96   |     |
| 3.1.1.2.2-Categoria 2-Desempenho Profissional Docente .....  | 117 |
| 3.1.1.2.3-Categoria 3-Supervisão e Avaliação do Desempenho .....   | 121 |
| 3.1.1.3-Comparação dos dados recolhidos nas questões Comuns a avaliadores e avaliados .....                | 132 |
| 3.1.1.3.1-Categoria 1-Avaliação do Desempenho .....  | 132 |
| 3.1.1.3.2-Categoria 2-Supervisão .....   | 140 |
| 3.1.1.3.3-Categoria 3-Supervisão, Avaliação do Desempenho e Profissionalidade Docente.....                 | 140 |
| 3.1.1.3.4-Categoria 4-Perceções.....   | 142 |
| Capítulo IV- Conclusões e Considerações Finais.....  | 145 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| - Conclusões .....              | 147 |
| - Considerações Finais.....     | 171 |
| Referências Bibliográficas..... | 173 |
| Anexos.....                     | 183 |





## Índice de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 2.1</b> -Caraterização da amostra dos avaliadores .....                                 | 56  |
| <b>Figura 2.2</b> -Caraterização da amostra dos avaliados .....                                   | 56  |
| <b>Figura 3.1</b> -Importância da avaliação do desempenho docente .....                           | 67  |
| <b>Figura 3.2</b> -Dimensões da avaliação do desempenho .....                                     | 71  |
| <b>Figura 3.3</b> -Aspetos em que deve incidir a avaliação do desempenho .....                    | 72  |
| <b>Figura 3.4</b> -grau de satisfação com o atual modelo de avaliação .....                       | 73  |
| <b>Figura 3.5</b> -Critérios utilizados para a nomeação do avaliador .....                        | 73  |
| <b>Figura 3.6</b> -Requisitos para ser avaliador .....  | 74  |
| <b>Figura 3.7</b> -Preocupações do avaliador no desempenho da função. ....                        | 75  |
| <b>Figura 3.8</b> -Perfil do Avaliador .....  | 77  |
| <b>Figura 3.9</b> -Grau de satisfação quanto à formação para desempenhar a função .....           | 78  |
| <b>Figura 3.10</b> -Nível de preparação para avaliar .....  | 80  |
| <b>Figura 3.11</b> -Nível de preparação dos avaliadores .....                                     | 80  |
| <b>Figura 3.12</b> -Categoria dos Avaliadores .....   | 85  |
| <b>Figura 3.13</b> -Nível de conforto durante o processo de avaliação do desempenho .....         | 87  |
| <b>Figura 3.14</b> -Nível de conforto durante a ação supervisiva .....                            | 88  |
| <b>Figura 3.15</b> -Contributos da supervisão na prática docente .....                            | 91  |
| <b>Figura 3.16</b> -Contributo da Avaliação do Desempenho na melhoria da prática docente .....    | 92  |
| <b>Figura 3.17</b> -Repercussões da função de avaliador na prática docente .....                  | 92  |
| <b>Figura 3.18</b> -Repercussões da função de avaliador na vivência da profissão docente .....    | 93  |
| <b>Figura 3.19</b> -A Avaliação do Desempenho na perspetiva dos avaliados .....                   | 96  |
| <b>Figura 3.20</b> -Grau satisfação com o atual modelo da Avaliação do Desempenho....             | 110 |
| <b>Figura 3.21</b> -Observação de aulas .....   | 111 |
| <b>Figura 3.22</b> -Preparação para avaliar .....   | 114 |
| <b>Figura 3.23</b> -Grau de conforto durante o processo de Avaliação do Desempenho .....          | 116 |
| <b>Figura 3.24</b> -Fatores/situações que influenciam o desempenho profissional do professor .... | 118 |
| <b>Figura 3.25</b> - O contexto no desempenho profissional docente .....                          | 120 |
| <b>Figura 3.26</b> -Contributo da avaliação do desempenho na prática docente .....                | 124 |

**Figura 3.27**-Contributo supervisão para a prática docente ..... 124  
**Figura 3.28**-Constrangimentos no processo de avaliação do desempenho ..... 131

### **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

ADD - (Avaliação Desempenho Docente)

CFAE's - (Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas)

ECD - (Estatuto Carreira Docente)

ESE - (Escola Superior de Educação)

ET - (Educação Tecnológica)

EV - (Educação Visual)

ME – (Ministério da Educação)

QA – (Quadro de Agrupamento)

QZ – (Quadro de Zona)

SAD – (Secção Avaliação Desempenho)

SAD's – (Secções de Avaliação do Desempenho)

TIC's – (Tecnologias de Informação e Comunicação)



## **Introdução**

No futuro, a educação exigirá um trabalho docente altamente qualificado e adquirido em moldes diferentes dos atuais, afirmava Dean, em 1991, como refere Herdeiro (2011:2). Esse futuro a que Dean se referia, já chegou e exige aos professores muita disponibilidade e empenho para desenvolver a sua atividade profissional, que é cada vez mais complexa.

Com a entrada em vigor do decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho, regulamentado pelo decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, instituíram-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado, a progressão na carreira e a valorização da profissão docente.

Para alcançar estas finalidades, a tutela atribuiu à avaliação do desempenho docente, simultaneamente funções de avaliação sumativa com repercussões na carreira docente e funções supervisivas de acompanhamento e apoio ao professor, visando o seu desenvolvimento profissional (Silva, 2012:6).

A atribuição à avaliação do desempenho, de um papel tão fulcral desvaloriza a entrega, disponibilidade e o empenho, com que os professores se têm adaptado às consecutivas reformas na educação e às rápidas transformações da sociedade do conhecimento.

Alterações que requerem preparação/atualização contínua, implicam aumento do trabalho burocrático e representa um desafio diário ao exercício da complexa atividade profissional docente, mas não se traduzem em mais e melhores momentos de reflexão/supervisão entre professores, nem se refletem na sua profissionalidade.

A nova realidade e as sucessivas modificações exigem/implicam um trabalho de reflexão sobre a prática docente, centrado no seu desenvolvimento profissional, com “ênfase na colaboração, cooperação entre os professores e outros responsáveis legais da educação” como referem Day e Sachs, (2004) citados por Herdeiro, (2011:2) para alcançar ou manter um nível de profissionalidade de qualidade.

Devemos ter presente que as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas, ou seja, “a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor (...) enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional”, como indica Moreira, (2009) citado por Silva, (2012:6) e a avaliação “procura formular juízos sobre a sua competência (...) para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira” (idem).

Atualmente sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores e a construção da sua identidade profissional dependem das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente, como refere Day, (2001) citado por Matos, (2010:7), bem como de uma formação inicial e contínua sólida e rigorosa.

Acresce a toda esta problemática, as atuais obrigações provenientes da avaliação do desempenho docente, que têm suscitado entre os professores muita insegurança, revolta e insatisfação, levando-os a questionar o modelo instituído, a formação/preparação dos avaliadores e a considerarem a supervisão como uma intromissão/ameaça à sua autonomia profissional.

Face a estas manifestações de desagrado, oposição e resistência por parte dos professores, ocorreu-nos que seria oportuno investigar sobre o papel e o contributo da supervisão na profissionalidade docente através da avaliação do desempenho.

Pretendemos entender como se relacionavam supervisão, avaliação do desempenho e profissionalidade docente, e compreender como podia a supervisão influenciar a avaliação do desempenho docente e consequentemente influenciar a progressão da carreira.

Progressão na carreira, incontáveis vezes, confundida com desenvolvimento profissional.

Para melhor tentar entender esta problemática, realizámos algumas leituras sobre supervisão, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional dos docentes e avaliação do desempenho, recorrendo à Internet e a bibliografia da responsabilidade de Isabel Alarcão, Rui Canário, António Nóvoa, Maria do Céu Roldão e José Tavares, entre outros, que considerámos pertinentes.

Envoltos em dúvidas, depressa entendemos que o espectro da investigação era muito amplo, pelo que era necessário delimitá-lo.

Decidimos investigar sobre a função da supervisão na avaliação do desempenho e no desenvolvimento da profissionalidade docente, mas o tema continuava a ser muito abrangente, era necessário delimitar um pouco mais.

Então, focalizámo-nos na função exercida pela supervisão no processo de avaliação do desempenho docente e no seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Visual do Ensino Básico.

Na sequência da delimitação do campo de investigação, colocou-se a necessidade de atribuir um título ao estudo, pelo que decidimos chamar-lhe «**Supervisão em contexto da**

## **Avaliação do Desempenho Docente e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual do Ensino Básico».**

Com a atribuição deste título, confirmámos a nossa intenção/vontade de investigar sobre o tipo de supervisão utilizado durante a avaliação do desempenho, a forma como a supervisão acontece durante o referido processo e quais os contributos da mesma para a profissionalidade desses professores.

Tendo em consideração esta problemática e as repercussões que a mesma pode ter, na vida profissional dos professores, surgiram várias questões de investigação, nomeadamente:

- Como se reflete a ação supervisiva na avaliação do desempenho dos docentes?
- Que tipo de supervisão ocorre durante o processo de avaliação do desempenho dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público?
- Qual o papel desempenhado pela supervisão no desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual?
- Que relação existe entre a supervisão, a avaliação do desempenho e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público?
- Quais os contributos da supervisão para o desenvolvimento da profissionalidade docente, destes professores?
- Que relação existe entre supervisão, avaliação do desempenho e profissionalidade docente?

Ultrapassada a fase em que formulámos as questões de investigação, impôs-se a necessidade de definir os objetivos da investigação.

Assim, definimos como principais objetivos deste estudo, promover a reflexão sobre a função da supervisão, na avaliação do desempenho e no desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público; identificar que tipo de supervisão ocorre durante o processo de avaliação do desempenho e quais os contributos da supervisão para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público.

De salientar que o estudo se integra na linha de investigação sobre avaliação, mais concretamente em sistemas, processos e agentes.

Nesta sequência decidimo-nos por uma abordagem qualitativa, através da realização de um estudo exploratório, que nos permitisse familiarizar com um assunto pouco explorado,

pouco conhecido, que apresentasse a realidade como foi vivenciada/experenciada pelos intervenientes, sem o viés da perceção do investigador.

Decidimos utilizar a metodologia qualitativa, através da realização de um estudo exploratório, com recurso à entrevista semiestruturada a aplicar a avaliadores e avaliados.

Em relação à organização do trabalho, desenvolvemos o estudo em torno de três capítulos, onde a dimensão teórica e a empírica se foram cruzando.

No primeiro capítulo procedemos à revisão da literatura, precedida da introdução, onde fizemos o enquadramento do tema, a apresentação e justificação do título, a apresentação das questões de investigação, os objetivos científicos e a metodologia de trabalho selecionada.

No primeiro capítulo abordamos os três grandes temas: a supervisão, a avaliação do desempenho e a profissionalidade docente.

Em relação à supervisão apresentámos o seu significado, os tipos, os modelos e o processo. Quanto à avaliação do desempenho abordámos o conceito de avaliação e de avaliação do desempenho, a contextualização em Portugal, o modelo em vigor e o respetivo enquadramento legal.

No que se refere à profissionalidade docente apresentámos o conceito de profissionalidade e de profissionalidade docente.

Por fim cruzámos o conceito de profissionalidade docente com o de avaliação do desempenho.

No segundo capítulo apresentámos a fundamentação metodológica escolhida e delineada para justificar o estudo.

Apresentámos o plano de investigação, a natureza do estudo, a problemática, os objetivos e as questões de investigação, a caracterização dos participantes no estudo, a técnica e os instrumentos de recolha, a técnica de análise aplicada no tratamento dos dados, as limitações do estudo, os princípios éticos e a validade interna e externa.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados através da metodologia selecionada, articulando com os objetivos definidos, no início do estudo e confrontando-os com o enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

Tentámos fazer a análise, interpretação e discussão dos dados à luz da matriz teórica da investigação, cruzando a dimensão teórica com a empírica, procurando resposta para a questão de investigação colocada.



Terminámos o estudo com a apresentação das conclusões e considerações finais, resumindo os principais resultados da investigação desenvolvida, mencionando os constrangimentos e limites do estudo realizado e perspetivando possíveis linhas de investigação futura.

Finalmente, apresentamos a lista de referências bibliográficas e *online*.



**Capítulo I**  
**Enquadramento Teórico**



## 1.1 – Supervisão

### 1.1.1 - Significado de supervisão

Segundo o dicionário<sup>1</sup>, a palavra supervisão significa “Ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”. É um termo de origem anglo-saxónica que apareceu no séc. XIX associado ao termo “inspeção” (Sousa, Leal e Cabral, 2011).

Em Portugal, o primeiro registo escrito do termo “Supervisão” parece ter ocorrido em 1974, num artigo de Júlia Jaleco, na Revista ‘O Professor’, em que a autora se refere aos metodólogos e assistentes pedagógicos, a cuja atividade reconhecia um papel fiscalizador (Alarcão e Canha, 2013). Por sua vez, o verbo “supervisionar” surgiu em 1977, num artigo de Bettencourt e Brederode Santos, quando se referem ao papel desempenhado pelos professores das Faculdades de Ciências nos estágios pedagógicos profissionalizantes (Alarcão e Canha, 2013).

Em 1982, Alarcão utiliza a expressão “supervisão clínica” num artigo em que explicita o conceito e respetivo modelo, momento considerado um marco importante no desenvolvimento da Supervisão em Portugal (Alarcão e Canha, 2013).

Começa então, a ser utilizada entre nós a palavra supervisão, em alternativa à expressão “orientação da prática pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2003) e ao longo do tempo surge conotada com uma vasta gama de conceitos, como formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão / administração, mediação, treino, coordenação, liderança e inspeção / fiscalização (Alarcão e Canha, 2013).

De salientar que os diferentes autores expressam preocupação quanto a esta multissignificação, uma vez que poder conduzir a uma diluição do conceito e a uma consequente perda de identidade (Alarcão e Canha, 2013).

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003) o conceito de supervisão foi por vezes (e ainda é) conotado com relações de poder socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas.

Supervisionar significa acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento, consequentemente fazer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes

---

<sup>1</sup> Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto Editora, Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/avaliacao>

que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, no campo de atividade em que atuam e nos contextos em que se movem (Alarcão e Canha, 2013).

A essência da supervisão apresenta-se como um processo de acompanhamento de uma atividade cuja monitorização visa a sua qualidade e, em simultâneo, propícia, condições de desenvolvimento às pessoas envolvidas, as quais, se tornam mais capacitadas para executarem com qualidade as suas atividades. As pessoas são o elemento fundamental no âmbito do processo supervisivo e na esfera da ação supervisionada (Alarcão e Canha, 2013).

Vieira e Moreira (2011) referem que na área educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo. Durante algum tempo a supervisão colocou o enfoque na eficácia do ensino sem levar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, teria de se sentir envolvido, responsável pelo processo, com autoridade para inovar e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida.

A supervisão, assim praticada, colocava em relevo o aspeto interativo da aula com vista à eficácia em termos de aprendizagem do aluno, com o objetivo da maximização dos resultados ou dos produtos. Esta situação arrastou a supervisão para uma perspetiva industrial, em que a eficiência e a produtividade imperavam.

De salientar que este tipo de supervisão, continua a fazer-se sentir em termos do controlo do sistema de ensino, controlo dos programas e dos seus conteúdos, dos processos de ensino e de avaliação, controlo dos agentes educativos (professores) formando-os e modelando-os para que reproduzam o sistema fielmente. Esta orientação transformou a supervisão numa atividade altamente burocratizada e rígida, ainda que servida por pessoas bem preparadas e muito experientes (Alarcão e Tavares, 2003).

Para Alarcão e Tavares (2003:16) supervisão “é um processo, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Esta ação tem lugar num *continuum* de tempo, justificando-se assim o seu caráter de processo e tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor (Messias, 2008).

Na opinião de Vieira (1993), supervisão consiste na monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e de experimentação, ou seja, a

supervisão emerge como a teoria e a prática da regulação de processos de ensino e aprendizagem (Vieira e Moreira, 2011), em que os elementos mais significativos do seu conceito se prendem com a ideia de orientação, regulação e direção num determinado sentido (Alarcão e Canha, 2013).

A supervisão assume-se assim, como um processo continuado no tempo e apoiado em estratégias de natureza formativa com o objetivo de apoiar as escolas e os professores no desenvolvimento de projetos educativos de qualidade dentro e fora da sala de aula (Sousa, Leal e Cabral, 2011). Esta noção de supervisão remete-nos para a criação e sustentação de ambientes impulsionadores da construção e do desenvolvimento profissional, numa perspetiva de fomentar uma trajetória, também ela sustentada, de desenvolvimento progressivo da autonomia profissional. De realçar que as autoras destacam a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, que assente num permanente acompanhamento do processo, da ação e dos seus resultados, como um alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão e Roldão, 2008).

Neste âmbito a supervisão é considerada uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais (Alarcão e Tavares, 2003).

Na área do ensino, Alarcão e Tavares (2003) alargaram o campo de intervenção da supervisão, assumindo-a como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da escola enquanto organização e dos intervenientes que nela realizam o seu trabalho nas diferentes áreas/valências (Alarcão e Tavares, 2003).

Marchão (2011) refere que em relação aos professores o objetivo da supervisão é o de responder aos seus interesses de crescimento e desenvolvimento individual, pelo que emerge como um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação num determinado contexto, que é utilizado como um instrumento de formação, inovação e mudança, que envolve, pelo menos, dois sujeitos – supervisor e supervisionado.

A natureza da supervisão manifesta-se na sua função de apoiar e regular o processo formativo e o seu objeto é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutoriais, tendo como referentes os saberes adequados e mobilizáveis, a partir de conhecimentos lecionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas (Alarcão e Roldão, 2008).

Alarcão e Canha (2013:31) indicam que para Sá-Chaves (1994:150) a práxis na supervisão é “uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que pretende desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes e de conhecimentos, assim como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo”. Esta autora considera a supervisão como instrumento pedagógico de transformação do ensino de professores e baseia a operacionalização desta conceção na análise crítica das práticas, no reconhecimento dos constrangimentos que as influenciam e nas possibilidades que se abrem no confronto entre o verdadeiramente real e o eticamente desejável. À conceptualização que enquadra as suas propostas de supervisão transformadora estão subjacentes os seguintes princípios: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (Alarcão e Canha, 2013). A supervisão evidencia-se como um processo sistemático para a promoção de processos, que tem lugar num tempo continuado, cujo raio de ação vai da participação à avaliação do desempenho do professor (Messias, 2008).

Marchão (2011) citando Moreira (2009:253) refere que

“(...) as atuais tendências supervisivas se orientam para uma conceção democrática, que salienta a importância da reflexão, da aprendizagem colaborativa e horizontal, numa perspectiva do desenvolvimento dos mecanismos que possibilitem a autossupervisão, a autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, com o objetivo de criar ambientes sustentados e promotores da construção e do desenvolvimento da autonomia profissional.”

Glickman (1985) citado por Formosinho (2002:23) define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”, ou seja, a através da formação, a supervisão pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto (Marchão, 2011).

Teresa Vasconcelos (2009) citada por Alarcão e Canha (2013) alicerça a sua conceção atual de supervisão na ideia de “agência relacional”, entendida como a capacidade de apoiar os outros e de nesse processo, ser por eles também sustentado, amplificando assim a interação de cada um com o mundo.



A atual conjuntura implica que se repense a supervisão numa perspetiva mais colaborativa, desenvolvimentista, transformadora, agregadora, atenta à complexidade dos fenómenos, à exigência de qualidade e eficácia, portanto ecossistémica, ecológica.

Alarcão e Canha (2013) defendem a supervisão como ação de acompanhamento e monitorização das atividades contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora e formativa. Esta perspetiva acentua a orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento (Machado e Alves, 2014). Na perspetiva ecodesenvolvimentista é importante considerar as características das pessoas, dos grupos e dos ambientes (Alarcão e Canha, 2013).

A supervisão emerge como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. É um processo multimodal, que implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. Este processo tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento e a transformação, e deve ocorrer em ambiente formativo estimulante (Alarcão e Canha, 2013).

Alarcão e Canha (2013:83) defendem a supervisão na ótica da escola reflexiva

“ (...) ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa, (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.”

Face ao exposto verificamos que o conceito de supervisão evoluiu de uma perspetiva inspetiva, fiscalizadora, focada no controlo, de natureza preventiva ou punitiva para uma perspetiva formativa, mais colaborativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições (Alarcão e Canha, 2013:18).

### **1.1.2 – Tipos de supervisão**

Alarcão e Tavares (2003) mencionam que para Glickman (1985), existem essencialmente três estilos de supervisão: não-diretivo, de colaboração e diretivo, adaptados à personalidade e grau de desenvolvimento dos formandos e associados a determinadas

estruturas discursivas. Em todos os estilos mencionados, a prática de supervisão é apoiada por supervisores e orientadores (Messias, 2008).

O supervisor do tipo **não-diretivo** interessa-se por entender o mundo do professor, de o escutar e esperar que seja ele a tomar as iniciativas. O supervisor do tipo **colaborativo** gosta de verbalizar, de sintetizar e de sugerir ajuda para a resolução de problemas. O supervisor do tipo **diretivo** preocupa-se em dar orientações, em definir critérios e em condicionar a ação e atitudes do professor (Messias, 2008). Estes tipos/estilos de supervisão estão relacionados com as funções discursivas predominantes do supervisor (Vieira e Moreira, 2011) e com as características pessoais do supervisionado.

Alarcão e Canha (2013) referem que vários autores têm destacado a importância de uma supervisão pessoalizada (Glickman et al., 1998), não *standart*, que atenda às características das pessoas e das situações (Sá-Chaves, 2002) ou mais focada na dimensão situacional (Duncan Waite, 1999). No entanto, Sá-Chaves (2002) vai mais longe ao defender uma supervisão não *standart*, única, flexível, atenta à complexidade de cada situação.

Vieira e Moreira (2011) referem que P. Hersey e K. Blanchard (1986) defendem uma abordagem desenvolvimentista da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional do formando evolui.

Para Alarcão e Canha (2013:19) a supervisão pode concretizar-se segundo duas modalidades, uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições, outra mais inspetiva, fiscalizadora, que coloca ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva. Com esta diferenciação pretende sinalizar-se realidades, contextos e objetivos.

Na modalidade formativa, que implica algum controlo, há uma atenção particular às potencialidades de desenvolvimento de cada um, também presente na mediação socioeducativa (Alarcão e Canha, 2013). As dimensões formativas e relacionais (intra e interpessoais) da supervisão surgem quando se considera a pessoa e aquilo que é capaz (Alarcão e Canha, 2013).

Alarcão e Canha (2013) referem que Sá-Chaves considera que houve na história da supervisão, uma transferência do objeto da supervisão dos comportamentos observáveis (a prática) para as dimensões intrapessoais que estão na sua génese (cognitivas e afetivas), no entanto, realçam que na supervisão institucional assumem particular relevância os aspetos da coordenação, gestão, administração e liderança.

Nesta sequência Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove cenários de possíveis práticas de supervisão, que surgem como estratégias que se interligam e se ajustam de acordo com os contextos e as situações em que a praxis se concretiza. Em seu entender, os cenários não se excluem, interpenetram-se e não devem ser vistos como fórmulas prontas a ser aplicadas. Também os meios a selecionar devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como um valor em si mesmos.

Os cenários têm subjacentes questões de educação e formação, relacionadas com a teoria, a prática, a investigação, o conhecimento-saber e os papéis do supervisor e do professor (Alarcão e Tavares, 2003).

Sá-Chaves (2002) prefere referir-se a um cenário integrador, baseado nas experiências profissionais, que é desenvolvido em torno de três ideias chave: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento. Foi sobre este cenário que desenvolveu o seu conceito de supervisão não *standart* como indicam Alarcão e Tavares (2003).

Os cenários referidos são: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista, clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico (Alarcão e Tavares, 2003).

### **1.1.3 – Cenários de supervisão**

A supervisão pode ser desenvolvida através de diferentes modelos, conforme referem Alarcão e Tavares (2003):

- a) - **o cenário da imitação artesanal** - coloca os futuros professores a praticar com o mestre (aquele que transmite a sua arte ao principiante). Estão subjacentes as ideias de autoridade e imutabilidade do saber do mestre, associadas à crença na demonstração e imitação, como a melhor maneira de aprender a fazer. É a passagem do saber-fazer de geração em geração onde se procura profissionalizar e socializar o professor, de acordo com modelos. Ao formando, fica reservado um papel subalterno, de consumidor e reproduzidor acrítico (Messias, 2008).

Messias (2008) refere que a principal crítica de Sá-Chaves (1994), a este modelo decorre da dificuldade de inovar num quadro que privilegia a reprodução homogénea, como critério de eficácia e em definir o bom professor que, supostamente, constitui o modelo;

- b) - **o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** - a prática pedagógica dos candidatos a futuros professores só devia iniciar-se, depois do formando ter sido

exposto à componente teórico-prática para não adquirir hábitos de trabalho empíricos. Os formandos deviam observar vários professores em interação com os seus alunos, com o objetivo de observarem como reagem uns aos outros. Reconhece um papel ativo ao professor, na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica;

c) - **o cenário behaviorista** - técnica de micro ensino, que assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas e que através da análise das mesmas seria possível identificá-las, analisá-las, explicá-las e demonstrá-las aos novos professores. Em seguida estes iriam tentar pô-las em prática numa miniaula que seria gravada em vídeo e analisada à luz da competência que o professor queria treinar, auxiliado pelos alunos, colegas e supervisor. Em seguida daria outra miniaula utilizando a mesma técnica, com alunos diferentes, para colocar em prática as inovações que teria aprendido com a análise realizada. Pretendia-se preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, os bons e maus momentos, facilitar-lhes a prática em determinadas tarefas de ensino e utilizar determinadas técnicas com mais tranquilidade numa situação real de ensino. A prática pedagógica é gradual, acompanhada, processa-se com base em observações, prática nas escolas e experiências clínicas de pequenas dimensões. Este modelo perpetua a imitação do modelo e o professor é visto como um técnico de ensino, um executivo. O maior perigo da prática do microensino reside na descontextualização das competências isoladas, em que o modo como se ensina parece mais importante que o conteúdo a ensinar.

d) o **cenário clínico** assenta nos resultados da experiência de M.Cogan, R. Goldharmmer e R. Anderson (1980). Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor, o professor e os seus colegas, numa atividade continuada que englobava a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise.

No ciclo de supervisão clínica estão presentes os 3 elementos básicos – planificar, interagir e avaliar.

Fazer supervisão implica ensinar e tal como a atividade docente tem implícita a resolução de problemas, pelo que a colaboração é o elemento-chave e a iniciativa do professor fundamental.

e) o **cenário psicopedagógico** refere que supervisão é ensinar.

O supervisor ensina conceitos que vão ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências. Estes ensinamentos auxiliam o professor a explorar os conhecimentos de que dispõe, com o objetivo de aplicá-los na resolução dos problemas que a função docente apresenta, numa perspetiva de partilha e encorajamento.

A relação que se estabelece entre supervisor/professor é de ensino/aprendizagem e está centrada num diálogo *continuum* e pessoal, que se repercutirá indiretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Sotnes (1984) citado por Alarcão e Tavares (2003) salienta que o principal objetivo do processo de ensino/aprendizagem é o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. Para este autor supervisão é ensinar os professores a ensinar.

f) o **cenário pessoalista** realça a existência de uma relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica (Hunt e Joyce (1967), citados por Alarcão e Tavares, 2003) e as investigações realizadas confirmam a existência desta relação.

Hunt e Joyce (1967, citados por Alarcão e Tavares (2003), verificaram que os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.

Alarcão e Tavares (2003) referem que Ralha-Simões (1995) considera que o desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional são distintos e não acontecem em simultâneo, pelo que importa criar condições para que se concretizem. Assim, deve a formação de professores, numa perspetiva cognitiva, construtivista, atender ao grau de desenvolvimento dos mesmos e através do autoconhecimento fomentar o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

g) o **cenário reflexivo** é inspirado em Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, (Schön, 1983, 1987, citado por Alarcão e Tavares, 2003) e defende a abordagem reflexiva na formação dos profissionais, com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática. O processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, segundo uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. O quotidiano profissional dos professores é caracterizado pela imprevisibilidade, pelo que a formação transmitida de acordo com uma lógica de racionalidade técnica, objetiva e formalista, é inoperante.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) as estratégias formativas que Schön preconiza incluem: demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos, a verbalização do pensamento como expressão da reflexão na ação, diálogo com a situação e envolvimento do estagiário no mesmo, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa, crítica, reapreciação, reformulação, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de atuação específicos da profissão.

Na prática orientada, o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, proporcionar ocasiões de formulação de hipóteses, experimentação e verificação. O modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem dos estagiários, nas atividades e nas múltiplas interações que se geram.

h) o **cenário ecológico** refere que a experiência, os contextos e as interações estão na origem da abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores. Esta abordagem surge na sequência do aprofundamento da supervisão de cariz reflexivo e na linha da aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interativo. O modelo considera as dinâmicas sociais, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na

interação, entre a pessoa, em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação. A supervisão ocorre como o processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados para facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitam aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas desconhecidas. No processo formativo decorrente deste cenário conjuga-se desenvolvimento pessoal com socialização.

O desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber, do ser, do saber-fazer profissional, do saber estar, viver e conviver com os outros.

i) o **cenário dialógico**, segundo Alarcão e Tavares (2003), baseia-se nas concepções de Waite (1995). Referem que o autor considera os professores como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e que assumem a natureza contextualizada e situada do seu conhecimento profissional. A ação supervisiva é uma supervisão situacional porque recai na análise dos contextos, mais do que na análise do professor e pretende revelar constrangimentos, com vista à compreensão das situações de exercício profissional. Esta abordagem dialogante e contextualizada situa-se na linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não na conceção hierarquizada do supervisor. A autoridade do supervisor advém da sua *expertise*, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais.

O conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adoção de uma estratégia dialógica são centrais neste cenário.

No diálogo construtivo entre pares, professores e supervisores, são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. Este cenário contribui para a criação de contextos em que a supervisão, baseada nas relações simétricas de colaboração e de base clínica, funcione como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores (Smyth, 1989, 1997, citado por Alarcão e Tavares, 2003).

Segundo Formosinho (2002) todos os modelos de supervisão lidam com o conceito de controlo e podem ser pensados como um *continuum* de objetivos. Em Portugal o cenário mais utilizado é o cenário clínico (Gomes, 2012).

A supervisão clínica atua de dentro para fora focalizando-se na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas, ou seja procura envolver os professores no processo de análise da sua práxis, para encontrarem hipóteses de solução para os problemas que vão surgindo. O uso do modelo de supervisão clínica assume formas diferentes, de acordo com o contexto, daí que seja um cenário praticável entre pares (Alarcão e Tavares, 2003).

Segundo Moreira e Vieira (2011) citado por Silva (2012), o modelo de supervisão clínica é aquele que melhor se adequa ao contexto de avaliação de desempenho docente, uma vez que pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores, no entanto, devemos ter sempre presente, que supervisão e avaliação do desempenho são conceitos que, em regra, não são considerados como processos integrados, pelo que é necessário refletir sobre essa possibilidade.

Recentemente, a supervisão alargou-se à formação contínua em contexto de trabalho, com vista a assegurar processos de desenvolvimento profissional (Alarcão e Tavares, 2003) e definindo-se como um processo de desenvolvimento humano, através da construção do conhecimento, como aprendizagem de vida pessoal e/ou profissional (Messias, 2008).

#### **1.1.4 – Processo de supervisão**

A supervisão caracteriza-se pelo acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação.

A essência da supervisão reside na função de apoiar e regular o processo formativo (Alarcão e Roldão, 2008) e neste âmbito, o tempo surge como um fator muito importante a considerar pelos supervisores, que devem utilizá-lo para ajudarem os supervisionados a autoconhecerem-se e a compreenderem as condições da sua existência, assim como contribuir para a evolução dos conceitos e das práticas (Alarcão e Canha, 2013).

De realçar que as pessoas são o elemento fundamental no processo supervisivo e na esfera da ação supervisionada (Alarcão e Canha, 2013).

A supervisão incide sobre as atividades e sobre as pessoas que as realizam, pelo que é necessário atender às características das atividades e das pessoas para compreender a



qualidade, os constrangimentos e as potencialidades de desenvolvimento e de transformação (Alarcão e Canha, 2013).

Alarcão e Roldão (2008), citados por Marchão (2011), salientam que a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento da autonomia profissional.

## **1.2 – Avaliação do desempenho**

### **1.2.1– Significado de avaliação e de avaliação do desempenho**

Avaliar, significa determinar/estabelecer o valor de algo, cálculo, apreço, estima (Dicionário Porto Editora, 2015).

O conceito de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de calcular, estimar o valor de algo e não admite uma só interpretação. Foram vários os autores que sentiram necessidade de precisar o conceito e de o diferenciar de outros semelhantes.

De acordo com Messias (2008), Sriven (1991: 139) define avaliação como “um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”. Ainda neste âmbito, Stufflebeam (1980) citado por Ventura (2006) define avaliação como “um processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam encontrar decisões possíveis”.

Para Alaiz et al., (2003:10) citado por Messias (2008) avaliar

“(…)significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão”, ou seja “ a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a tomada de decisão mas, não se confundindo com ela”.

De acordo com Clímaco (2005), a maior parte dos manuais que abordam as questões da avaliação utilizam a definição adotada nos Estados Unidos da América, pelo *Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation* ou seja, consideram ser “um juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto”. Esta definição pressupõe que a avaliação tem como finalidade determinar o valor através de um processo judicativo/avaliativo, a partir da análise de informação objetiva, fiável e válida, que resulta de observações e apreciações deliberadas e sistemáticas (Clímaco, 2005).

Para muitos autores, os elementos essenciais na definição da avaliação são os juízos de valor, mas alguns críticos pensam que os juízos de valor dependem mais dos quadros mentais, éticos e políticos dos avaliadores do que da natureza e qualidade do objeto

avaliado; outros consideram a definição incompleta, porque não contém nenhum elemento que liberte a formulação da noção de valor do julgamento do próprio avaliador (Clímaco, 2005).

Para Stufflebeam (1978), citado por Clímaco (2005), na definição de avaliação devem ser consideradas três condições para a própria avaliação:

- carece de ser comparativa, (mas ser ou não ser comparativa depende das diferentes fases do processo);
- é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação;
- depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores e da sua perícia na recolha de dados e na sua interpretação.

Pelo que a avaliação se consubstancia na recolha e tratamento de informação, que comparada com um padrão, se expressa num juízo de valor (Messias, 2008).

De acordo com Messias (2008), Guba e Lincoln (1989) definiram a evolução do conceito e das práticas de avaliação em quatro momentos que designaram de “Quatro Gerações de Avaliação”:

**Na primeira geração** avaliar e medir surgem como sinónimos; **na segunda geração**, a avaliação centra-se nos objetivos e medir deixa de ser o fulcro, passando a ser um instrumento, em que a finalidade se centra na descrição dos pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos; **na terceira geração** a avaliação já integra o julgamento no ato de avaliar; **na quarta geração** a avaliação inscreve-se num paradigma construtivista, onde os parâmetros e fronteiras da avaliação resultam de um processo de negociação, onde é utilizada uma metodologia que envolve uma dialética contínua de interação, análise, crítica e reanálise (Messias, 2008).

Messias (2008) citando Alaiz *et al.*, (2003: 11) e Barbosa, (1995) refere que para estes autores “ a quarta geração, é a geração da negociação em que os avaliados são (co) autores da sua avaliação” e salienta que consideram a metodologia apresentada por esta geração a que mais se adequa à melhoria do desempenho, porque tem em conta a diversidade de interesses dos indivíduos, dando-lhes voz e criando um espaço de reflexão acerca das suas performances.

Messias (2008) citando Cardinet, (1993: 22) refere que a avaliação constitui um universo onde conceitos como o aperfeiçoamento e a inovação, além do tradicional controlo e

fiscalização, coabitam. Conceitos que não são contraditórios, nem se excluem mutuamente, pelo contrário complementam-se na consecução das três funções principais da avaliação: “regular, orientar e certificar”. De Ketele e Roegiers, (1999) citados por Gomes (2012) reforçam a afirmação anterior, ao indicarem as funções da avaliação: de orientação, regulação e certificação, que são válidas tanto para a avaliação dos desempenhos das pessoas como para a avaliação do sistema ou de um funcionamento (Gomes, 2012).

Clímaco (2005) considera que o objetivo da avaliação é compreender todas as variáveis que possam ajudar a explicar as regularidades dos comportamentos do objeto em estudo, dentro de determinados parâmetros e contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados. Salienta que enquanto modo de estabelecer mecanismos de informação retroativa e prospectiva tendo em conta os atores, tem como finalidade aumentar o envolvimento e motivação, através da informação que produz sobre processos e resultados, podendo ser utilizada como estratégia de orientação da ação (Clímaco, 2005).

Para além das finalidades técnicas existem outras, nomeadamente as de carácter político que pretendem a prestação de contas e o apoio à decisão (Clímaco, 2005).

Messias (2008) sublinha que avaliar e decidir são, segundo alguns autores, operações distintas.

A nível conceptual, e de acordo com Chiavenato (1999:211) citado por Messias (2008) a avaliação do desempenho é como uma

“(...)apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento. A avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações.”

Até 1980 as organizações utilizavam a avaliação do desempenho como suporte para as suas decisões administrativas, recentemente ampliaram os seus objetivos para um novo domínio relacionado com o fornecimento de feedback ao colaborador sobre o seu desempenho, no intuito de promover o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (Messias, 2008).

Gomes (2012) refere que na determinação do sistema de avaliação dos professores é importante clarificar os propósitos da avaliação, que podem ser formativos ou sumativos, ou incorporar os dois tipos no mesmo sistema de avaliação. Flores (2010), citado por Gomes (2012) refere que “a existência de um sistema de avaliação de professores implica uma reflexão sobre o significado de ser profissional/professor e a forma como as funções e

as dimensões inerentes à profissão docente são encaradas’’. De Ketele, (2010) citado por Gomes (2012) reforça que esta reflexão é necessária para clarificar bem a função da decisão e do processo avaliativo.

Nevo, (1995), citado por Messias (2008), define avaliação dos professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados do seu ensino”, mas indica que a mesma é um meio para controlar os professores, torná-los responsáveis pelo seu trabalho e motivá-los ou afastá-los.

### **1.2.2 – Contextualização da avaliação do desempenho docente em Portugal**

A avaliação do desempenho tende a implementar-se em todas as atividades profissionais, independentemente dos domínios a avaliar, sendo um processo através do qual se podem localizar problemas e/ou obstáculos relacionados com as pessoas nas organizações (Messias, 2008).

O modelo de avaliação do desempenho docente utilizado em Portugal consubstanciava-se na conceção e apresentação de um relatório de reflexão crítica (Decreto-Regulamentar nº 14/92), centrado apenas na autoavaliação do professor, que permitia a progressão na carreira pela via administrativa (Messias, 2008). Este modelo converteu a avaliação de desempenho num simples procedimento burocrático, não gerador das sinergias necessárias ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a um maior envolvimento dos professores na vida e organização das escolas (Vieira e Moreira, 2011).

A avaliação era vista, como algo que se acrescentava ao processo de ensino depois do mesmo estar finalizado (Ramos, 2007).

Simões (2000:167) citado por Messias (2008), salienta que

“(…)restringir a avaliação do desempenho a uma única fonte (o próprio professor avaliado) e um único instrumento (o relatório de reflexão crítica produzido por este) é enveredar por uma solução que inviabiliza, liminarmente, os requisitos de validade e de fidelidade do modelo, afetando, deste modo, toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na carreira”.

Entretanto o processo de avaliação dos professores avançou para um sistema que engloba a participação de outras fontes de avaliação com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e o sucesso dos seus alunos (Messias, 2008).

Nos últimos tempos surgiram novos métodos de Avaliação de Desempenho que vieram imprimir uma nova dinâmica ao processo, nomeadamente com a autoavaliação, maior

participação dos intervenientes, desenvolvimento pessoal e melhoria contínua do desempenho (Messias, 2008).

O atual sistema de Avaliação do Desempenho a vigorar em Portugal é regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro e de acordo com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril, com sucessivas alterações e disposições legais transitórias), o atual processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, assim como contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Moreira, 2009). A autora alerta para a associação que a legislação em vigor estabelece entre avaliação do desempenho e a melhoria dos resultados dos alunos, uma vez que considera que estão implícitas finalidades de controlo que se traduzem numa gestão da carreira mais apertada e numa rígida prestação de contas (Moreira, 2009).

No entanto a visão moderna da avaliação pode transformá-la num processo integrado e bastante mais abrangente, indissociável de um vasto conjunto de elementos, que permita introduzir correções ao percurso para melhor atingir os objetivos pretendidos. A avaliação passou a constituir uma parte contínua e conexas dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento curricular, modelando atividades de ação educativa de acordo com os princípios estratégicos de orientação das políticas educativas (Ramos, 2007).

O contexto em que se desenvolvem as avaliações nunca é simples e claro. É sempre um espaço de exercício de poderes (via do controlo), dos mal-entendidos e de diversas estratégias de gestão de recursos humanos, que complicam o relacionamento entre os atores (Figari, 2007).

Face às novas exigências, o sistema tornou-se mais complexo e o número de fontes e de instrumentos de avaliação aumentou (Messias, 2008).

Avaliar o desempenho docente implica considerar um conjunto de princípios, determinados pela conceção da profissionalidade dos professores, nomeadamente conhecer as suas práticas para as melhorar, conhecer os factos e os contextos que os condicionam e conhecer essas práticas e esses factos de forma integrada e sistemática, da construção dos referenciais à tomada de decisões (Rodrigues e Peralta, 2008). Trata-se de saber, por inferência, através da observação da sua atividade no local de trabalho se, e em que medida, os professores adquiriram e desenvolveram as competências consideradas de acordo com os referentes da avaliação, que constam do perfil de desempenho, do currículo

nacional dos alunos, do projeto local/educativo da escola e do plano individual do professor (Rodrigues e Peralta, 2008).

Avaliar o desempenho requer o uso de indicadores apropriados. Podem selecionar-se indicadores de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, mas não é aconselhável, um exercício de seleção de indicadores predominantemente quantitativos. A objetividade depende mais da partilha intersubjetiva do significado do indicador (Rodrigues e Peralta, 2008).

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial ou outras, que funciona como um instrumento de regulação da própria escola (Rodrigues e Peralta, 2008).

Mas, segundo Figari (2007), a avaliação provoca reações e comentários, não é compreendida, inspira medo do julgamento dos outros; não é aceite, é um julgamento; é injusta e deve ser contestada; é desmoralizadora porque uma avaliação negativa, acentua o sentimento de frustração e provoca desmobilização.

A avaliação de professores é uma atividade indissociável de outros fenómenos, como a gestão de competências, a seleção e retribuição, o aconselhamento e acompanhamento, que não pode ser separada das outras ações que incidem sobre esta categoria de pessoal (Figari, 2007).

Rodrigues e Peralta (2008) referem que o professor é um sujeito ativo, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional, permitindo-lhe descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática e ir prestando contas à sociedade da sua ação em sala de aula.

Gomes (2012) adverte que 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.

Figari (2007) salienta que os riscos da avaliação dos professores podem ser sociais, individuais ou relacionais, mas no conjunto são os problemas suscitados pelo sofrimento no trabalho na população dos avaliados, sobretudo no plano das perceções e representações por si construídas que mais devem preocupar e sublinha que para descodificar as práticas de avaliação dos professores é necessário ter uma visão de conjunto, apoiarmo-nos nos

paradigmas conhecidos da avaliação e ter percepção da concepção e/ou modelo de avaliação (explícito ou implícito).

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

Para 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.

De acordo com Sousa, Leal e Cabral (2011) é possível e necessário, fazer da avaliação do desempenho docente uma oportunidade para rever os contextos, os meios e os projetos, isto é, as condições de funcionamento, as prioridades fixadas e os resultados alcançados pelas escolas.

Moreira (2009) relembra que 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 e com impacto na progressão na carreira.

Gomes (2012) realça que segundo Vieira e Moreira (2011) no contexto da avaliação do desempenho docente, o propósito formativo do 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, se partirmos da concepção 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 relevo, promovendo a reflexão e conseqüentemente a autorregulação da prática docente é desenvolvida.

Um dos principais intervenientes no processo, o supervisor, vem promover um acompanhamento tutelado que é definido por Alarcão (2003) como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Será um processo que terá momentos de prestação de contas e de seleção, que irá afetar as carreiras

de ambos, mas que também trará gratificação e reconhecimento no exercício da profissão (Messias, 2008).

Gomes (2012) citando Marchão (2011) refere que a avaliação do desempenho deve ter como objetivo a melhoria da atividade profissional, focando-se na qualidade do ensino e das aprendizagens, associados a processos de desenvolvimento profissional com caráter eminentemente formativo e promotor de competências e conhecimento profissional.

Paquay (2004), citado por Moreira (2009) indica que a avaliação do desempenho profissional, realizada num contexto avaliativo de supervisão interpares deve visar, acima de tudo, a melhoria da atividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente identificar os pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria, sendo menos importante a objetividade do juízo, do que a mobilização dos atores envolvidos.

Gomes (2012) refere que 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.

Quanto ao estilo do supervisor, Vieira e Moreira (2011) sustentam que deve predominar o estilo não-diretivo da supervisão, onde no qual prevalecem as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, não obstante a ocorrência de outras funções.

Usualmente as pessoas que realizam as tarefas de avaliação e de supervisão, são pessoas distintas mas, de acordo com Marchão (2011) quando os avaliadores têm que supervisionar e avaliar ao mesmo tempo, estamos a pedir-lhes que conjuguem duas funções quase incompatíveis. Na perspetiva de Moreira (2009:259) “a legislação (portuguesa) atribui à mesma pessoa funções (quase) irreconciliáveis”.

Segundo Vieira e Moreira (2011), o melhor seria separar os atos de apoio à melhoria, dos atos de juízo avaliativo. Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) destacam a necessidade de distinguir a avaliação, da classificação, de forma a reconcetualizar o âmbito e as



modalidades da avaliação para encontrar potenciais estratégias para o desenvolvimento da avaliação formativa.

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).

### **1.2.3 – Atual modelo de avaliação do desempenho docente em Portugal**

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português<sup>2</sup> ao consagrar que o professor é um profissional que tem quer ter formação inicial de nível superior, assume que a atividade docente requer conhecimentos especializados e que esses conhecimentos vão permitir ao docente, observar, analisar, avaliar e decidir o que fazer e como fazer em cada situação educativa para conseguir que o maior número de alunos atinja os níveis mais elevados de aprendizagem. Declara que os conhecimentos se devem materializar numa ação autónoma e responsável, que permita ao professor agir nas situações incertas dos diferentes contextos em que a sua atividade decorre. É a assunção de que o ato de ensinar, pertence ao professor e que é de uma elevada complexidade (Rodrigues e Peralta, 2008).

O professor é descrito como um profissional cuja entrada na profissão se processa através de uma formação inicial de nível superior e que esta formação integra quer a preparação científica na área de especialidade de ensino quer a formação científica no domínio pedagógico, seguida de formação contínua que a complementa e a atualiza, numa perspetiva de educação permanente (Rodrigues e Peralta, 2008).

De acordo com Sousa, Leal e Cabral, (2011) o processo de avaliação do desempenho docente apenas poderá ser eficaz quando se assumir como um processo formativo e se apoiar em estratégias de supervisão da ação pedagógica.

As várias reformulações do processo de avaliação do desempenho docente em Portugal, implicaram a passagem de um processo de avaliação docente baseado na autoavaliação do professor, 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 os avaliados (Gomes, 2012).

---

<sup>2</sup> Lei nº 46/86 de 14 de outubro

A avaliação do desempenho docente constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, uma vez que a mesma pessoa desempenha funções de avaliação formativa e sumativa. Esta pessoa influencia decisivamente, em classificações profissionais que dão acesso a lugares e promoções (Alarcão e Tavares, 2003).

Com as alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90) e respetivas regulamentações, surgiram algumas novidades no que diz respeito à consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes com vista à melhoria da atividade profissional (Messias, 2008).

O Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho veio regulamentar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino básico e secundário, no sentido de dar orientações específicas relativamente à entrega do relatório crítico elaborado pelo professor e sobre a atividade desenvolvida no período de tempo a que se refere a avaliação do desempenho (Messias, 2008). Começou então, a verificar-se que o modelo de avaliação do desempenho dos professores usado em Portugal não avaliava efetivamente.

A avaliação do desempenho do professor realizava-se através de um processo que se consubstanciava na entrega de um Relatório de Reflexão Crítica, aos órgãos de gestão da escola quando os professores estavam em condições de progredir na carreira. Quase todos os professores obtinham a menção de satisfaz e para alcançar uma classificação superior era necessário que o docente requeresse a apreciação desse relatório por uma comissão de avaliação. De qualquer forma todos os professores, mesmo os que não faziam estes relatórios ou não davam aulas progrediam na carreira (Messias, 2008).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, que veio definir o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, surgiram algumas alterações ao nível da avaliação do desempenho dos docentes (Messias, 2008).

O novo modelo caracterizou-se por uma avaliação entre pares, promovida pela escola e que procurava ter em linha de conta a totalidade das funções e atividades exercidas pelos professores (Messias, 2008). O processo de avaliação do desempenho era construído em conjunto pelo avaliado e pelos avaliadores e devia constituir-se numa presença efetiva de apoio à elaboração, implementação e execução de um plano de trabalho, que tinha que traduzir-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O modelo de avaliação do desempenho devia assentar num

processo de acompanhamento que se traduziria em atividades de apoio, orientação e regulação (Messias, 2008). Tratando-se de um processo superviso interpares, a desenvolver no contexto da avaliação do desempenho, a sua principal função devia acentuar a melhoria da atividade profissional, com um caráter eminentemente formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional (Marchão, 2011).

No quadro legal imposto pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, a avaliação do desempenho tinha como objetivo a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmente, a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Marchão, 2011).

No atual modelo de avaliação do desempenho, o exercício da supervisão podia ficar comprometido se as funções do supervisor assumissem uma vertente de classificação ou de medição das competências do professor no planeamento e desenvolvimento da prática letiva, ao invés de assumirem uma vertente de sugestão, crítica, informação ou encorajamento. Também, sendo pares entre pares, a contestação e o desafio à sua ação, inevitavelmente, poderiam acontecer, sobretudo quando fosse possível apontar lacunas nos seus conhecimentos científicos e práticos no âmbito da supervisão e da avaliação ou quando não se lhe reconhecia competência e estatuto construído no âmbito da sua profissionalidade (Marchão, 2011).

O exercício da supervisão devia ser na perspetiva de promover e a emancipar o professor para o seu desenvolvimento profissional, o que requeria mais do que uma intervenção circunstanciada e, sobretudo, reclamava a especificidade do conhecimento superviso nas suas principais dimensões: na área da supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática.

Num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspetiva auto e hétero-reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo (Marchão, 2011).

A prática da supervisão não pode limitar-se a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva; não pode desligar-se da sua vertente fundamentalmente formativa

para assumir uma função corretiva ou classificativa; não pode ser controlo ou imposição. Correm-se estes riscos quando a observação das aulas, por exemplo, ocorre em número de vezes diminuto ou se apenas tem em vista uma função de verificação ou de classificação. Também a formação do supervisor não pode ser descurada e o mesmo deve evidenciar características tais como a perícia, a experiência, a aceitabilidade e a formação (Marchão, 2011).

O Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que revogou o Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, defende um

“(…) um novo regime de avaliação do desempenho docente (cf. preâmbulo), que pretende simplificar o processo, centrar-se na sua utilidade e no desenvolvimento profissional, mediante o recurso privilegiado à autoavaliação efetuada por cada docente.”

Considerando que as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com os outros, afigura-se-nos essencial um sistema avaliativo que encare como primordial o feedback ao docente avaliado, assumindo a dimensão formadora da avaliação” (Guerreiro e Neto, 2012:5).

Para Morgado (2011) a avaliação do desempenho docente é um procedimento que permite conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores e introduzir mudanças que viabilizem a melhoria da sua profissionalidade, mas a verdade é que foi implementada mais numa perspetiva de controlo, com um sentido implícito de punição, que poucas melhorias proporcionam.

Na prática, o que se constata é que em grande parte pela complacência dos professores, a avaliação do desempenho docente tem respondido mais a exigências de escrutínio social, de prestação de contas e a imperativos de natureza económica e de mercado, do que a necessidades de carácter educativa e social.

A implementação da avaliação do desempenho docente nas escolas básicas e secundárias, em Portugal; em vez de criar condições para o reforço da identidade profissional e melhoria da profissionalidade docente, conseguiu alcançar o efeito contrário. Foi gerador de sobrecarga de trabalho, excesso de *stress*, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações e produziu um profundo mal-estar no seio da classe docente (Morgado, 2011).

#### 1.2.4 - Enquadramento legal

De acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>3</sup> e nos artigos 40º a 49º do Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação do Desempenho Docente é um processo através do qual os professores são profissionalmente avaliados (Gomes, 2012).

Como referem Sanches (2008), Gomes (2012) e Silva (2012:32) a Lei de Bases do Sistema Educativo relaciona a progressão na carreira com a

“(…) avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo professor na instituição educativa, individualmente ou em grupo, no plano da educação, do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.”

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, introduziram-se alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, procedendo-se à regulamentação da avaliação de desempenho do pessoal docente. Este diploma introduziu, para além do relatório da autoavaliação, outras dimensões, fazendo depender o pedido de observação de aulas de uma carta/ofício dirigida ao diretor para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente* (Silva, 2012). Com o Despacho nº 16872/2008, de 7 de abril foram introduzidas nas escolas as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos. Este diploma também aprovou os modelos de fichas de avaliação e auto avaliação do desempenho docente.

Após a publicação do referido diploma, o modelo da avaliação do desempenho docente passou a ser consolidado na realidade de cada contexto socioeducativo tendo em conta as metas e os objetivos definidos no Projeto Educativo da Escola e no Plano Anual de Atividades, incluindo o progresso dos resultados escolares dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar (Silva, 2012).

Nos finais do ano de 2009, a questão central da avaliação do desempenho docente prendia-se com a necessidade de se simplificar o modelo (Silva, 2012).

De acordo com Silva (2012), em 7 de janeiro de 2010 foi assinado um acordo de princípios para revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e do modelo de avaliação dos professores.

---

<sup>3</sup> Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (2ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.)

No Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 75/2010, 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 (Gomes, 2012).

Assim, em 23 de junho de 2010 o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 vem consagrar um regime de avaliação do desempenho do pessoal docente mais simplificado, que no seu artigo 3.º “visa a melhoria da qualidade do serviço e das aprendizagens dos alunos, assim como a valorização 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” como refere Silva (2012).

Em 21 de fevereiro de 2012 surge um novo diploma, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 que regulamenta a nova avaliação do desempenho docente. Este novo diploma, considerando a experiência extraída dos anteriores modelos, focaliza-se em garantir que o novo modelo de avaliação “vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem” como menciona Silva (2012). Também este diploma defende um novo regime de avaliação do desempenho docente, com um processo mais simplificado, centrado na sua utilidade e no desenvolvimento profissional, mediante o recurso privilegiado à autoavaliação efetuada por cada docente.

Nessa sequência e de acordo com Silva (2012) o presente modelo de avaliação do desempenho assenta no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, pondo em evidência três eixos fundamentais:

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

Em suma, de acordo com Formosinho e Machado (2010:109) citados por Silva (2012:24), quer no Decreto-Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho, quer no Decreto-Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro, o regime de avaliação do desempenho docente apresenta-se “com um duplo sentido, o do aperfeiçoamento profissional e o da classificação docente” associando “duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos

distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais” (Formosinho e Machado, 2010:97).

Silva (2012:24) refere que a associação destas duas lógicas antagónicas no regime de avaliação do desempenho é explicada por Machado e Formosinho (2009:299) como resultando “(...) da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor da avaliação da escola, e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos”.

Silva (2012) citando Flores (2010:8) salienta que este tipo de associação tem a finalidade de “aumentar a eficácia dos docentes; promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos”.

No entanto, Formosinho e Machado (2009:108) citados por Silva (2012:24) salientam que “(...)a perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com o impacto na carreira”.

Formosinho e Machado (2009:299), citados por Silva (2012:24) referem que mesmo reconhecendo que as funções sumativa e formativa nem sempre são compatíveis, é importante a “utilização de critérios e instrumentos diferentes, em função do propósito instruído”.

Ainda de acordo com Silva (2012), sendo a avaliação do desempenho um facto de superior importância para a vida dos profissionais docentes, é necessário maior desenvolvimento das estruturas intermédias, nas instituições escolares para que daí derive uma supervisão capaz, realizada por profissionais avaliadores com legitimidade para acompanhar os professores e efetuar a avaliação do desempenho, numa perspectiva de reflexão e colaboração (Silva, 2012).

Na sequência destas orientações, é expectável que se considere que as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com os outros, assumindo o feedback dado ao docente avaliado, uma importância vital para a dimensão formadora da avaliação (Guerreiro e Neto, 2012).

De acordo com Nolan & Hoover (2005), mencionados por Moreira (2009) as atividades de avaliação docente e de supervisão desenvolvem-se em dimensões distintas, na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação docente procura formular juízos sobre a sua competência.

A supervisão constitui-se como um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional e a avaliação do desempenho docente procura certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira.

A avaliação assume o propósito de 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 (Moreira, 2009).

Marchão (2011) reforça a ideia de que a prática da supervisão inserida no processo avaliativo, só faz sentido, se a avaliação de desempenho tiver como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores e se for formativa.

Na mesma linha, 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 constituídas como mecanismos de conformidade e reprodução. Mas na perspectiva das autoras (Vieira e Moreira, 2011:09)

“(..).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”, elevando o potencial da avaliação e da supervisão e operando no seio do sistema de acordo com as suas regras “entre o que são e o que deveriam ser”.

Nesta ótica, Vieira e Moreira (2011:13) citadas por Gomes (2012:14) consideram que a supervisão no contexto da avaliação do desempenho docente terá como função “identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” utilizando esta forma como estratégia para superar fatores que impedem a implementação da supervisão.

Moreira (2009) refere que para Danielson & McGreal (2010) as finalidades da avaliação docente devem ser de natureza sobretudo formativa, de desenvolvimento e de melhoria das



aprendizagens dos alunos, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional.

Danielson & McGreal (2010) consideram que a operacionalização de um modelo de avaliação que visa conjugar tão distintas finalidades, deve privilegiar a finalidade formativa. Assim referem que para avaliar professores experientes se devem envolver os docentes na definição do referente, dos objetivos prioritários, dos critérios, dos indicadores e dos procedimentos, no quadro de um acordo individualizado de avaliação e onde a avaliação sumativa deverá ser sempre precedida de várias avaliações formativas que incorporam elementos de autoavaliação. Em princípio, quem faz a supervisão durante o período formativo não será a mesma pessoa que depois avalia.

As funções de supervisor e de avaliador devem ser separadas no tempo e no agente para tornar mais transparente a separação entre os atos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os atos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (Dunlap e Goldman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Nolan & Hoover, 2005) referidos por Moreira (2009).

O campo de atuação da supervisão alarga-se à avaliação do desempenho com a entrada em vigor do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro que se articula com as funções de gestão e coordenação das estruturas de gestão intermédias definidas no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (Alarcão e Canha, 2013).

### **1.3 – Profissionalidade docente**

#### **1.3.1 – Conceito de profissionalidade e profissionalidade docente**

O vocábulo profissão provém do latim *professio* e significa a ação e o efeito de professar, ou seja, exercer um ofício, uma ciência ou uma arte.

Considera-se profissão, o emprego ou o trabalho que alguém exerce e pelo qual recebe uma retribuição económica.

As profissões requerem competências especializadas e formais, que usualmente se adquirem através de uma formação académica e/ ou profissional.

A pessoa que realizou formação em determinada área e é titular de um certificado ou diploma, que credita as suas competências para exercer uma profissão, é um profissional.

Sockett (1985) considera que profissão é uma ocupação com uma função social fundamental, exigindo um alto grau de habilidade e desenho sobre um corpo sistemático de conhecimento e Torres (2002) refere que o vocábulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública.

Para Alarcão e Canha (2013), de acordo com Garcia e Robin (2008) e Marcelo (2009), viver e exercer uma profissão implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento, a sua atuação ao longo da vida e assim, conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança, conforme corroborado por Goodson (2003).

Ainda neste âmbito, Ambrosetti e Almeida (2009) referem que o termo profissionalidade é como uma derivação terminológica do vocábulo profissão. Estrela (2014) considera que é um neologismo importado do inglês, com origem no campo educacional em Hoyle, num artigo publicado pela London Education Review, em 1974, em que o autor indica que profissionalidade é um conjunto de conhecimentos, habilidades e procedimentos utilizados pelos professores no processo de ensino, mas salienta, que para evitar confusões, também se deve falar de profissionalização como a procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas competências (Estrela, 2014).

Hoyle e John (1995) quando se referem a profissionalidade mencionam profissionalismo, como as estratégias e a retórica empregadas por membros de uma ocupação para melhorar o *status*, o salário e as condições da mesma. Esta ideia é reforçada por Estrela, (2014) quando afirma que o profissionalismo se associa à retórica de defesa e valorização da profissão (sentido coletivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual).

Courtois (1996) citado por Lüdke (2010) designa profissionalidade como o conhecimento adquirido com a experiência e o saber, assim como a capacidade que as pessoas têm de utilização do mesmo no cumprimento das tarefas para a resolução de situações. É um processo em construção, instável, que emerge do ato do trabalho e se adapta à dinâmica de um contexto em movimento.

A profissionalidade surge ligada às interações que se estabelecem no seio do mundo profissional, mas onde se valoriza sobretudo a história profissional, social, técnica e

cultural do indivíduo. Evoca a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado, contrariamente à qualificação.

A profissionalidade requer um *continuum* na aprendizagem, é coletiva de novos saberes e situa-se num contexto de profissionalização constante. Este conceito é corroborado por Nóvoa (2008) quando refere que a profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente e que este conceito está em permanente elaboração, tendo que ser constantemente contextualizado.

Bourdoncle (1993) afirma que o termo profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional.

Roldão (2000) referia que a pertença a uma comunidade profissional envolve a apropriação da sua cultura e identidade, como se verifica em relação à profissionalidade docente.

Na área da docência Sacristán (1991:64) define profissionalidade como

“(…)a afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e afirma que “a profissionalidade docente se desenvolve na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na interseção desses diferentes contextos” (Ambrosetti e Almeida, 2009).

Nóvoa (1992) sublinha que a profissionalidade remete para o desempenho e saberes específicos da profissão docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador.

Contreras (2002) utiliza a expressão profissionalidade quando se refere às qualidades da prática profissional dos professores, no contexto do trabalho educativo que lhes é exigido, como indicado por Ambrosetti e Almeida (2009).

Estrela (2002:65) referida por Morgado (2007) indica que convém distinguir o conceito de profissionalidade, do de profissionalismo. Para a autora o profissionalismo é a forma como a profissionalidade se exerce, pressupondo o seu correto exercício, embora vá para além dela, pois “remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional”.

Sacristán Gimeno (1985:64), indica que o conceito de profissionalidade docente, deve ser entendido como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Face às opiniões anteriormente indicadas, consideramos que profissionalidade e profissionalismo são termos de definição não totalmente consensual que podem comportar uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão e uma dimensão individual ligada à maneira como cada indivíduo se prepara e se coloca face a ela, quer na prática, quer na partilha da cultura do grupo, construindo assim a sua identidade profissional (Estrela, 2014).

A investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente ainda está numa fase muito inicial, uma vez que pouco se sabe, sobre como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como os vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipos de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugares têm a razão e a emoção na sua perceção e resolução (Estrela, 2014:07).

Nóvoa(2008) considera que uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa e Estrela (2014) reforça, afirmando que ‘o professor desempenha a sua função dentro de um sistema educativo, com as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente.’

Estrela (2014) considera que podemos percecionarmos a profissionalidade docente como um domínio em que interagem, confrontando-se, diferentes espécies de poder e de legitimidade. Recordamos que há toda uma multiplicidade de atores institucionais e não institucionais que condicionam a profissionalidade docente.

Roldão (2000 e 2007) analisa a profissionalidade a partir da função dos professores e salienta que a função de ensinar exige um saber de natureza científico-pedagógica, implica uma responsabilidade social e o poder de tomar decisões sobre o ato docente.

Alarcão (2014) refere que por profissionalidade docente entende a multidimensionalidade dos saberes (teóricos, processuais, contextuais), dos valores, dos direitos e dos deveres inerentes à função social de educar, ensinando.

Nóvoa (2008) indica que em termos sociológicos, o conceito de profissionalidade docente remete para uma semiprofissão, uma vez, que esta prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais.

Nesta sequência, Estrela (2014) refere que partimos do pressuposto que a profissão docente, tal como se apresenta na literatura da especialidade e a história da profissão documenta, é uma construção social decorrendo de um longo processo geo-socio-histórico, e de uma pluralidade de fatores endógenos e exógenos que interagem e se ligam a mundividências dominantes mas instáveis que assinalam o papel a desempenhar pela educação escolar na realização humana e no progresso social.

Nóvoa (2008) reforça que o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que aí ocupa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que através dele, se pode difundir e os diferentes contextos práticos.

O professor é um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (Nóvoa, 2008). A sua conduta profissional pode ser somente uma adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas também pode assumir uma perspetiva crítica, estimulando o pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas para intervir nos contextos (Nóvoa, 2008).

Os professores são profissionais de uma atividade comunicativa baseada no domínio da informação, que aumenta de complexidade numa sociedade de informação. Esta atividade cognitiva complexa, que se baseia em conhecimentos e técnicas, está sujeita às mudanças resultantes das evoluções rápidas desses conhecimentos e técnicas (Alarcão e Canha, 2013).

É uma atividade relacional mediada pela pessoa do professor, o que conduz a que a profissão viva entre a pessoa e o profissional (Alarcão e Canha, 2013).

Considerado um ator organizacional, o professor necessita de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, nomeadamente formação, suporte contextualizado, conhecimentos teóricos, aprendizagens conceptuais, aprendizagens experienciais e contextuais (Oliveira e Formosinho, 2002), uma vez que a sua profissionalidade se manifesta através de uma grande diversidade de funções - ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades (Nóvoa, 2008).

No entanto, a autonomia dos professores continua a ser muito relativa e exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais (Nóvoa, 2008).

O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional.

Assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerar os professores capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional, mas a definição dos campos de ação do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente (Nóvoa, 2008).

É fundamental a resiliência dos professores e a constante busca da autonomia da profissão, que embora reconhecida em termos teóricos, é negada em termos de prática (Estrela, 2014).

A profissionalidade docente incorpora condicionalismos provenientes dos padrões em que os professores se foram socializando, porque apesar de mediar quase todos os processos pedagógicos, continuam a ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática (Nóvoa, 2008).

O desenvolvimento profissional dos professores assenta num processo sistemático de aprofundamento, reconstrução do conhecimento, com vista à melhoria da prática e compreende um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão (Alarcão e Canha, 2013). A profissionalidade docente é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação, mas não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor* (Nóvoa, 2008:05).

Profissionalidade e profissionalismo docente constroem-se num devir sócio histórico que lhes conferem sentido, num processo de contínuo confronto entre permanência e mudança, essência e existência, continuidade e rutura, profissionalização e desprofissionalização, dependência e autonomia (Estrela, 2014: 13).

É necessário ampliar o sentido da profissionalidade docente, mas para que esta ampliação não dilua o seu conteúdo, exige-se um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didáticas (Nóvoa, 2008) e que considere o desenvolvimento profissional docente, um processo ao longo da vida, potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação (Alarcão e Canha, 2013).

O professor passou a ser considerado um formador que para ser eficaz e coerente, necessita ele mesmo, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela há dimensão profissional e pessoal, numa perspetiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de aprendizagem ao longo da vida (Oliveira- Formosinho, 2002).

A formação de um professor encerra uma complexidade, que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional, pelo que deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico (Nóvoa, 2008).

Alarcão (1982) referido por Oliveira-Formosinho, (2002) salienta, que o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns.

Alarcão e Roldão (2008) indicam que o saber profissional específico dos professores, não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social que exercem, como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética. É neste sentido que se deve entender a noção de ensinar de Roldão (1998:05) que se caracteriza como “ fazer aprender alguma coisa a alguém”, no pressuposto que o currículo é a essência da escola e o professor, o profissional que trabalha o currículo como conjunto de aprendizagens “ que se espera aprender na escola, de acordo com o que considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1999:47).

Aos profissionais de ensino compete-lhes estabelecer a mediação entre os aprendentes, os saberes e a sociedade (Alarcão e Roldão, 2008).

A impossibilidade de separar as dimensões pessoais e profissionais, reforça a convicção de “(...)que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009:06).

Numa perspetiva ecodesenvolvimentista, o desenvolvimento surge como um processo continuado, intersistémico, potenciado pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia e que ao propiciar uma relação entre o pensamento e a ação, motiva para a ação dinâmica, pró-ativa, transformadora, fundada no conhecimento, na

interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de concepções partilhadas. Este modelo baseia-se na convicção de que o que somos e fazemos depende dos processos interativos multifacetados que, no decorrer do tempo, se estabelecem entre as nossas características pessoais e os contextos ambientais que nos envolvem, os quais por sua vez, estão entre si conectados. E, também na convicção de que se queremos mudar o modo como as pessoas pensam e agem, precisamos de mudar os contextos em que vivemos, evidenciando a ideia de transformação (pessoal, social e ambiental) e alertando para a capacidade transformadora das pessoas e para a natureza, também ela evolutiva, do mundo que nos envolve. É uma perspetiva interacionista multidimensional, que se enquadra no modelo de desenvolvimento ecológico avançado por Bronfenbrenner (referido por Alarcão e Canha, 2013).

A identidade profissional dos professores começa a desenvolver-se no espaço da formação inicial, como referem Moreira e Macedo (2002) e Abreu (2001), mas iniciou-se, anteriormente, no espaço curricular das didáticas ou metodologias, onde surgem os primeiros momentos de questionamento em relação ao mundo da profissão e onde emergem novas representações de si e do trabalho profissional que se vai iniciar. Esta emergência de uma nova identidade é consolidada e desenvolvida na vida profissional, como afirma Dubar (1991), citado por Alarcão e Roldão (2008), onde o papel do trabalho é determinante na perceção de si, na consciência de pertença a um corpo de profissionais e na descoberta das possibilidades de intervenção social.

O desenvolvimento profissional é visto como um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação.

Estamos perante um processo de desenvolvimento humano em que o pessoal e o profissional se entrecruzam (conforme Ralha-Simões, 1995, citados por Alarcão e Roldão, 2008) ou como refere Nóvoa (2008), “(...)caminhamos no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional.”

Em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas orientadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão surge como aliado ao definir-se como atividade que acompanha e apoia o processo (Alarcão e Canha, 2013). Supervisionar significa acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento. Fazer supervisão é interagir (Alarcão e Roldão, 2008). É a supervisão como capacidade de compreensão



holística da realidade, sustentáculo de uma atuação carregada de sentido. É um acompanhamento situado (Alarcão e Roldão, 2008).

O exercício da supervisão implica atenção e capacidade de compreensão, de modo a poder estimular o desenvolvimento no sentido da assunção dos novos papéis que a evolução do campo profissional reclama (Alarcão e Canha, 2013). A atividade supervisiva acompanha e orienta esse desenvolvimento, através de um acompanhamento que se norteia pelo desenvolvimento como finalidade, que não o perde de vista, apoia-o como processo, fá-lo através da incidência nas atividades sob supervisão e no desempenho dos seus atores (Alarcão e Canha, 2013).

E fá-lo com recurso à reflexão, que é considerada promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente”. A reflexão vai surgindo como “instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho, em que “o feedback está presente como elemento orientador, estimulador e regulador “ (Alarcão e Roldão, 2008:30).

Os estudos perspetivam o desenvolvimento profissional como um processo de mudança concetual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contexto de natureza construtivista-sistémico, interativo, epistemologicamente fundamentado e metodologicamente apoiado em contextos de formação-investigação-ação (Alarcão e Roldão, 2008). Pelo que a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro (Alarcão e Roldão, 2008).

A construção dessa identidade processa-se no eixo do passado-presente-futuro e é um processo de grande imprevisibilidade, onde a realização de atividades diversificadas, a experimentação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, a problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto são componentes do processo (Alarcão e Roldão, 2008). Neste âmbito, a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas surgem como fundamentais para a formação dos professores e para consolidação de parcerias no interior e no exterior do seu mundo profissional (Nóvoa, 2008).

O processo de construção profissional é um percurso de autoformação sistemático, numa constante atenção às próprias necessidades e com grande abertura à mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa (Alarcão e Roldão, 2008).

Um dos alicerces da construção da identidade profissional prende-se com a capacidade de analisar e de refletir, apresentando-se o envolvimento pessoal como elemento fundamental para realizar essa construção (Alarcão e Roldão, 2008).

A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif; Faucher, 2010:35), citados por Morgado (2011:799).

A literatura salienta que, na fase pré profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente, mas as perspetivas do exercício profissional futuro, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar e compreender a profissão de professor (Alarcão e Roldão, 2008).

Parece existir alguma separação entre o processo de construção da profissionalidade, orientado e apoiado na formação inicial, e a crença na espontaneidade do desenvolvimento profissional que vigora entre os professores em exercício de funções, onde abundam conceções de formação desligadas da noção de desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2008).

Os estudos indicam que a formação contínua quase não produz efeitos na melhoria da prática profissional, mas parece ter grande influência na sensibilização e enriquecimento pessoal dos professores, pelo que nos casos em que os processos de desenvolvimento são reais; combinam envolvimento coletivo na formação, centralização na análise reflexiva sobre as práticas e apoio de formadores ou investigadores para se fomentar a continuidade dos processos, evitando a dissociação (Alarcão e Roldão, 2008).

Alarcão(2014) refere que o exercício responsável da profissão deve envolver os docentes em dinâmicas de reciprocidade, trocas de conhecimentos e de serviços entre parceiros da profissão, dando origem à produção de novos saberes profissionais, que progressivamente se vão aprofundando, sistematizando e dando visibilidade ao conhecimento profissional que ganhará reconhecimento social.

Numa perspetiva diacrónica, a profissionalidade docente

“(....)identifica-se como o culminar de um complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que se vai desenvolvendo e (re) construindo ao longo da carreira, e que congrega dimensões de índole pessoal e relacional, sendo ainda condicionado por fatores de ordem contextual” (Morgado, 2007:64).

A profissionalidade apresenta-se como um conceito dinâmico (Morgado, 2007) que comporta uma lógica analítico-descritiva, mas que é apresentada teoricamente, como racional e estática (Alarcão, 2014), onde a supervisão emerge como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração.

Estamos perante um processo multimodal, que implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança, que tem como intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação e deve ocorrer em ambiente formativo estimulante (Alarcão, 2014).

Alarcão (2014) considera a auto supervisão o coração do desenvolvimento profissional (escola reflexiva) para um profissional que atua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis, complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam que as aprendizagens influenciem as comunidades. Trata-se de um novo paradigma profissional, uma nova conceção de profissionalidade a exigir novos modelos de formação e supervisão que coexistem com outras tendências que privilegiam a cultura da transmissão de conhecimentos e o praticismo (Alarcão & Roldão, 2008).

Alarcão e Canha (2013:83) defendem a supervisão na ótica da escola reflexiva, como

“(…)ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa, (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento”.

Estrela (2002, p. 65) citado por Morgado (2007), refere que

“(…)todos os processos de reforma contribuíram para que os professores se vissem confrontados com a necessidade de assumirem papéis cada vez mais abrangentes e complexos, com recurso a conhecimentos que ultrapassam em muito os saberes das suas áreas de ensino. É neste contexto de mudança que emerge o discurso da nova profissionalidade docente, em que os professores são chamados a tomar decisões na conceção e concretização do fenómeno educativo, numa lógica que alia a teoria e a prática para a construção do conhecimento profissional que lhes compete erigir. Um conhecimento profissional que resulte de uma construção coletiva, aberto ao questionamento e à atualização.”

Trata-se de um novo entendimento da profissionalidade docente, no qual o professor assume um papel preponderante, como portador de convicções e aceções próprias, que

procura pôr em prática, de forma diferenciada, conforme a singularidade de cada escola, aula e aluno (Morgado, 2007). Este novo paradigma implica que ao nível da formação se construa uma teoria da “pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade”, pelo que é necessário estimular, junto dos “futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação” (Nóvoa, 1992). Há necessidade de elaborar um “conhecimento pessoal, no interior do conhecimento profissional” e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. “Toca-se em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (Nóvoa, 1992).

O perfil de desempenho do professor revela um profissional comprometido, empenhado e implicado na aprendizagem dos seus alunos, que ambiciona uma avaliação do desempenho justa e que luta por uma profissionalidade exigente, onde as concretizações têm que ser avaliadas, para se verificar que aquisições e desenvolvimentos se registaram, que dificuldades e limites se manifestaram (Rodrigues e Peralta, 2008).

### **1.3.2 – Profissionalidade Docente versus Avaliação do Desempenho**

Observando as mudanças operadas na rede escolar portuguesa e na gestão dos estabelecimentos de ensino, concluímos que a organização das escolas se tornou mais complexa e a sua atividade fortemente transcultural (Montero, 2000), o que implicou o aparecimento de novas funções e papéis para os professores. Esta nova realidade obriga os professores a um esforço de conhecimento de outras culturas, de empatia e flexibilidade, conduzindo a experiências de trabalho colaborativo entre colegas, que constituem uma nova maneira de estar e conceber a escola.

A nova realidade orienta os professores para uma profissionalidade diferente da tradicional, rompendo com a postura isolacionista da autonomia docente (Estrela, 2014), mas a intensificação do trabalho docente é sentida por muitos professores como uma “desprofissionalização ameaçadora da sua identidade profissional”, o que não se faz sem sofrimento e sem conflitos éticos e emocionais (Day e Flores, 2007; Estrela, 2011, Amaral, 2012; Estrela e al, 2012).

Assim, se por um lado assistimos a uma aparente “revalorização da profissão e da autonomia do professor capaz de dar respostas inovadoras a situações complexas e instáveis”, por outro, assistimos a uma atribuição excessiva de papéis, que implicam uma multiplicação de competências e uma constante prestação de contas, que criam obstáculos

a essa autonomia, originando condições de “desqualificação e desprofissionalização” (Jeffrey e Woods, 1996, referidos por Estrela, 2014).

A intensificação do trabalho docente leva muitas vezes à insatisfação profissional, à desmotivação, ao desgaste e vulnerabilidade emocional, assim como leva a dilemas éticos, em relação ao que é bom para o aluno e para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Estrela, 2014).

Perante esta amálgama de incertezas, os professores suspeitam e discordaram do esquema operacional adotado para proceder à avaliação do desempenho docente. Os professores apresentam muitas reservas quanto à sobrecarga de procedimentos, aos prejuízos que os mesmos lhes causam em termos da disponibilidade para o exercício da profissão, à subversão das finalidades da avaliação e aos seus efeitos ao nível da qualidade e do desenvolvimento. As suas reações críticas criaram na maioria das escolas, um clima de desmotivação e de mal-estar.

Os efeitos gerados pela implementação desta política terão sido sobretudo de superfície, ao nível organização de procedimentos, mais do que de modificações consequentes do pensamento e das práticas que possam ser consideradas verdadeiras transições ecológicas (Alarcão e Canha, 2013).

No que diz respeito à profissionalidade docente e à avaliação do desempenho do professor, é de salientar que o exercício profissional do professor não pode ser apreciado em exterioridade face aos contextos da sua realização; não é redutível a um somatório de comportamentos, depende de um juízo profissional em situação; a observação e consequente avaliação do exercício profissional não pode ser feita sem que antes sejam definidos e consciencializados os quadros de referência relativamente aos quais será legítimo procedermos a apreciações; não pode o professor em exercício ser comparado com o professor em formação inicial; uma vez que em relação aos procedimentos de formação e de avaliação, uns e outros não obedecem nem aos mesmos objetivos nem aos mesmos parâmetros, critérios e indicadores (Rodrigues e Peralta, 2008).

Em síntese, a evolução do trabalho docente no nosso país, tem acompanhado, as tendências gerais verificadas noutros países no que se refere à multiplicação de papéis, à burocracia, ao alargamento do campo de intervenção dos professores, ao alargamento de saberes, competências e diversificação de funções (Estrela, 2014). Estas mudanças obrigam os

professores a uma permanente atualização de conhecimentos, competências e adaptação às novas exigências da profissão (Nóvoa, 2007).

A atividade docente tem de forma inequívoca assumido novos contextos sociais e legais conducentes a novas formas de atuação na escola, surgindo atualmente ligada a padrões de qualidade e de prestação de contas (Gonçalves e Galvão, 2011).

Sockett (1985) citado por (Gonçalves e Galvão, 2011), afirma que o modelo de prestação de contas deve contribuir para a melhoria do desempenho dos docentes e não ser considerado como uma ameaça ao profissionalismo, advogando que devem ser os próprios professores a procurar a prestação de contas. Estrela (2014:25) recorda que o trabalho do docente se reparte entre atividades individuais (sobretudo na turma) e trabalho coletivo, uma espécie de “Colegialidade Imposta”,

Silva e Herdeiro (2015:148) consideram que para melhorar o desempenho dos professores, o seu desenvolvimento deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais, e salientam que a avaliação do desempenho tem de ser perspectivada de um modo integrado e contextualizado, assente no rigor, na transparência, na exigência e objetividade, reconhecendo e valorizando o esforço, o mérito e a excelência profissionais. Estes autores reforçam, que é no contexto educativo, que as atitudes são moldadas, na interação do professor com o ambiente em que trabalha, pelo que quando esse contexto é alvo de modificações profundas, podem surgir atitudes favoráveis ou desfavoráveis, conforme a satisfação ou não das necessidades profissionais dos docentes. Sendo, que é durante os períodos de avaliação e monitorização dos sistemas educativos, que se verifica mais instabilidade. Nestes períodos os professores sentem que lhes são impostas mais mudanças legislativas, intensifica-se o trabalho nas escolas, verifica-se um acréscimo muito significativo da responsabilidade e é retirada autonomia, o que desencadeia uma crise na sua identidade profissional. Esta crise de identidade resulta do sentimento de perda da confiança pública depositada na capacidade do professor em desenvolver um bom trabalho na escola (Silva e Herdeiro, 2015:147).

**Capítulo II**  
**Opções Metodológicas**





## **2.1-A problemática**

A investigação sobre o papel da supervisão em contexto da avaliação do desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade docente surgiu-nos como uma oportunidade de estudo pertinente, face às inúmeras transformações que se registam atualmente, na vida dos professores a nível socioprofissional.

Assim, procurámos compreender que relação existe entre a supervisão, a avaliação do desempenho e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entender se ocorre ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho docente, que tipo de supervisão acontece, como se processa e qual é o contributo para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Face à abrangência do tema, foi necessário proceder à delimitação da nossa problemática de investigação e à construção do respetivo objeto científico, pelo que decidimos estudar o papel da supervisão em contexto da avaliação do desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Visual do Ensino Básico.

Para dar cumprimento à investigação centrámos a reflexão no papel da supervisão, na avaliação do desempenho e no desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Visual do Ensino Básico Público, assumindo, que a supervisão pode ampliar o número e a qualidade das partilhas entre os docentes, bem como contribuir para aumentar o nível de reflexão entre os pares sobre a prática pedagógica/letiva. Durante este processo, verificámos que o contexto teórico em que a nossa problemática se enquadrava, nos encaminhava epistemologicamente para o paradigma qualitativo, numa lógica indutiva e exploratória (Ruivo, 2013: 68).

Quando decidimos realizar o estudo, não fomos indiferentes ao facto de a maioria dos professores não apreciar particularmente ser supervisionado, estar descontente por não progredir na carreira devido ao congelamento dos escalões e sentir insegurança em relação às sucessivas alterações ao modelo de avaliação do desempenho em vigor. Acreditamos que para a maioria dos professores, estes aspetos podem revelar-se geradores de desmotivação e resistência à ação supervisiva.

## **2.2 - Fundamentação metodológica**

Consideramos que a nossa investigação se situa no paradigma qualitativo, uma vez que o nosso principal objeto de estudo, se centra no papel que a supervisão desempenha no

âmbito do processo de avaliação do desempenho e os contributos que pode propiciar para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual do Ensino Básico. Os dados recolhidos através das entrevistas realizadas impeliram-nos para uma investigação de carácter qualitativo, que requeria uma abordagem indutiva, de cariz exploratório, que nos permitisse compreender e construir conhecimento sobre as realidades sociais envolvidas. Pelas suas características, o estudo de caso qualitativo permite agilizar a compreensão dos processos e dos acontecimentos, porque como indica Merriam (1998), mencionado em Carmo e Ferreira (2008:235) e citado por Ruivo (2013:71), o mesmo é “particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico”.

Delimitada a questão de investigação e definidos os objetivos científicos, decidimos que o estudo assumiria a forma de um estudo exploratório, em que a recolha de informação se faria através do inquérito por entrevista e o tratamento dos dados se realizava recorrendo à análise de conteúdo.

Porque como indica De Ketele & Roegiers (1993:104), citados por Ruivo (2013:70) a investigação exploratória caracteriza-se por ser “um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” e salientam que o investigador

“(...)é essencialmente um explorador, que utiliza uma metodologia cujo principal objetivo é formular hipóteses, sem impor a exigência rigorosa de medidas, nem a estimativa do grau de validade e fiabilidade quando se observam fenómenos pouco ou mal conhecidos, em que o valor prioritário é a criatividade, combinada com o rigor”.(idem)

Stake (2007:24), citado por Serrano(2013:90) indica que “ a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação” em que “o que importa, é compreender as perspetivas dos entrevistados, com o propósito de obter respostas, às questões de investigação que enunciamos” e Van der Marem (1996), mencionado por Ruivo (2013:13), indica que “a preferência por uma abordagem qualitativa, revela-se como a mais indicada, quando o mais importante é encontrar coisas, não tanto confirmá-las”.

Compreender como ocorre a supervisão em contexto da avaliação do desempenho e qual o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade docente, requer a utilização de uma metodologia qualitativa, na modalidade de um estudo exploratório, com recurso à entrevista semiestruturada, como a técnica mais adequada e que melhor cumpre os nossos objetivos “que não passam pela formulação de hipóteses, que se pretendem confirmar

posteriormente, numa logica hipotético-dedutiva” como refere Guerra (2006), citada por Serrano(2013:90).

Bogdan & Biklen,(1994: 51), citados por Meireles(2013) realçam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”, o que vem reforçar a nossa preferência pela abordagem qualitativa.

Após a delimitação da problemática, iniciámos a construção do modelo de análise e elaborámos o enquadramento teórico, visando assegurar a validade externa do estudo e situando-o no *continuum* dos quadros conceptuais reconhecidos (Ruivo, 2013: 74) e como refere Serrano (2013:93) “importa assegurar a qualidade da investigação, pela sua validade externa, que está relacionada com a possibilidade de generalizar os resultados ou procurar garantir a sua aplicabilidade a outros problemas, em contextos idênticos”.

### **2.3 -Definição da Amostra**

Neste estudo exploratório para a definição do universo de análise considerámos cinco professores avaliadores e os respetivos dez professores avaliados, dos agrupamentos de escolas de Beja, Ferreira do Alentejo e Pias, seleccionados de acordo com os seguintes critérios:

- i) serem professores de Educação Visual do Ensino Básico;
- ii) terem sido avaliadores ou avaliados no atual modelo de Avaliação do Desempenho ( Despacho Normativo nº 26/2012, de 21 de fevereiro);
- iii) estarem em efetividade de serviço;
- iv) se possível, estabelecer a correspondência entre professores avaliadores e avaliados.

Na primeira fase do estudo e após planear a abordagem a utilizar na investigação, iniciámos os contactos com os professores para definirmos a amostra a utilizar.

Assim, contactámos os professores avaliadores e avaliados de Educação Visual, do Ensino Básico Público, a exercer funções docentes em Beja, Ferreira do Alentejo e Pias.

A opção pelos docentes destes Agrupamentos de Escolas prendeu-se com a necessidade de garantir que existia correspondência entre os intervenientes no estudo, respeitando-se a relação avaliador/avaliado.

Como referimos, optámos pelo estudo exploratório, com recurso à entrevista semiestruturada porque nos permitia obter respostas completas, detalhadas e em profundidade à questão de investigação, com descrição e compreensão. O que de facto se veio a verificar, uma vez que a flexibilidade do instrumento utilizado, nos permitiu revelar o ponto de vista do entrevistado e possibilitou redirecionar/aprofundar as questões em função das respostas do entrevistado. Também o número de elementos selecionados para compor a amostra, nos pareceu suficiente para obter a informação necessária ao tipo de investigação a desenvolver.

## 2.4 - As características gerais da amostra

| Avaliadores  |       |      |                     |                        |                  |                         |                   |
|--------------|-------|------|---------------------|------------------------|------------------|-------------------------|-------------------|
| Entrevistado | Idade | Sexo | Grupo Recrutamento  | Situação profissional* | Tempo de serviço | Habilitações Académicas | Avaliador         |
| A            | 53    | M    | 240 (EV/ET)         | QA                     | 31               | Licenciatura            | Interno e Externo |
| B            | 56    | F    | 600 (Artes Visuais) | QA                     | 32               | Licenciatura Mestrado   | Interno           |
| C            | 53    | F    | 600(Artes Visuais)  | QA                     | 32               | Licenciatura Mestrado   | Interno           |
| D            | 59    | F    | 600(Artes Visuais)  | QA                     | 23               | Licenciatura CESE       | Interno           |
| E            | 52    | F    | 600(Artes Visuais)  | QA                     | 30               | Licenciatura            | Interno           |

**Figura 2.1** -Caraterização da amostra dos avaliadores

| Avaliados    |       |      |                     |                        |                  |   |
|--------------|-------|------|---------------------|------------------------|------------------|---|
| Entrevistado | Idade | Sexo | Grupo Recrutamento  | Situação profissional* | Tempo de serviço | Habilitações Académicas                     |
| A1           | 48    | F    | 240 (EV/ET)         | QA                     | 24               | Licenciatura                                |
| B1           | 52    | F    | 600 (Artes Visuais) | QA                     | 25               | Bacharelato                                 |
| B2           | 46    | F    | 600 (Artes Visuais) | QA                     | 22               | Licenciatura Mestrado                       |
| C1           | 52    | F    | 600 (Artes Visuais) | QA                     | 25               | Licenciatura                                |
| C2           | 41    | F    | 240 (EV/ET)         | QZ                     | 14               | Licenciatura                                |
| C3           | 38    | M    | 240 (EV/ET)         | QZ                     | 14               | Licenciatura                                |
| F1           | 46    | M    | 240 (EV/ET)         | QA                     | 23               | Licenciatura                                |
| G1           | 47    | F    | 240 (EV/ET)         | QA                     | 23               | Licenciatura                                |
| F1           | 51    | F    | 240 (EV/ET)         | QA                     | 26               | Licenciatura                                |
| I1           | 36    | F    | 240 (EV/ET)         | QZ                     | 15               | Licenciatura Pós- graduação Ensino Especial |

**Figura 2.2** - Caraterização da amostra dos avaliados

\*Situação Profissional: **QA** – Quadro Agrupamento, **QZ** – Quadro Zona

## 2.5 - A recolha e o tratamento dos dados

Assim, e em conformidade com a natureza exploratória do nosso estudo, decidimo-nos pelo método do inquérito por entrevista, uma vez que nos permite recolher informação numa situação natural, sobre as perceções, que os sujeitos têm do impacto da ação em si, conforme refere Ruivo (2013:73).

No entender de Sousa,(2005:247) citado por Meireles(2013:65) “a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas” e ainda permite solicitar esclarecimentos circunstanciais, que permitam clarificar as respostas.

A propósito da “situação natural” em que se recolhe a informação, De Ketele e Roegiers (1993:175), citados por Ruivo (2013:73) referem que “uma situação é natural quando se desenrola num contexto que liberta a palavra, isto é, num contexto em que aquilo que é dito reflete o que é pensado e vivido” ao que Ruivo (2013:73) acrescenta“- embora manipulada, pois o entrevistado é dirigido para um determinado domínio da sua experiência de vida”.

Ao escolhermos a entrevista como método para a recolha de informações, pretendemos estabelecer a interação direta com os entrevistados e a opção pela entrevista semiestruturada, semidiretiva ou semidirigida teve como objetivo estabelecer uma diretiva quanto aos temas a abordar, mas deixando aos entrevistados a exploração dos mesmos.

De acordo com De Ketele & Roegiers (1993), citados por Ruivo(2013:73) são duas as principais vantagens da entrevista semiestruturada, semidiretiva ou semidirigida, a liberdade de expressão concedida aos entrevistados e a garantia da recolha de informações pertinentes, sendo que o grau de inferência, em relação à informação recolhida começa por ser moderado, mas pretende-se que seja elevado na fase de tratamento de dados.

A opção por este tipo de entrevista conduziu-nos à preparação de um guião, com uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, cuja aplicação não necessitava de obedecer a uma ordem rígida na sequência das questões, permitindo grande flexibilidade no processo de exploração e uma constante adaptação ao perfil do entrevistado, conforme refere Ruivo (2013:77) quando cita Quivy e Campenhout, (2008:192).

Assim, optámos por fazer entrevistas individuais, semiestruturadas, orientadas por um guião estruturado, mas flexível, por nos parecer o mais adequado neste contexto.

Durante a elaboração do guião, procurámos que as entrevistas não parecessem um questionário para permitir aceder a aspetos essenciais da temática em estudo, como preconiza Quivy e Campenhoudt (2003), referido por Serrano(2013:101).

Após a construção dos guiões das entrevistas, aplicámo-las a dois professores, considerados interlocutores úteis, docentes integrados na carreira, com bastantes anos de serviço e figuras de referência para o investigador para testar as questões e se necessário proceder a alterações, com o objetivo de validar a qualidade e o teor das mesmas. Estes docentes realizaram um pré-teste às questões, colocaram dúvidas e contribuíram para melhorar a conceção e validação das mesmas. Com este procedimento, foi possível verificar se o guião estava bem elaborado e se era necessário fazer reajustamentos.

Conforme indica Lessard-Hébert et al. (2010), referido por Ruivo (2013:77) a entrevista semiestruturada está orientada para a resposta e revela uma aproximação com a entrevista clínica, uma vez que o investigador tenta encaminhar e adaptar as questões, no sentido de obter informações pertinentes para responder/aprofundar as questões e as hipóteses formuladas para a investigação.

Antes da aplicação das entrevistas, realizámos leituras que nos ajudaram a familiarizar com as técnicas da entrevista, nomeadamente com recurso à Internet e aos livros de Bogdan e Biklen e Laurence Bardin, sobre Investigação Qualitativa em Educação e Análise de Conteúdo. Também quando estabelecemos contactos com os interlocutores, pretendemos verificar a sua adequação ao perfil definido, aferir a disponibilidade para participar na investigação, informar sobre o teor do estudo e os princípios éticos observados na sua conceção, nomeadamente a confidencialidade, o conhecimento pleno e a veracidade.

A participação no estudo implicou o prévio consentimento livre e esclarecido dos entrevistados, que foi obtido por escrito após a explicação dos objetivos da investigação e das fases do trabalho a desenvolver. Consideramos que o entendimento sobre o direito de participar, não participar ou abandonar o estudo, sem qualquer problema para os participantes é determinante para realizar uma investigação eticamente consistente.

Em seguida, facultámos o guião da entrevista aos participantes, marcámos a data e o local da entrevista individual.

Todas as entrevistas foram presenciais, com exceção para duas entrevistas que se realizaram com recurso à Internet, porque no período em que se realizaram as entrevistas,

estes dois entrevistados/avaliados não tinham disponibilidade de participar no estudo de outra forma, pelo que fizeram-no por e-mail.

A decisão de utilizar o seu testemunho, ficou a dever-se ao facto de terem sido avaliados pelo avaliador externo, que faz parte da nossa amostra e considerarmos pertinente proceder ao cruzamento das suas respostas.

As restantes entrevistas decorreram de forma informal, nas escolas dos entrevistados, em salas de aula desocupadas, tiveram a duração de cerca de uma hora e quinze minutos e foram gravadas em suporte áudio.

O ambiente vivido durante as entrevistas foi informal e tal como indica Ruivo (2013:78) a ‘convivialidade profissional’ foi uma constante e um fator de desinibição. Este clima de descontração, fruto da confiança que se estabeleceu entre o entrevistador e os entrevistados, facilitou o diálogo e permitiu momentos de pausa, mais introspetivos, muito necessários à recuperação de recordações, à sistematização do pensamento e à reconstituição das situações vividas. A observação dos silêncios e do ambiente vivido durante as entrevistas, foi por nós entendido como um indício de procura, da resposta mais fidedigna.

Durante as entrevistas utilizámos a técnica de escuta ativa, atuando com empatia com os participantes, incentivando e encorajando-os, porque como refere Bogdan e Biklen, (1994:136) citados por Ruivo (2013:78) as boas entrevistas ‘caraterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista’, evitando questões indutoras, a parcialidade das respostas e mantendo o foco no tema em estudo. As questões foram adaptadas sempre que foi necessário clarificar algum aspeto.

Todavia esta metodologia também apresenta pontos fracos, nomeadamente quanto à objetividade e influência do investigador, que ‘pode eivar o estudo com as suas convicções’ conforme indica Meireles (2013:66). Outra crítica que se verifica, prende-se com o facto de se ‘tratar de uma investigação *in locu*’ o que torna difícil voltar a verificar a informação obtida, conforme refere Sousa (2005:139) citado por Meireles (2013:68). Para evitar esta situação, decidimos gravar as entrevistas em suporte áudio, que transcrevemos na íntegra.

Para tratar os dados recolhidos nas entrevistas, seleccionámos a análise de conteúdo, por considerarmos que é o método mais adequado e porque permite trabalhar as comunicações, por vezes extensas e numerosas para extrair conhecimento.

A análise de conteúdo e a sistematização dos dados tem como objetivo a produção de um texto analítico, onde se descrevem os dados e se fazem inferências, com o objetivo de responder às questões da investigação. Recorremos ao método indutivo, através de uma abordagem baseada na análise qualitativa e realizámos um estudo exploratório. Esta metodologia permite-nos filtrar os dados recolhidos, no sentido de separar o essencial do acessório. Para o efeito, procurámos definir de forma clara e objetiva os procedimentos, tentámos recolher informação junto dos interlocutores que constituísse resposta válida às questões subjacentes à investigação e estabelecesse a ligação inferencial entre o enquadramento teórico e o objeto de estudo para assegurar o critério de validade interna da investigação.

No tratamento da informação recolhida aplicámos a análise de conteúdo na perspetiva de Bardin (2009:44) ou seja recorremos a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, na descrição do conteúdo das mensagens e que permite a inferência de conhecimentos.

Ruivo(2013) citando Carmo e Ferreira (2008:270) refere que “a inferência surge como um procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada” da análise de conteúdo à interpretação dos dados recolhidos.

O processo utilizado na análise dos dados obtidos nas entrevistas, possibilitou a organização dos mesmos, de acordo com padrões que permitiram categorizá-los e codificá-los, interpretando-os e tornando o material recolhido compreensível.

Na fase do tratamento dos dados, procedemos à identificação, transcrição e organização do material recolhido e face à complexidade e profundidade do *corpus* de dados recolhido, não hesitámos em observar as diferentes fases da análise de conteúdo, conforme indica Bardin (2009:121): a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise codificámos as entrevistas e realizámos leitura “flutuante” das mesmas para ficarmos com uma ideia geral das informações transcritas.

Aproveitámos para assinalar e comentar as frases que se encontravam de acordo com os objetivos do estudo.

Em seguida ordenámos as entrevistas e procedemos à referenciação em unidades de registo. Posteriormente, procedemos à categorização.



Adotámos o critério semântico para definir as dimensões, as categorias, subcategorias e unidades de registo.

Procurámos respeitar as regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência, definidas por Bardin (2009:38).

As subcategorias e as unidades de registo foram determinadas em função das características do material recolhido e dos objetivos da análise.

Em relação à regra da ‘homogeneidade’ e para que houvesse coerência, definimos as categorias em função dos objetivos definidos e baseados nas questões formuladas.

Quanto à regra da exaustividade, tivemos o cuidado de ‘esgotar a totalidade do texto’, conforme indica Bardin (2009:38), ou seja percorremos as entrevistas de modo a recolher todas as informações.

Quando definimos as categorias, aplicámos a regra da exclusividade, reunindo a informação em rubricas únicas.

No que respeita à objetividade, tentamos que as categorias fossem objetivas, precisas e claras.

Quanto à pertinência, tivemos sempre presente os objetivos para a definição das categorias. Durante este processo as entrevistas foram lidas várias vezes e, os dados obtidos através da leitura das mesmas foram tratados e cruzados.

A análise de conteúdo foi-se organizando e definindo através da análise qualitativa, que permitiu trabalhar o conteúdo das entrevistas, fazer inferências de acordo com os propósitos das questões de investigação e dar significado às descrições feitas pelos entrevistados.

Também fizemos análise comparativa entre as respostas dos avaliados e as dos avaliadores, em questões comuns, com o objetivo de encontrar semelhanças e diferenças na interseção nos relatos para daí retirar as respetivas conclusões.

Podemos descrever o processo seguido na análise das entrevistas, da seguinte forma:

- Transcrição na íntegra das entrevistas;
- leitura flutuante de cada entrevista;
- realce das respostas que melhor se enquadravam nos objetivos definidos ou consideradas informação pertinente;
- leitura vertical e horizontal das entrevistas;
- agrupar das respostas das entrevistas de acordo com as áreas temáticas do estudo;

- definição das dimensões, categorias e subcategorias a priori e à posteriori;
- construção de tabelas com as categorias, subcategorias e as unidades de registo;
- análise cruzada das respostas às questões comuns das entrevistas;
- inferências e interpretação dos dados.

Os quadros dos objetivos/questões, os guião da entrevista, a transcrição das entrevistas e os quadros que serviram de base à análise de conteúdo seguem em Anexos, 1, 2 e 3 respetivamente.

**Capítulo III**  
**Apresentação dos Resultados**



### **3.1 – Análise e interpretação dos dados**

#### **3.1.1 – Análise das entrevistas**

##### **3.1.1.1 Dimensão dos Avaliadores**

**3.1.1.1.1-Categoria 1**– avaliação do desempenho - **Subcategoria 1.1**– Aspectos formais da avaliação do desempenho -**Unidade de Registo 1.1.1** – Conceito (Questões I e II)

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, introduziram-se alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, procedendo-se à regulamentação da avaliação de desempenho do pessoal docente. Este diploma introduziu o relatório da autoavaliação, as dimensões da avaliação do desempenho e o pedido de observação de aulas. A regulamentação deste diploma por sucessivos decretos regulamentares, introduziu numa fase inicial a figura do avaliador interno, a que se seguiu a do relator (Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho) e por fim a do avaliador externo (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

Face às sucessivas alterações legislativas e pela análise das entrevistas concluímos que todos os entrevistados na categoria de avaliadores já tinham exercido as funções de avaliador interno, ao abrigo do Decreto-regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, como refere o avaliador C ‘’ de avaliador, só interno. Neste momento pouco mais do que ler os relatórios que os colegas me entregam. O que eu deveria fazer e que nem sempre há tempo para isso, é acompanhar a atividade docente dos meus colegas’’.

O avaliador A confirmou que foi o único, entre os entrevistados, que exerceu as funções de avaliador interno e externo cumulativamente, em conformidade com o expresso no decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, confirmando-o ao responder ‘’Avaliador externo, mas já fui interno’’.

Quando perguntámos aos entrevistados qual a diferença entre avaliador externo e interno, responderam que no atual sistema de avaliação existem as duas figuras, podemos verificar através da resposta do avaliador A ‘’no atual sistema de avaliação, o avaliador externo só avalia a atividade do professor em contexto de sala de aula com os alunos. A prática pedagógica e tudo o que lhe é inerente. Só observa as aulas. A parte científico-pedagógica. O avaliador interno avalia o professor em todas as outras dimensões.’’

Nas respostas a esta questão, os entrevistados pretenderam distinguir as competências dos avaliadores, esclarecendo que o avaliador externo se limita a avaliar a atividade do

professor em contexto de sala de aula e que o avaliador interno avalia o professor em todas as dimensões (científico-pedagógica, relação com a comunidade, participação na escola, desenvolvimento profissional e formação), com exceção para a observação das aulas.

Questionados sobre se se sentiam preparados para avaliar, os entrevistados responderam afirmativamente, conforme verificamos através da resposta do avaliador A “o sentir preparado, no sentido de que tive formação. Pelo menos os avaliadores externos. A formação é curta, mas deu algumas bases para desenvolver bem as nossas funções. Acho que a formação devia ser alargada. Quinze horas é insuficiente e foi muito em termos burocráticos”.

Daqui podemos inferir que os avaliadores consideraram a formação que lhes foi facultada muito importante, mesmo que a considerem insuficiente para o exercício de uma função tão difícil, como é a avaliação dos pares. Referem que é uma situação é muito subjetiva e pouco imparcial, como refere o avaliador B “porque são nossos pares e é sempre, e mais a mais, por muito que a gente queira ser imparcial, nunca consegue. Acho que é muito subjetivo....depende muito da capacidade de análise de cada um...”.

Para os entrevistados a avaliação só faz sentido, se existir uma troca de experiências entre as partes, uma partilha, que deve ser prática comum nas escolas e entre os professores, como refere o avaliador C “a avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas, que é isso que nós fazemos... deixa de resultar... na altura em que eu tenho que entrar lá e que o colega sabe que estou lá para o avaliar... existe depois a necessidade de dar uma nota,... e daquela nota ser tão alta que possa entrar no crivo. Porque depois há quotas... é a carreira das pessoas e é a vida das pessoas...”.

Como se pode depreender da resposta do avaliador C, a atribuição de uma classificação e a existência de quotas compromete o processo da avaliação do desempenho docente, ergue barreiras, cria bloqueios, mau estar e constrangimentos, porque para os avaliados a atribuição de uma classificação pode comprometer a progressão na carreira.

Os entrevistados reforçam a ideia de que o desenvolvimento do trabalho na escola é tanto mais produtivo quanto menos necessidade existir de catalogar as pessoas, tal como afirma o avaliador C “o desenvolvimento do trabalho da escola é tanto mais produtivo quanto menos existir a necessidade de catalogar as pessoas, porque se a pessoa trabalhar em grupo, as coisas são sempre melhores. O ambiente é melhor.”

Interrogados sobre o que entendem por avaliação do desempenho, os entrevistados indicaram, como podemos ver através da resposta do avaliador A “ que é avaliar a prática dos colegas, o seu desempenho profissional na escola, em todos os contextos em que estão”.

Nevo, (1995), citado por (Messias, 2008), afirma que a avaliação dos professores é “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados do seu ensino”, mas realça que este procedimento pode “motivá-los ou afastá-los”. Alguns entrevistados têm esta perceção como refere o entrevistado D, “a avaliação do desempenho é mais para controlo interno”.

Para os entrevistados é muito importante que exista feedback para saberem como melhorar o seu desempenho, como afirma o entrevistado B “servir apenas para a pessoa fazer uma reflexão individual, ajudada por um par, sem objetivo de estar a dar classificações, mas sim para tentar fazer um feedback e saber se está no bom sentido, se está no mau sentido. O que é que podia melhorar.” Os avaliadores realçam que o processo não deve contemplar a atribuição de uma classificação, mas são de opinião que os professores quando são avaliados, por um superior hierárquico, neste caso o diretor da escola, aceitam melhor a avaliação.

A avaliação pelos pares gera desconfianças e constrangimentos pela proximidade dos intervenientes e falta de hierarquia. A não uniformização dos instrumentos de avaliação a nível nacional, também gera controvérsia e desconfiança.

Para os avaliadores avaliar é importante e faz sentido, desde que com bom senso e honestidade, como refere o entrevistado B “Eu acho que é importante. Eu acho que a avaliação é importante com bom senso” e alertam para a necessidade da avaliação contribuir sempre para a progressão na carreira e ser realizada uma ótica de partilha, como referem os entrevistados B “contribuí sempre para a progressão. Deve contribuir sempre para a progressão, porque a pessoa acaba por ter mais experiência, do que tinha antes” e C “avaliação de desempenho é partilha. Para mim é partilha”.

**Unidade de Registo 1.1.2 – Importância da avaliação do desempenho docente (Questão III)**

| Importância da avaliação do desempenho docente |                  |            |                     |                       |
|--|------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| Nada Importante                                | Pouco Importante | Importante | Bastante Importante | Totalmente Importante |
| 0  | 1                | 2          | 2                   | 0                     |

**Figura 3.1** – Importância da avaliação do desempenho docente

Quanto à importância da avaliação do desempenho, os entrevistados dividem-se entre o importante e o bastante importante, apenas um elemento refere que é pouco importante. Consideram que é importante para situar as pessoas, para que se consciencializem do seu desempenho profissional, desde que seja criteriosa, rigorosa, objetiva e na perspetiva da partilha. Encaram a dinâmica gerada pela avaliação como um aspeto que pode ajudar a superar dificuldades, mas compreendem que quando uma pessoa se encontra em situação de avaliação pode tentar esconder as suas dificuldades. Como comprova a resposta do entrevistado B “quando uma pessoa está numa situação de avaliação, tenta esconder a parte negativa, e tentando escondê-la, não a supera.”

Não concordam totalmente com os moldes em que a avaliação do desempenho se efetiva, uma vez que consideram a observação de duas aulas insuficiente para avaliar o trabalho realizado por um professor, como nos relata o entrevistado E “ porque acho que as coisas não são ... não é em duas aulas que se vai ver o esforço de um professor.” Destacam a questão das quotas como uma medida meramente administrativa e que contribui muito para a desmotivação dos professores.

#### **Unidade de registo 1.1.3 –Operacionalização da avaliação do desempenho pelas escolas** (Questão IV)

Quando solicitámos aos entrevistados para descreverem a forma como se operacionalizou a avaliação do desempenho nas suas escolas, encontramos alguma uniformidade nos procedimentos, nomeadamente a elaboração de um calendário pela seção de avaliação do desempenho (SAD), a aprovação do calendário pelo Conselho Pedagógico, a afixação do calendário e a transmissão de informação nas reuniões de departamento, como podemos comprovar pela resposta do entrevistado A “é feito um calendário pela SAD, que é aprovado pelo Conselho Pedagógico, que é afixado e dado conhecimento nas reuniões de departamento”.

Algumas escolas promovem reuniões de esclarecimentos sobre avaliação do desempenho, como confirma o entrevistado E “ além das reuniões todas, que todos nós tivemos para perceber o modelo de avaliação. Tivemos reuniões com os avaliados”.

Quanto à avaliação interna e externa, os procedimentos adotados pelas escolas também não são muito divergentes, como refere o entrevistado A “é-lhes dado um modelo de relatório, onde está tudo explicado. Onde é feita uma análise crítica do trabalho que desenvolveu ao longo do ano letivo.”



Na avaliação interna o coordenador de departamento é o avaliador, que avalia o professor em todas as dimensões, mas não realiza a observação de aulas, essa função é atribuída ao avaliador externo.

Da análise às entrevistas apurámos, que ao avaliado são disponibilizados os documentos necessários à avaliação, nomeadamente o modelo do relatório de autoavaliação, mas que nem todos os avaliadores realizam as reuniões pré e pós-observação.

Os professores sujeitos à avaliação externa têm que requerer a observação das aulas, através de ofício ao diretor da escola. Quando esta situação se verifica, a escola solicita ao Centro de Formação, a que o agrupamento de escolas pertence, um avaliador, como nos relata o avaliador A “ as pessoas requerem ser avaliados, é nomeado um avaliador externo e depois, colocam-se as pessoas em contato”. O avaliador externo vai observar as aulas do professor e avaliá-lo na dimensão científico-pedagógica apenas no segmento de aula que observou.

Após a nomeação do avaliador, este é colocado em contato com o avaliado para definirem o trabalho a realizar e verificarem se existe compatibilidade nos horários, como refere o avaliador A “também é feito um calendário, com os horários dos professores avaliado e avaliador, que se conjugam para que o avaliador externo dê as suas aulas. Não têm redução horária”.

Avaliador e avaliado podem realizar reuniões pré e pós observação das aulas, como refere o entrevistado C “ fazíamos uma conversa muito informal, muito informal”.

Alguns entrevistados referem, que a secção para a avaliação do desempenho<sup>4</sup> procede à harmonização das classificações, após a entrega das propostas por parte dos avaliadores. Avaliador externo e interno só se reúnem após entregarem as propostas das avaliações à respetiva SAD, apenas para concertar alguma informação a transmitir ao avaliado.

Como podemos verificar pela resposta do entrevistado A à questão IV, os avaliadores internos desempenham as funções avaliativas e de supervisão nas horas da componente não letiva, atribuídas ao cargo de coordenador de departamento. O avaliador externo não têm qualquer redução horária.

**Unidade de registo 1.1.4 – Vantagens e desvantagens da avaliação do desempenho (Questão V)**

---

<sup>4</sup> A secção de avaliação do desempenho doravante é designada por SAD.

De acordo com a legislação em vigor, os professores têm que realizar o processo de avaliação do desempenho para progredirem na carreira.

Na opinião dos entrevistados, a avaliação do desempenho pode ser vantajosa para os professores, desde que se cumpram os requisitos previstos na legislação, conforme refere o entrevistado A “ é vantajoso desde que a avaliação seja rigorosa, criteriosa. Se todos os requisitos que estão previstos na legislação e se forem cumpridos os critérios”, embora a progressão na carreira esteja congelada. O resultado obtido com esta questão revelou a ambiguidade que a classe docente sente em relação à avaliação do desempenho. Dois elementos consideraram vantajoso, outros dois referiram que não lhe encontraram vantagem nenhuma e um dos entrevistados respondeu que dependia de muitos fatores. Contudo, salientam que as principais vantagens da avaliação de desempenho é a partilha, como afirma o entrevistado C “ as vantagens da avaliação de desempenho, no meu ponto de vista é isso, só a partilha”.

Quanto às principais desvantagens encontradas, os entrevistados apontaram dificuldades na operacionalização e implementação do processo, o mau ambiente gerado nas escolas, os atritos entre colegas, a catalogação gerada pela classificação, a alteração unilateral das regras e a questão das quotas. Estas conclusões são confirmadas pelas respostas dos entrevistados, que referem: entrevistado A “ as desvantagens são colocar umas pessoas contra as outras, do mesmo grupo de recrutamento, ambos bons profissionais.”, o B “ as pessoas quando começaram... era uma certa regra e depois de repente altera-se”, o C “ ... catalogar e criar muito mau ambiente. Porque as pessoas às tantas acabam por criar atritos. Criam imensos atritos. As pessoas acabam por trabalhar desnecessariamente...” , o D “ Não é exequível. Muito complicado. E não sei porque não haverá, a nível de ME<sup>5</sup>, um modelo igual para todas as escolas. E sejam, sim as escolas a fazer os papéis. Essa documentação, essa burocracia, essa documentação toda deveria ser igual para todas as escolas” e o E “... as quotas, duas aulas, não se vê nada”.

De salientar que alguns dos avaliadores já tinham experiência na observação de aulas, pelo que não lhes foi difícil realizar essa tarefa junto dos seus pares. Mas, referiram que o fator humano é determinante na forma como este processo é encarado e salientaram que é necessário extrair os aspetos positivos e superar os negativos, conforme realça o

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação doravante designado por ME.

entrevistado B “ desvantagens é o fator humano, depende da personalidade de cada um. Da maneira como encaram as situações e a maneira como se resolve”.

**Subcategoria 1.2** – Dimensões da avaliação do desempenho (Questões VI e VII)

**Unidade de Registo 1.2.1-** Aspectos em que incide a atual avaliação de desempenho (questão VI)

| Dimensões em que incide a avaliação do desempenho |                          |                        |                              |          |
|---|--------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
| Científico-pedagógica                             | Relação com a comunidade | Participação na Escola | Desenvolvimento Profissional | Formação |
| 5   | 5                        | 5                      | 5                            | 5        |

**Figura 3.2** – Dimensões da avaliação do desempenho

Quando inquiridos sobre quais os aspectos em que incide a atual avaliação do desempenho, os entrevistados responderam que todas as dimensões são essenciais, igualmente importantes e que devem ser bem avaliadas, mas separam-nas em dois grupos, conforme referem os entrevistados A “ todas. São as dimensões essenciais e as que devem ser bem avaliadas. Estão mais ou menos relacionadas” e E “eu fui vendo tudo, eu prestei atenção a todas elas. Acho que se devem manter”.

Um primeiro grupo que junta as dimensões Científico-Pedagógica, Desenvolvimento Profissional e a Formação Contínua, e outro que junta a Participação na Escola e a Relação com a Comunidade, conforme salientam os entrevistados B “o Científico-Pedagógico acho que a pessoa faz na universidade, Formação Contínua deve ser pessoal, assim como o Desenvolvimento Profissional... estas duas implicam esta. A Participação na Escola e a Relação com a Comunidade depende da pessoa...” e C “ 1º e 2º Científico-Pedagógica, 3º as restantes”. Para os entrevistados as três primeiras dimensões estão relacionadas entre si e as duas últimas dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos ao professor.

Em relação à dimensão Científico-Pedagógica referem que ser adquirida durante a formação inicial e que se não for sólida, a relação pedagógica ressentem-se, como podemos observar pela resposta do entrevistado C “ a dimensão Científico-Pedagógica é fundamental. Se houver lapsos aqui nesta dimensão, .... a nível pedagógico ressentem-se disto”.

Quanto à Formação Contínua, os entrevistados afirmam que deve depender de uma escolha pessoal, manifestar-se em contexto profissional através da experimentação com os alunos e da partilhada com os pares. Salientam que a Formação Contínua contribui para o Desenvolvimento Profissional e sugerem que só deve contar para a avaliação do

desempenho, se for colocada em prática e partilhada, como realça o entrevistado C “ a formação só deveria contar para aqui e ter valor efetivamente, se fosse feita, se a pessoa vinha e dizia, olha, fiz esta formação, vamos lá experimentar isto que eu aprendi. Eu vou por aqui em prática, na minha aula isto que eu fui lá aprender. Pode até resultar ou não resultar, mas experimentamos”.

A Relação com a Comunidade e a Participação na Escola dependem muito da personalidade do professor, do ambiente de trabalho e do contexto em que a escola está inserida.

Contudo são unânimes em considerar que as dimensões se devem manter.

**Unidade de Registo 1.2.2-** Aspetos em que deve incidir a avaliação do desempenho (Questão VII)

| Ordenar os aspetos em que deve incidir a avaliação do desempenho |                        |                          |                              |          |
|--|------------------------|--------------------------|------------------------------|----------|
| 1º   | 2º                     | 3º                       | 4º                           | 5º       |
| Científico-Pedagógico  | Participação na Escola | Relação com a comunidade | Desenvolvimento Profissional | Formação |

**Figura 3.3** – Aspetos em que deve incidir a avaliação do desempenho

Em relação aos aspetos em que a avaliação do desempenho deve incidir, os entrevistados consideraram que todas as dimensões estão interligadas, mas que as dimensões científico-pedagógica são as ferramentas essenciais/básicas para que um professor possa desenvolver a sua atividade profissional. O entrevistado C afirma e passo a citar “... se a pessoa cientificamente for uma nódoa, não tem nada a transmitir às crianças, e pedagogicamente vai-se ...”.

As restantes dimensões são colocadas quase sempre em pé de igualdade.

Na opinião dos entrevistados, através da formação contínua, os professores melhoram e aperfeiçoam as dimensões Científico-Pedagógica e desta forma contribuem para o seu Desenvolvimento Profissional.

Apenas o entrevistado E considera o Desenvolvimento Profissional, a Participação na Escola e a Dimensão Pedagógica, como mais importantes, porque parte do princípio que a dimensão científica foi adquirida durante a formação inicial e apresenta alguma desconfiança em relação ao formato em que a formação contínua se realiza, como refere “depois a formação é importante, mas a maneira como as formações, são feitas, também...”.

**Subcategoria 1.3**– Atual modelo de avaliação do desempenho – **Unidade de registo**–

1.3.1. - Grau de satisfação sobre o atual modelo de avaliação do desempenho(Questão VIII)

| Grau de satisfação em relação ao atual modelo de avaliação do desempenho |                    |                       |
|--|--------------------|-----------------------|
| Nada Satisfatório  | Pouco Satisfatório | Bastante Satisfatório |
| 1  | 3                  | 1                     |

**Figura 3.4** – grau de satisfação com o atual modelo de avaliação

Os inquiridos manifestaram-se pouco satisfeitos com o atual modelo de avaliação do desempenho docente. Em seu entender o modelo é muito confuso e apesar de ter sofrido algumas alterações para ficar mais simples, o que se constata é que está cada vez mais difícil de compreender e aplicar. A existência de ciclos avaliativos consecutivos e a introdução de alterações sucessivas ao modelo, não permite uma avaliação do trabalho em curso. Esta situação tornou-se ainda mais confusa com o congelamento da carreira docente. O entrevistado A, que desempenha as funções de avaliador externo e interno, considera que a avaliação externa é mais justa que a interna, e salienta que durante o processo de avaliação externa é mais fácil transmitir informação e dar sugestões de melhoria ao avaliado. Esta situação verifica-se porque a partilha do quotidiano profissional e a relação de proximidade que se estabelece entre pares, na mesma escola, não existe na avaliação externa.

Durante o processo de avaliação interna é mais difícil transmitir informações ou sugestões de melhoria ao avaliado, uma vez que ambos os intervenientes estão de alguma forma condicionados pelo quotidiano profissional e por essa relação de proximidade, que se estabelece entre professores no seu local de trabalho.

O avaliado A reforça a importância da avaliação ser realizada por um par, com a mesma formação académica e da mesma área, ao afirmar “deverá ser sempre uma pessoa que tenha o mesmo curso e que seja da área. Pelos pares”.

**Subcategoria 1.4** – Critérios para a nomeação do avaliador - **Unidade Registo** – 1.4.1 –

Critérios utilizados para a nomeação do avaliador(Questão IX)

| Critérios para a nomeação do avaliador |                      |                  |   |                             |
|--|----------------------|------------------|---|-----------------------------|
| Critérios legais                       | Escalão do avaliador | Tempo de serviço | Experiência profissional/ formação em avaliação do desempenho | Coordenador de Departamento |
| 1                                      | 3                    | 2                | 2   | 2                           |

**Figura 3.5** – Critérios utilizados para a nomeação do avaliador

De acordo com os inquiridos, a sua nomeação baseou-se nos critérios expressos na legislação em vigor, conforme expresso nos artigos 13º e 14º do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente o escalão em que o professor avaliador se

encontrava, o tempo de serviço e a experiência profissional, como se pode verificar pelas respostas dos avaliadores A ‘os critérios legais, os que estão escritos na lei. O escalão mais nada’ e C ‘’ teve a ver com o facto de eu ser a mais velha, estar já no topo da carreira e também de ter tido 12 anos de E.S.E<sup>6</sup>. .Porque eu dei muitos anos aulas lá e fiz muita formação contínua, assisti muitas vezes a aulas’.

Três dos professores avaliadores, à data dos acontecimentos, exerciam o cargo de Coordenador de Departamento, como refere o avaliador B ‘‘quem exercia o papel de coordenador de departamento, é que era o avaliador’’, os outros dois avaliadores exerceram esta função por delegação de competências.

Apenas dois professores avaliadores frequentaram uma ação de formação sobre avaliação do desempenho.

Nenhum dos professores avaliadores tinha formação especializada em Supervisão Pedagógica, embora dois deles tivessem alguma experiência ao nível da formação inicial e da formação em serviço. No entanto, consideram que a experiência que tinham, em alguns casos se revelou um bocado falaciosa, porque na formação inicial tratavam com alunos e na formação em exercício estavam a trabalhar com professores que tinham conseguido um lugar de efetivo nos quadros do Ministério da Educação. Ninguém se sentia colocado em causa, como acontece com a avaliação do desempenho por causa da questão das quotas.

#### **Unidade de Registo - 1.4.2 – Requisitos para ser avaliador(Questão X)**

| Requisitos para ser avaliador  |                        |
|--|------------------------|
| Item   | Nº de vezes mencionado |
| Estar num escalão igual ou superior ao do avaliado   | 1                      |
| Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado   | 3                      |
| Formação académica semelhante  | 2                      |
| Ter formação em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica ou experiência profissional em supervisão | 2                      |
| Muito tempo de serviço   | 1                      |
| Muita experiência profissional   | 2                      |
| Sentido de responsabilidade e muita sensatez   | 2                      |
| Lealdade e honestidade   | 1                      |
| Formação em avaliação do desempenho  | 1                      |

**Figura 3.6** – Requisitos para ser avaliador

Inquiridos sobre quais os requisitos necessários para se desempenhar a função de avaliador, os entrevistados responderam que eram todos os que estavam na legislação, ou seja, estar num escalão, igual o superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de

<sup>6</sup> Escola Superior de Educação

recrutamento e ter formação em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica ou experiência profissional em supervisão.

Todos os entrevistados afirmaram que não possuem formação especializada em supervisão pedagógica, mas têm bastante experiência profissional.

Os resultados obtidos demonstram que os inquiridos consideram importante que o avaliador seja um professor com muito tempo de serviço, que tenha bastante experiência profissional, muito sentido de responsabilidade, sensatez, lealdade e honestidade, como podemos verificar pela resposta do entrevistado D “ um professor com muito tempo de serviço e que tenha realmente muita experiência profissional para o fazer, e sentido de responsabilidade e muita sensatez. Muito bom senso. Muito bom senso nas pessoas. Lealdade e honestidade”.

Os entrevistados sublinharam que a função de avaliador deve ser desempenhada por uma pessoa sensata, humilde, que goste de trabalhar em conjunto e que encare esta tarefa como um serviço público, como refere o entrevistado C “ tem que ser uma pessoa humilde, que goste de trabalhar em conjunto e que tenha bom senso. Se a pessoa não encarar isto como um serviço público, em que está aqui para partilhar e tirar partido também “. Em seu entender esta tarefa deve ser encarada numa perspetiva de partilha, que para se realizar e regular necessita de muitas doses de bom senso.

Quanto à necessidade do avaliador pertencer à mesma área de formação científica do avaliado, salientam que serve para acrescentar autenticidade ao processo de avaliação.

Dois avaliadores, que exercem a função de coordenador de departamento, referiram que trimestralmente, solicitam aos colegas uma reflexão sobre os resultados obtidos no final de cada período.

**Unidade de Registo-1.4.3**–Preocupações inerentes ao desempenho da função de avaliador(Questão XI)

| Preocupações inerentes ao desempenho da função de avaliador |                               |                                   |   |
|---|-------------------------------|-----------------------------------|---|
| Assustado/Pouco à vontade com receio de falhar              | Não ter a formação necessária | Não me preocupou nada em especial | Avaliar uma amiga/ Dificuldade em ser imparcial |
| 2   | 1                             | 1                                 | 1   |

**Figura 3.7** - Preocupações do avaliador no desempenho da função

Em relação às preocupações que acometeram os avaliadores quando souberam que tinham sido nomeados para avaliar os seus pares, dois dos inquiridos referiram, que se sentiram pouco à vontade, assustados e com receio de falhar.

Os restantes manifestaram preocupação por não terem a formação necessária ou por irem avaliar uma pessoa amiga e não conseguirem ser imparciais. Apenas o entrevistado C afirmou não se ter preocupado com a função que iria desempenhar, uma vez que encarou a situação na perspectiva da partilha, contudo recorda com algum a tristeza as situações que observou e experienciou, quando afirma “ na altura fui um bocadinho poética, achei que, logo no primeiro ano, achei que ia ser uma coisa engraçada. Achei que ia experimentar, que ia tirar muito partido disto, porque vou aprender outras coisas, mas não foi bem assim”.

Quase todos os avaliadores afirmaram que realizaram a ação de formação de quinze horas facultada pelo Centro de Formação e referiram que a mesma consistia em contactar com os procedimentos legislativos e processuais, nomeadamente referência a como se deve observar, quais são os tipos de observação que existem, o que é que se deve fazer, como é que se podem preencher os documentos, como refere o entrevistado A “ ...quais são os tipos de observação que existem, o que é que devemos fazer, como é que podemos preencher, se devemos usar grelhas com cruzinha ou ser descritiva. No nosso caso a observação descritiva natural é muito mais fácil”.

O entrevistado E referiu que requereu auxílio de colegas externos à escola para analisar o relatório de autoavaliação do colega de grupo “ para me distanciar...” e também solicitou ao avaliado o preenchimento dos registos de observação para comparar com o seu, à semelhança do que fez o avaliador D. Os entrevistados afirmaram que sentiram necessidade de se distanciarem dos seus pares para serem o mais imparcial possível e para evitar conflitos, como indica o avaliador E “ .... eu só quero ver qual é a tua opinião. Não me vai influenciar, eu já tenho a minha feita. Já tenho a minha feita, mas também não quero que haja conflitos entre nós. Quero ver qual é a tua avaliação”.

**Subcategoria 1.5 - Perfil de um - Unidade Registo – 1.5.1 – Qual deve ser o perfil do avaliador (Questão XII)**

Inquiridos sobre o perfil do avaliador, os entrevistados indicaram vários elementos que consideraram imprescindíveis para se exercer a referida função, nomeadamente ser um professor da mesma área científica que o avaliado, muito bem preparado, profissionalizado, com experiência e formação própria em Supervisão Pedagógica.

Um par com formação específica para o exercício da função, que sabe muito bem, o que está a ver/observar e que já deu algumas provas na sua vida profissional, que é uma pessoa



correta, com bom senso, justa, honesta e humilde. Não ser alguém com funções inspetivas, mas alguém que entende de observação pedagógica, tal como indica Vieira e Moreira (2011) quanto ao estilo do supervisor. Estas autoras sustentam que deve predominar o estilo não-diretivo da supervisão, onde no qual prevalecem as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, não obstante a ocorrência de outras funções.

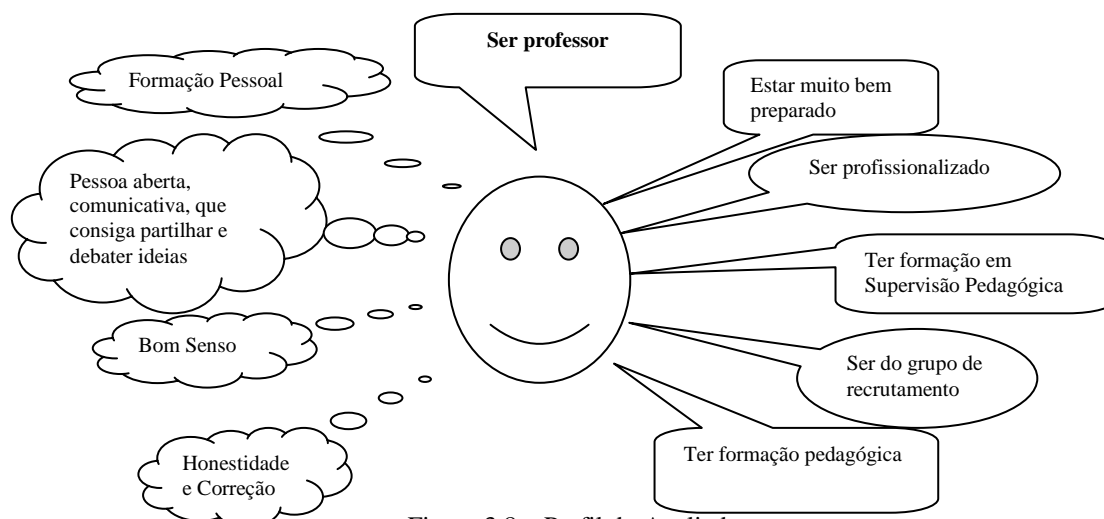


Figura 3.8 – Perfil do Avaliador

Os entrevistados consideram que a formação pessoal do avaliador é determinante, como realça o avaliador A “ a formação pessoal do avaliador é o maior contributo”. Reforçam a ideia da importância do fator humano quando referem, como o faz o avaliador B “ é a pessoa....a pessoa em si... o saber estar a desempenhar um papel que gosta de fazer e que se sente com capacidades para o fazer, é o mais importante”, mas realçam que deve ser uma pessoa aberta, comunicativa, que consiga partilhar e debater ideias.

**Unidade de Registo 1.5.2– Formação específica para ser avaliador (Questão XIII)**

Inquiridos sobre se tinham formação específica para desempenhar as funções de avaliadores quando foram nomeados, os entrevistados informaram que não tinham formação em supervisão pedagógica, mas tinham muita experiência profissional.

Três dos entrevistados indicaram que receberam 15 horas de formação, através do Centro de Formação, como afirma o avaliador A “ não tinha, foi dada pelo Centro de Formação. Não tive acesso a mais nenhuma. Nada mais”. Estes avaliadores consideram que a formação que lhes foi proporcionada foi insuficiente.

Os entrevistados referiram que tentaram adquirir conhecimentos sobre avaliação do desempenho através de leituras e contactos com colegas de outras escolas, nomeadamente

sobre o preenchimento dos documentos e a aplicação da legislação, mas que o maior contributo para a sua prática avaliativa foi a experiência pessoal. Salientaram que foi o seu trabalho como docentes, o facto de alguns terem lecionado a alunos da formação inicial ou sido delegados à profissionalização, que lhes permitiu desempenhar esta função com mais segurança, como afirma o avaliador C “ esta formação que me foi facultada foi insuficiente. Foi muito insuficiente. Acho que se não fosse mesmo a minha experiência, não me tinha safado. Principalmente a minha experiência enquanto ...professora no ensino superior, delegada à profissionalização, de ir às escolas, estar com colegas, em ambientes diferentes, em escolas diferentes. Andámos em muitos”.

O entrevistado B referiu que “... o exercício na sala de aula, a experiência de vida, vivida por nós, não se aprende...”, mas que se existissem espaços de reflexão para falar com outros colegas, sobre a experiência avaliativa, numa perspetiva colaborativa, talvez se conseguisse aprender mais e trocar informação mais rapidamente.

**Unidade de Registo 1.5.3**– Grau de satisfação referente à formação para desempenhar a função de avaliador(Questão XIV)

| Grau de satisfação quanto à sua formação para desempenhar a função de avaliador |                    |              |                       |           |
|---|--------------------|--------------|-----------------------|-----------|
| Não Satisfatório  | Pouco Satisfatório | Satisfatória | Bastante Satisfatória | Excelente |
| 0   | 0                  | 4            | 1                     | 0         |

**Figura 3.9** – Grau de satisfação quanto à formação para desempenhar a função

Em relação ao grau de satisfação dos avaliadores, referente à sua formação para avaliar os pares, quatro entrevistados referiram que estão satisfeitos e um bastante satisfeito.

Os inquiridos afirmaram que se consideram atualmente mais preparados, mas que têm ainda muito para aprender. Na opinião dos inquiridos as aquisições e aprendizagens que realizam tem muito a ver com o investimento que cada um está disposto a fazer, como afirma o entrevistado C “ acho que é satisfatória. Podia saber mais, podia talvez....Acho que tem muito a ver com o teu investimento”.

**Subcategoria 1.6** – A Direção dos Agrupamentos/Escolas e o processo de Avaliação do Desempenho, **Unidade de Registo – 1.6.1** - Indicações sobre o processo de avaliação do Desempenho recebidas da Direção do Agrupamento/Escola, após a nomeação para avaliador (Questão XV)

Os entrevistados declararam que não receberam informações específicas das Direções dos Agrupamentos/Escolas sobre os procedimentos a adotar em situação de avaliação.

Após a nomeação, alguns dos entrevistados frequentaram a ação de formação sobre avaliação do desempenho e quando se aproximou o momento de desempenhar a função de avaliador, algumas direções entregaram-lhes os instrumentos de trabalho (listas com os nomes dos avaliados, calendário, relatório de autoavaliação, registos de observação, fichas de avaliação,...), como refere o avaliador A ‘nenhumas. O processo nem passou pela direção, passou mais pelo centro de formação. No caso do avaliador interno, ‘desenrascaste’. Deram-nos aquela ferramenta que é a formação, os papelinhos estão aqui, fizemos, avaliamos, trabalhámos um ou outro caso’.

O entrevistado que desempenhou as funções de avaliador externo mencionou que o processo passou essencialmente pelo Centro de Formação.

Dois entrevistados referiram que receberam informações do Conselho Pedagógico ou da secção de avaliação. Estes avaliadores participaram em reuniões orientadoras sobre os procedimentos a adotar e os documentos a preencher durante o processo de avaliação do desempenho.

Três dos entrevistados pertenceram à secção de avaliação do desempenho dos respetivos Agrupamentos e participaram na elaboração dos documentos/instrumentos de registo, pelo que estavam mais informados/ envolvidos no processo.

**Unidade de Registo 1.6.2 – Participação em reuniões de esclarecimentos sobre o processo de Avaliação do Desempenho (Questão XVI)**

Os entrevistados quando inquiridos sobre se tinham participado em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios, procedimentos, instrumentos de registo e documentos necessários para desenvolver a avaliação de desempenho, quatro responderam afirmativamente e um negativamente.

Os entrevistados que responderam afirmativamente indicaram que as reuniões se realizaram com os elementos das respetivas SAD's para se analisar a legislação, explicar os procedimentos e apresentar os documentos a utilizar, nomeadamente os instrumentos de registo e os relatórios.

Os entrevistados A e C faziam parte das SAD's dos respetivos Agrupamentos, pelo que participaram na análise da legislação, na produção dos documentos e dos instrumentos de registo.

O entrevistado B, que respondeu negativamente informou que elaborou os seus instrumentos de registo porque o Agrupamento não disponibilizou qualquer modelo e que a informação que recebeu provinha do Conselho Pedagógico ou de colegas de outras escolas.

**Subcategoria 1.7 – Nível de preparação para avaliar -Unidade de Registo 1.7.1 – Como se sentem os avaliadores a avaliar os seus pares (Questão XVII)**

| Nível de preparação para avaliar |                 |           |                    |                      |
|----------------------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------------------|
| Nada Preparado                   | Pouco Preparado | Preparado | Bastante Preparado | Totalmente preparado |
| 0                                | 3               | 2         | 0                  | 0                    |

**Figura 3.10 – Nível de preparação para avaliar**

Quando questionados sobre como se sentiam a avaliar os seus pares, os entrevistados ficaram divididos. Três dos avaliadores referiram que se sentiam pouco preparados para realizar a avaliação dos seus pares e dois afirmaram sentir-se preparados, como afirmou o avaliador B ‘...sinto-me preparada. Não estou assim em terreno alheio. Sinto-me preparada’. Esta situação ilustra de alguma forma a dificuldade que os avaliadores sentem em relação aos avaliados por não existir uma hierarquia expressa que os legitime. Alguns dos avaliadores consideram que no futuro os papéis podem inverter-se, pelo que é necessário gerir estas situações com cuidado. Em seu entender não existe nada que os legitime como mais capacitados para exercer a função de avaliador, o escalão e a antiguidade não são suficientes. Também ao nível dos avaliados se coloca a mesma questão, têm dificuldade em reconhecer a competência do avaliador. Esta situação corrói as relações entre pares e descredibiliza o processo de avaliação do desempenho.

**Unidade de Registo 1.7.2 – Como se encontram os avaliadores para realizar a avaliação do desempenho (Questão XVIII)**

| Nível dos avaliadores para realizar a avaliação do desempenho |                 |           |                    |                      |
|---|-----------------|-----------|--------------------|----------------------|
| Nada Preparado  | Pouco Preparado | Preparado | Bastante Preparado | Totalmente preparado |
| 0   | 4               | 1         | 0                  | 0                    |

**Figura 3.11 – Nível de preparação dos avaliadores**

Em relação ao nível de preparação em que os avaliadores se encontram para realizar a avaliação do desempenho, a maioria dos entrevistados considera que se encontram pouco preparados, exceto o entrevistado A que presume que nesta fase do procedimento e passados alguns anos, as pessoas já estão preparadas para serem avaliadores, quer interno, quer externo. Este entrevistado parte do princípio que as pessoas se preparam e executam as suas tarefas de uma forma séria e honesta.

Os restantes inquiridos consideram que os avaliadores ainda se sentem muito inseguros, como refere o entrevistado C, em relação à execução das tarefas inerentes à avaliação e ao

ato de avaliar. Esta insegurança deve-se às constantes alterações e modificações que têm surgido no modelo de avaliação do desempenho com o objetivo de simplificar, mas que são geradoras de perturbação e instabilidade no ambiente escolar.

**Unidade de Registo 1.7.3** –Preocupação dos avaliadores face ao ato de avaliar(Questão XIX)

Quando questionados sobre o que é que os preocupava em relação ao desempenho da função de avaliador, os inquiridos indicaram vários fatores, nomeadamente o receio de serem injustos, a degradação das relações pessoais (como referiu o entrevistado C), a dificuldade em distinguir e ordenar, a avaliação dos pares, o mau desempenho da função e o contribuírem para a inutilidade da avaliação. O entrevistado D afirmou não gostar de avaliar e o B declarou que não pretende desempenhar a função de avaliador novamente. Estas respostas demonstram insegurança e desconforto por parte dos avaliadores.

De acordo com as respostas, os inquiridos consideram que a primeira dificuldade com que se deparam está relacionada com a legislação em vigor, que manda distinguir e ordenar os avaliados, como indicou o entrevistado A. Admitem que não sentiram muitas dificuldades em observar as aulas dos colegas e que não sentiram necessidade de levar grelhas para os avaliar, mas o facto dos relatórios de autoavaliação dos avaliados serem muito idênticos, ou porque as atividades indicadas eram as mesmas ou porque tinham sido realizadas em conjunto, colocava dificuldades no momento de preencher determinados aspetos do registo de avaliação, conforme expressou o avaliador C, “o pior é quando temos que ir lá para aqueles parâmetros todos e dizer será três, será um...”. Também reconhecem que os avaliados estão muito condicionados pelo facto do relatório de autoavaliação ter apenas três páginas.

Outras preocupações manifestadas estão relacionadas com a degradação das relações pessoais, injustiça, mau desempenho da função e com o contribuir para tornar inútil algo que poderia ser útil.

**Subcategoria 1.8** – Instrumentos de trabalho do avaliador - **Unidade de Registo** – 1.8.1 Principais instrumentos de trabalho de um avaliador (Questão XX)

Quando inquiridos sobre quais devem ser os principais instrumentos de trabalho de um avaliador, os entrevistados A,B e D indicaram a observação das aulas, os registos da observação, bons conhecimentos científicos e boa preparação pedagógica. O entrevistado C identificou algumas qualidades que considera necessárias para bem desempenhar a

função de avaliador, nomeadamente ter disponibilidade, ser equilibrado, sensato e assertivo.

Embora a legislação não indique como obrigatório, o entrevistado A reconhece que se for possível e conveniente para ambas as partes, se deve realizar um encontro pré-observação e proceder ao respetivo registo para que avaliador e avaliado se possam conhecer melhor. Salienta que após a observação das aulas, deve haver alguma reflexão com o avaliado para que o avaliador compreenda como é que este o viu e qual a perceção que tem da aula que ministrou.

A realização destas reuniões é considerada vantajosa para ambas as partes, mas principalmente para o avaliado.

Em relação à observação das aulas salientam que faz todo o sentido, embora compreendam que possa ser um fator gerador de ansiedade. Em seu entender alguns professores ao saberem que estão a ser observados, desenvolvem o seu trabalho de forma diferente, como refere o entrevistado D: “embora, por vezes a pessoa ao saber que está a ser observada, tenha comportamentos por vezes diferentes, do normal. Pode criar ansiedade na pessoa e a pessoa fazer coisas de uma forma diferente, que não faria se estivesse sozinha”.

Consideram imprescindível, que a função de avaliador continue a ser exercida por professores com bastante experiência e oriundos da mesma área disciplinar do avaliado para permitir a abordagem dos aspetos menos conseguidos, fazer sugestões, colaborar e partilhar.

**Subcategoria 1.9 – Observação de aulas - Unidade de Registo 1.9.1 – Observação de aulas e preparação do avaliador**(Questão XXI)

De acordo com o artigo 18º, do Decreto- Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, a observação de aulas é obrigatória para os professores que se encontram no período probatório e para os que estando integrados na carreira se encontrem no 2º e 4º escalão, que tenham obtido a classificação de insuficiente ou que pretendam aceder à classificação de Excelente. Por este motivo, dois dos avaliadores não procederam à observação de aulas, a sua ação ficou limitada à apreciação dos relatórios de autoavaliação dos avaliados e à atribuição da respetiva classificação.

Os restantes avaliadores quando questionados sobre a forma como se tinham preparado para realizar a observação das aulas o avaliador A referiu que leu muito bem toda a documentação para saber o que tinha que fazer; o B respondeu que consultou o programa,

a planificação anual, a unidade de trabalho e por último o plano da aula que ia observar para verificar o seu cumprimento e os avaliadores C, D e E informaram que não fizeram qualquer preparação, procederam às respetivas observações e registaram nas fichas o que observaram.

**Unidade de Registo 1.9.2** – Elaboração de um guião para observar as aulas(Questão XII)

Na sequência da questão anterior, os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de terem elaborado um guião para proceder à observação das aulas.

O entrevistado A respondeu afirmativamente, indicando que elaborou um documento para registar o que aconteceu antes, durante e depois da observação das aulas. Indicou que elaborou um registo descritivo e que durante o processo de avaliação do desempenho deu conhecimento dos documentos aos avaliados.

Os restantes entrevistados afirmaram que não elaboraram qualquer guião, desenvolveram a sua ação avaliativa registando de forma descritiva o que observavam e foram preenchendo a grelha de registo com os dados recolhidos. Os avaliadores A e B referiram, que durante o processo de avaliação do desempenho, foram trocando impressões com os avaliados e transmitindo algumas indicações.

Todos os entrevistados referiram que solicitaram aos avaliados a planificação das unidades de trabalho, os respetivos planos de aula e uma caracterização geral das turmas.

**Unidade de Registo 1.9.3** – Reunião pré-observação de aulas(Questão XIII)

De acordo com vários autores, citados por Reis (2011), e Vieira e Moreira (2011), o ciclo da observação formal de aulas é constituído por 3 etapas, a pré-observação, a observação e a pós-observação, mas conforme verificámos através do Decreto-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, que regimenta a Avaliação do Desempenho Docente, este diploma não vincula os avaliadores a qualquer tipo de modelo de observação de aulas.

Os entrevistados quando inquiridos sobre a realização ou não de uma reunião pré-observação com o avaliado, declararam que cada um decidiu de acordo com a disponibilidade e conveniência de ambas as partes, uma vez que existiam incompatibilidades de logística profissional, difíceis de contornar.

Antes das sessões de observação os entrevistados solicitaram aos avaliados as planificações, os planos de aula e a caracterização da turma.

Os resultados obtidos revelam que os avaliadores A,B e E realizaram a sessão pré-observação, mas aplicando abordagens diferentes e os avaliadores C e D não realizaram qualquer reunião com os avaliados.

O entrevistado A indicou que realizou uma reunião presencial com a avaliada, em que desdramatizou a função do avaliador externo e recebeu os documentos que tinha solicitado, nomeadamente o plano de aula, a planificação da unidade de trabalho e uma breve caracterização da turma. Referiu que durante a observação das aulas, se limitou a ficar sentado a registar o que observava e que a avaliada explicou aos alunos a sua presença. Avaliador e avaliada só voltaram a encontrar-se na reunião pós-observação, onde efetuaram uma reflexão conjunta.

O avaliador C referiu que não realizou reuniões formais presenciais, mas que manteve contacto com os avaliados por correio eletrónico, mensagens e encontros informais.

Estes contactos serviam para avaliador e avaliado analisarem os documentos referentes à sessão de observação e ajustarem o trabalho a desenvolver. Depois da observação havia sempre um momento de reflexão.

O avaliador D referiu que reuniu apenas com os professores contratados.

Os avaliadores C e D informaram que realizaram a observação de forma informal, sem a obrigatoriedade de realizar reuniões ou outro tipo de contactos.

#### **Unidade de Registo 1.9.4– Processo de observação de aulas(Questão XIV)**

Inquiridos sobre como tinha decorrido a observação das aulas, todos os entrevistados se afirmaram satisfeitos, informaram que tinham decorrido dentro da normalidade. Indicaram que chegavam às aulas, sentavam-se ao fundo da sala e faziam registos do que observavam.

Referiram que registavam apenas o essencial, uma vez que era impossível registar tudo e que as aulas são quase todas iguais, tem momentos positivos e negativos, como refere o entrevistado A ” temos de registar o mais importante, o essencial... mas se quisermos ter a pretensão de registar tudo o que se passa na aula é impossível”.

O avaliador C relatou que observou alguns exibicionismos, bastante nervosismo e aulas que decorreram bastante bem. Reforçou que observou aulas muito boas, principalmente fora da sua área disciplinar, talvez porque os avaliados tinham noção de que o avaliador não dominava a parte científica por pertencer a outro grupo de recrutamento. Salientou que quando o avaliador pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, a sua presença



na sala de aula é mais intimidante. De relembrar que nos diplomas anteriores ao Decreto-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, o avaliador interno/relator realizava observação de aulas, situação que foi eliminada no presente diploma.

Os avaliadores referiram que durante as aulas observadas não interferiram, que aprenderam com os colegas que estavam a observar e que as aulas observadas fazem sentido, embora não se possa avaliar um professor pelo que faz em duas sessões.

**Unidade de Registo 1.9.5 – Reunião pós-observação de aulas(Questão XV)**

Na sequência das questões relacionadas com a observação de aulas, questionamos os entrevistados sobre se realizaram uma reunião pós-observação com os avaliados.

Os avaliadores responderam afirmativamente, referindo que as reuniões/encontros se realizaram individualmente e foram sobretudo reflexões informais, com comentários de ambas as partes sobre os aspetos bons e menos conseguidos, sugestões e partilha de informação. As sessões foram de curta duração, muito gerais e apenas para fazer o ponto da situação.

Posteriormente foi elaborada a grelha com a classificação e quando necessário um relatório. O entrevistado A mencionou o *stress*, a que ambos os intervenientes estão sujeitos durante estas reuniões.

**3.1.1.1.2-Categoria 2 – Supervisão durante a Avaliação do Desempenho -Subcategoria**

**2.1-Ação Supervisiva /Acompanhamento durante o processo de Avaliação do Desempenho**

**Unidade de Registo 2.1.1 - Ação supervisiva ou acompanhamento durante o processo de avaliação do desempenho (Questão nº XXVI)**

| Avaliador Externo |     | Avaliador Interno |     | Observações  |
|-------------------|-----|-------------------|-----|--|
| Sim               | Não | Sim               | Não |  |
| 1*                | 0   | 4*                | 1   | *O avaliador externo também desempenhou as funções de avaliador interno. |

**Figura 3.12 – Categoria dos Avaliadores**

Questionados sobre se realizaram ação supervisiva ou de acompanhamento aos avaliados, durante o processo de avaliação do desempenho, os avaliadores na generalidade consideram que o fizeram, com exceção para um avaliador que afirmou que não fez.

Os avaliadores, que pela sua ação consideram, que realizaram supervisão ou acompanhamento durante o processo de avaliação do desempenho, fizeram referência às sessões de pré e pós-observação e ao trabalho desenvolvido em parceria com os avaliados. Indicaram que este processo se desenvolveu antes e depois da observação das aulas e consistiu numa partilha de ideias, verificação de documentos, pequenos apontamentos de

orientação e na apresentação de algumas sugestões de melhoria ao avaliado. Salientaram que sempre que avaliador e avaliados pertenciam ao mesmo grupo disciplinar a partilha fluía e a ação era mais objetiva, quando esta condição não se verificava, a ação ficava mais limitada a aspetos como a relação pedagógica e a terminologia utilizada, entre outros.

Um dos avaliadores referiu que a obrigatoriedade do processo de avaliação do desempenho conduziu à aceitação destes apontamentos supervivos ou de acompanhamento por parte dos professores. Em seu entender os professores mais novos aceitaram melhor a avaliação do desempenho, os professores com mais anos de serviço apresentaram mais resistentes à mudança.

**Subcategoria 2.2 – Relação avaliador/avaliado -Unidade de Registo 2.2.1 – Descrição da relação avaliado/avaliado(Questão nº XXVII)**

Quando solicitámos aos entrevistados/avaliadores que descrevessem a sua relação com os avaliados, dois referiram que era muito boa, um que era estritamente profissional e dois referiram que não era muito boa.

Os avaliadores que afirmaram que a sua relação com os avaliados era muito boa, não apresentaram qualquer justificação.

O avaliador que referiu, que a sua relação com os avaliados tentava ser estritamente profissional, argumentou que sentia alguma dificuldade em expressar a sua opinião a alguns colegas, devido à carga afetiva que existia. Afirmou que não tem características de líder, é tímido e envergonhado, o que considera que o condicionou. Verbalizou que sentia dificuldades em fazer reparos, mas que também ficava incomodado se não o fizesse. Por vezes fazia o reparo e a seguir pedia desculpa. Em sua opinião, a personalidade e afetividade converteram-se em barreiras ao seu desempenho.

Os avaliadores que descreveram a sua relação com os avaliados como não muito boa, referiram que o relacionamento entre colegas decorreu sempre dentro da normalidade, até ao momento em que se procedeu à avaliação e classificação. Salientaram que os problemas surgiram com a avaliação do desempenho.

**Subcategoria 2.3-Experiência como avaliador-Unidade de Registo 2.3.1-Descrição da experiência como avaliador(Questão nº XXVIII)**

Quando solicitámos aos entrevistados, que avaliassem a sua experiência como avaliadores, dois responderam que era satisfatória e os restantes consideraram bastante satisfatória.

Referiram que apesar de sentirem que estavam a desempenhar um papel ingrato, a partilha de conhecimentos e o contacto com diferentes formas de lecionar traduziu-se sempre em aprendizagens, conseqüentemente em mais-valias.

Na globalidade os avaliadores consideraram a experiência uma mais-valia a nível pessoal e profissional, pelo que receberam e aprenderam.

**Subcategoria 2.4–Constrangimentos-Unidade de Registo 2.4.1–Constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação do desempenho (Questão nº XXIX)**

Quando questionados sobre possíveis constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação do desempenho, dois avaliadores responderam que tinham sentido alguns constrangimentos e três avaliadores responderam negativamente.

No entender dos entrevistados, os constrangimentos sentidos não estão diretamente relacionados com o trabalho, conforme refere o avaliador A “constrangimento ao nível do desenvolvimento do trabalho, não. Quando as pessoas não concordavam com a avaliação..., muitas vezes não se chega a consenso. Quando não há consenso e havendo quotas, há sempre estes constrangimentos de umas pessoas contra as outras, quer contra os avaliadores, quer contra os colegas. Os próprios colegas. Contra os pares, mas isso é mesmo o sistema que potencia.”

As respostas obtidas ajudam-nos a compreender que o processo de avaliação do desempenho não é confortável, gera atritos, desconfiança, resistência e potencia o surgimento e a existência de constrangimentos.

No entender dos entrevistados os constrangimentos surgem no momento de avaliar e de classificar, como refere o avaliador E “constrangimento, só quando foi a altura de preencher os documentos da avaliação.”

**Subcategoria 2.5 – Nível de Conforto durante o processo de avaliação do desempenho**

**Unidade de Registo 2.5.1 – Conforto/desconforto durante o processo de avaliação dos pares(Questão nº XXX)**

| Nível de conforto durante a avaliação do desempenho |                   |             |                      |                        |
|---|-------------------|-------------|----------------------|------------------------|
| Nada confortável                                    | Pouco confortável | Confortável | Bastante confortável | Totalmente confortável |
| 1   | 3                 | 1           | 0                    | 0                      |

**Figura 3.13** –Nível de conforto durante o processo de avaliação do desempenho

Questionados sobre se durante o processo de avaliação do desempenho, se sentiram confortáveis a avaliar os seus pares, a maioria dos entrevistados indicou que se sentiu pouco confortável ou nada confortável. Apenas um avaliador referiu que se sentiu relativamente confortável.

Na globalidade, os entrevistados consideram que as relações com os pares eram boas, mas alteravam-se quando estavam a desempenhar a função de avaliadores. Referiram que nunca se sentiram totalmente confortáveis pela função que estavam a desempenhar, mas que excetuando essa parte, até se sentiram relativamente bem.

**Subcategoria 2.6** – Nível de conforto dos avaliados face à ação supervisiva-**Unidade de**

**Registo 2.6.1** – Nível de conforto dos avaliados perante a ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho (Questão nº XXXI)

| Nível de conforto dos avaliados face à ação supervisiva |                   |             |                      |                        |
|---|-------------------|-------------|----------------------|------------------------|
| Nada confortável  | Pouco confortável | Confortável | Bastante confortável | Totalmente confortável |
| 1   | 1                 | 2           | 1                    | 0                      |

**Figura 3.14** –Nível de conforto durante a ação supervisiva

As respostas à questão sobre como é que os professores avaliados reagiram à ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho foram muito variadas.

Três entrevistados referiram que os avaliados se sentiram confortáveis e bastante confortáveis, os outros dois avaliadores referiram que os avaliados se sentiram pouco confortáveis e nada confortáveis, respetivamente.

No entender dos entrevistados, a questão do conforto depende muito das pessoas, como verificamos pela resposta do avaliador B “ eu acho que depende muito das pessoas. Como sentem ou veem a avaliação, mas posso dizer que na maioria, as pessoas estavam confortáveis.” e da forma como ambas as partes encaram a ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho, como indica o avaliador A “ houve de tudo. Houve pessoas que se sentiram apenas confortáveis e outras plenamente confortáveis.” Em termos gerais os avaliados não reagiram mal, aceitavam as sugestões e diziam que depois iam tratar do assunto, como indica o avaliador D “ diziam, está bem, está bem. Vou tratar do assunto.”

**Subcategoria 2.7**-Ação supervisiva no processo de avaliação do desempenho-**Unidade de**

**Registo 2.7.1**-A ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação do desempenho, acrescentará valor profissional aos professores de Educação Visual, do Ensino Básico(Questão nº XXXII)

Foi solicitado aos entrevistados que se pronunciassem sobre a possibilidade da ação supervisiva realizada durante o processo de avaliação do desempenho acrescentar valor profissional aos professores de Educação Visual do Ensino Básico. Durante a colocação da

questão, o entrevistador salientou o facto da formação inicial dos elementos que integram este grupo de recrutamento ser muito heterogénea.

A esta questão apenas três avaliadores responderam afirmativamente, mas mesmo os avaliadores que responderam negativamente, consideram que esta ação podia contribuir para melhorar o profissionalismo dos professores através da partilha de ideias e conhecimentos, contudo ressalvam que o modelo devia melhorar e a avaliação devia continuar a ser realizada pelos pares. O entrevistado A salienta ‘’ se não acrescenta, devia acrescentar. O próprio processo de avaliação, a legislação tende para aí, diz que a avaliação serve também para o aperfeiçoamento profissional.’’

Os entrevistados consideram, que irá existir sempre alguma fricção entre os pares, mas que não são de recear, uma vez que ambas as partes estão integradas no mesmo ambiente. Se a avaliação do desempenho for realizada por elementos exteriores à instituição escolar, podem surgir outro tipo de questões, porventura mais difíceis de resolver.

Relembrem que o próprio processo de avaliação do desempenho, ao nível da legislação aponta para o aperfeiçoamento profissional dos professores<sup>7</sup> e referem que avaliar por avaliar, não faz qualquer sentido.

Os entrevistados pensam que o modelo devia ser melhorado, talvez através de maior acompanhamento, mais ação supervisiva, mas só e se a pessoa sentir necessidade, como referem os avaliadores A ‘’ provavelmente, sim. Se calhar um maior acompanhamento, mais ação supervisiva, ...provavelmente melhorava o profissionalismo... Se calhar, mais partilha ao nível do desenvolvimento do processo. Sei lá, programar por pares ou partilhar informações, projetos. Melhora a qualidade das aprendizagens, melhora a prática educativa.’’ , B ‘’ sim, eu acho que acrescenta. É uma maneira diferente de ver muitas vezes, os conteúdos programáticos. Eu acho que a pessoa deve fazer quando sente necessidade. Há algumas pessoas que têm mesmo que fazer porque se acomodam. Mas, isto é tão subjetivo, ...’’, C ‘’ acrescenta sempre porque a pessoas aprende’’ e D ‘’ acho que sim. É sempre bom. Para partilharmos ideias e conhecimentos. E aprender, aprendemos uns com os outros. E aprendemos, uns com os outros’’.

Os entrevistados receiam que estas ações supervisivas ou de acompanhamento sejam entendidas pelos avaliados como um atestado de incompetência às suas capacidades profissionais. Salientam que quando um professor esta a exercer a função de avaliador dos

---

<sup>7</sup> Nº 1 do Artigo 3º do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

seus pares, passa a ser considerado como alguém estranho, que vem supervisionar, avaliar e classificar, como indica a resposta do avaliador A ‘’ na função de avaliador é sempre alguém estranho, alguém que vem supervisionar e depois vai avaliar e depois vai classificar, ...a pessoa acho que fica sempre constrangida’’. A situação gera sempre situações de algum constrangimento.

Mencionam que há alguns professores que se acomodam profissionalmente e a avaliação do desempenho obriga-os a reagir, mas continua a ser tudo muito subjetivo, depende muito da personalidade das pessoas, da maneira como exercem a sua profissão e da vida que têm. Os entrevistados acreditam que a ação supervisiva só acrescentará valor a este grupo profissional e provavelmente melhorará o seu profissionalismo docente, se aumentar o número de interações de partilha ao nível do desenvolvimento do processo, das informações e dos conhecimentos, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e a prática educativa.

### **3.1.1.1.3-Categoria 3– Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente-Subcategoria**

#### **3.1 - Contributos da Supervisão para o Desenvolvimento Profissional Docente-Unidade de**

**Registo 3.1.1-** Contributos da supervisão para o Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Visual do Ensino Básico (Questão nº XXXIII)

Os entrevistados consideram que existem sempre contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, mais que não seja, porque durante o processo de supervisão se partilham ideias e experiências. Conforme comprova a opinião do avaliador E ‘’...se houver supervisão, isso é enriquecedor é bom’’. Salientam que o essencial é que haja abertura suficiente entre as duas pessoas, que lhes permita realizar trabalho de equipa. Um trabalho em que definam objetivos, selecionem conteúdos, metodologias e materiais para aplicar. Em suma, que definam um processo. Indicam que é importante estabelecer as etapas do processo, refletir em conjunto sobre o trabalho, partilhar dúvidas, resultados e dificuldades.

Mencionam que o grupo dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, pelas suas características profissionais, deveria ter tudo para partilhar, mas nem sempre isso acontece, conforme vemos pelo testemunho do avaliador C, ‘’...alguns colegas eram um horror em termos de partilha. Escondiam tudo. Naturalmente, quando os fui avaliar, nem sabia o que andavam a fazer. Não tinha nada para os avaliar. E afinal, eles até tinham feito. Eu

naturalmente, não os avaliei tão bem. Se tivesse havido partilha, tínhamos beneficiado todos”.

Para estes entrevistados os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual do Ensino Básico é a partilha, é experienciarem em conjunto e aprenderem uns com os outros. Também nesta questão o fator humano é muito relevante, porque alguns avaliadores referem que depende muito do supervisor, do que transmite e da forma como transmite, como indica o avaliador D “ depende do supervisor. Depende do supervisor que possa estar a supervisionar o colega. Depende muito. Do que transmite e da forma como transmite.”

**Subcategoria 3.2 - Contributos da Supervisão para a prática docente-Unidade de Registo**

**3.2.1- Contributo da supervisão para melhorar a prática docente (Questão nº XXXIV)**

| Contributo da supervisão para melhorar a prática docente |                            |           |                    |
|--|----------------------------|-----------|--------------------|
| Não contribui nada                                       | Contribui pouco            | Contribui | Contribui bastante |
| 0  | 1 <input type="checkbox"/> | 3         | 1*                 |

\* Pela partilha, pelo debate de ideias e por algum acrescento que o supervisor possa trazer.  Não permite partilha.

**Figura 3.15**– Contributos da supervisão na prática docente

Quando requeremos a atribuição de uma classificação, ao contributo da supervisão para melhorar a prática docente, apenas um avaliador respondeu que contribuía pouco, os restantes consideraram que contribui ou contribui bastante.

Justificaram as suas escolhas pela partilha, pelo debate de ideias e por algum acrescento que o supervisor possa trazer. Porque se é supervisor, à partida, pelo menos nessa área deve saber um pouco mais, logo deve partilhar. Tem obrigação de o fazer, como realça o avaliador A “ porque se é uma pessoa, se é supervisor do que quer que seja, à partida, pelo menos nessa área deve estar acima dos outros. Deve saber um pouco mais. Ora se sabe, um pouco mais que os outros deve partilhar.”

O avaliador C afirmou que “ contribui muito pouco. Porque não permite partilha. A pessoa esconde. Esconde, esconde para depois ser o melhor. Não contribui nem para a relação entre as pessoas, nem para os colegas, muito menos para os alunos.” No entender deste avaliador, o contributo é pequeno e justificou a sua resposta, pela ausência de partilha, por questões pessoais e competição pouco saudável.

**Subcategoria 3.3 - Contributos da Avaliação do Desempenho para a prática docente -**

**Unidade de Registo 3.3.1- Contributo da Avaliação do Desempenho para melhorar a prática docente(Questão nº XXXV)**

| Contributo da Avaliação do Desempenho para melhorar a prática docente |                 |           |                    |
|---|-----------------|-----------|--------------------|
| Não contribui nada  | Contribui pouco | Contribui | Contribui bastante |
| 2   | 2               | 1         | 0                  |

**Figura 3.16** – Contributo da Avaliação do Desempenho na melhoria da prática docente

Inquiridos sobre se a avaliação do desempenho contribui para melhorar a prática docente, os entrevistados afirmaram que não contribui ou contribui pouco, apenas um avaliador considerou que contribui.

Na opinião de um dos avaliadores é muito complicado avaliar um professor que tem muita prática, muitos anos de serviço e que conhece bem a escola onde trabalha, como indica o avaliador A “ eu fui observar uma pessoa que tinha já muita prática. Muitos anos daquilo. As pessoas conhecem a escola de trás para a frente e, da frente para trás”. Consideram que se torna difícil fazer supervisão e conseqüentemente extrair qualquer contributo da avaliação do desempenho, que possa melhorar a prática docente.

O avaliador E manifestou o seu descontentamento e desagrado em relação à sua avaliação, referiu que quando foi avaliado trabalhou muito e não foi reconhecido. Esta situação deixou-o muito em baixo, sem vontade de se aplicar no trabalho. Acerca desta reação à avaliação do desempenho, Nevo (1995), (citado por Messias, 2008), refere que a avaliação como um meio para controlar os professores, pode torná-los responsáveis pelo seu trabalho e motivá-los ou afastá-los.

**Subcategoria 3.4** – A função de avaliador e a prática docente - **Unidade de Registo 3.4.1-** Repercussões da função de avaliador na prática docente (Questão n.º XXXVI)

| Repercussões da função de avaliador na prática docente do avaliador |     |
|---|-----|
| Sim   | Não |
| 1●  | 4■  |

●Abrir horizontes, aprender. ■Só mais trabalho

**Figura 3.17** – Repercussões da função de avaliador na prática docente

Quando os entrevistados foram questionados sobre se a função de avaliador se repercutiu na sua prática docente, a maioria respondeu que não, apenas o avaliador D referiu que “ teve. Ao menos para abrir os olhos, em muitas situações”.

Os entrevistados consideraram que avaliação do desempenho não se repercutiu na sua prática docente, apenas acrescentou mais trabalho, ao muito que já tinham, conforme resposta do avaliador B “ a não ser excesso de trabalho. Nada, muito mais. Ah, e depois havia uma coisa. A tal história, da carga horária e o tempo disponível para o fazer, era difícil conjugar, para não estar a prejudicar as minhas aulas”.



Afirmaram que não registaram quaisquer alterações na sua prática, mas que ao observar outro colega a lecionar, sempre retiraram alguma informação para utilizar na sua prática. Por exemplo, o avaliador A referiu que quando vai observar/avaliar as aulas de um colega, observa com atenção, os comportamentos e as atitudes dos alunos e fica sempre surpreendido com o que encontra. Em regra, os alunos dos colegas que observou, na qualidade de avaliador externo, revelam comportamentos e atitudes de saber estar na sala de aula, respeito pelo professor e pela escola, ligeiramente melhores, que os seus e que aqueles que tem observado como avaliador interno. Atribui estas atitudes ao facto de serem alunos provenientes do meio rural. Em tom de desabafo afirmou, que por vezes a comparação da sua realidade como professor, com a de alguns dos avaliados, quase que o fazem sentir um péssimo professor. Realçou alguns procedimentos que observou, que considerou muito úteis para partilhar, nomeadamente o facto do professor fazer o resumo no final da aula e dar feedback da matéria lecionada na aula anterior, no início da aula seguinte. Em sua opinião, esta é uma boa prática, que muitas vezes por falta de tempo, os professores deixam de fazer.

Para o entrevistado D que respondeu afirmativamente, as repercussões verificaram-se porque ajudou a alargar horizontes.

Os restantes entrevistados referiram a sobrecarga de trabalho e as dificuldades em compatibilizar esta função com a carga horária letiva que lhes foi atribuída, conforme referido pelo avaliador B “... havia sempre grandes dificuldades em arranjar horas para fazer isso”.

Os avaliadores frisaram que para exercer a função de avaliador, não são atribuídas horas, nem retiradas outras funções ao professor.

**Unidade de Registo 3.4.2-** Repercussões da função de avaliador na vivência da profissão docente(Questão nº XXXVII)

| Repercussões da função de avaliador, na vivência da profissão pelo docente. |     |  |
|---|-----|--|
| Sim   | Não | Justificação   |
| 2 *   | 3   | * Um considera uma etapa, uma aprendizagem; o outro afirma que contribuiu negativamente ao nível do relacionamento interpessoal. |

**Figura 3.18**– Repercussões da função de avaliador na vivência da profissão docente

Na sequência da questão anterior, os entrevistados foram questionados sobre se a função de avaliador se repercutiu no modo como vivem a profissão docente. Conforme expresso na tabela acima, dois avaliadores responderam que sim, que acrescenta sempre, porque foi

uma situação nova e diferente, mais uma experiência, mais uma aprendizagem, mais uma etapa.

Os avaliadores que responderam negativamente afirmaram que não acrescentou nada, foi apenas o desempenho de mais uma função, que os professores, enquanto profissionais, tentaram cumprir da melhor forma que sabem e conseguem, face às condições de trabalho que lhes são proporcionadas. Por este motivo, consideraram que não faz sentido, alguém sentir-se lisonjeado pela atribuição deste cargo. Um dos entrevistados, sublinhou que até sentiu uma quebra, em relação à forma como vivia a sua profissão. Considerou-a uma experiência negativa, que deixou alguma mágoa e que beliscou as relações pessoais que eram boas, sem necessidade nenhuma.

**3.1.1.1.4-Categoria 4-Supervisão, Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional Docente-Subcategoria 4.1 - Relação entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente-Unidade de Registo 4.1.1- Existência de relação entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente (Questão nº XXXVIII)**

Quando inquiridos sobre a relação que existe entre supervisão, avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional, quatro entrevistados responderam que estão interligadas, que devem estar relacionadas e que ambas contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Salientaram que consideram o contributo da supervisão mais importante para o desenvolvimento profissional dos professores que a avaliação do desempenho, porque acrescenta valor, como afirma o avaliador A “... acho mesmo fundamental haver um acompanhamento, uma supervisão. Pode ser individualmente, até ao nível do grupo de professores. Eu não direi imprescindível, mas fundamental para que as coisas vão melhor. Melhor, para que a prática pedagógica, a prática letiva melhore. Acho que é mesmo fundamental. Provavelmente é mais fundamental ao nível da supervisão, do que ao nível da própria avaliação. É quase uma obrigação. A supervisão, não deve ser entendida como uma obrigação. Quando é uma obrigação, as pessoas ficam sempre de pé atrás.” Em sua opinião, a avaliação da prática profissional pode ser melhorada e aperfeiçoada através da avaliação do desempenho, contemplando sempre ações de acompanhamento ou supervisão, com o objetivo de melhorar a prática letiva.

Os entrevistados compreendem que a supervisão pode realizar-se individualmente ou em grupo e não deve ser entendida como uma obrigação para que as pessoas adiram sem receio.

O avaliador A afirma que se a questão da supervisão for desmistificada e introduzida como encontros de trabalho para partilhar ideias e refletir sobre a prática letiva, a melhoria vai surgir e será bem-vinda. O saber, o conhecimento, a experiência, a partilha e a formação é muito importante a todos os níveis e acrescenta sempre valor. Em termos profissionais todos ficam a ganhar, porque ficam com mais e melhores instrumentos para reagir em diferentes situações, que se vão refletir no desempenho e nos resultados académicos dos alunos. Os alunos são sempre os grandes beneficiários. O avaliador B afirmou que “é para eles que a gente faz isto.”

No entanto os avaliadores alertam para alguma resistência que os professores possam manifestar em relação à supervisão e como salienta o avaliador D, o nível de adesão depende do supervisor e do tipo de supervisão que implementar.

O avaliador que respondeu negativamente considera que atualmente não existe qualquer articulação entre estes conceitos. As medidas tomadas pelas escolas, não garantem a articulação, antes promovem medidas avulso.

Quanto à avaliação do desempenho referem que dá muito trabalho a realizar, circunscreve-se à elaboração de um relatório de autoavaliação e não se reflete em lado nenhum. Realçam que o tempo despendido com a avaliação do desempenho, devia ser canalizado para a reflexão sobre a forma de ensinar e para adquirir a formação necessária, ministrada por professores e formadores bastante experientes, como sugere o avaliador D “devíamos preocupar-nos muito mais com a forma de ensinar, a forma como devemos ensinar, ter formações para isso, por professores bastante experientes e formadoras nesse sentido.”

#### **3.1.1.1.5 – Categoria 5 - Considerações finais dos avaliadores**

No final das entrevistas perguntámos aos entrevistados se tinham algum aspeto que desejassem acrescentar.

Três avaliadores responderam afirmativamente e expressaram o que pensam sobre o impacto que a avaliação do desempenho tem entre os professores.

O avaliador B afirmou que a avaliação do desempenho devia fazer-se de acordo com o modelo anterior porque os professores tentaram fazer o melhor que podiam e se não se demitiram de exercer a sua profissão, encontrando-se por isso em condições de progredir

na carreira. Considera que o tempo de serviço é importante, deve pesar na avaliação, mas não ser o único fator.

O avaliador C considera a avaliação fundamental, necessária, mas a forma como se realiza pode ferir suscetibilidades e gerar mau ambiente. Em sua opinião, a avaliação deve ser realizada por alguém num escalão acima do avaliado, bem preparado científica e pedagogicamente, que não seja colega da mesma escola. Afirma que é necessário a definição de uma hierarquia e sugere que se centre a avaliação na escola, com a criação de uma bolsa de avaliadores na própria escola. Refere que atualmente não existe nenhuma contrapartida para quem avalia e é avaliado, pelo que a avaliação não serve para nada, apenas cria atritos.

O avaliador D referiu que os professores deviam agir como classe e o processo ser mais transparente. Reconheceu que os órgãos de administração e gestão, por vezes funcionam como facilitadores, outras como barreiras, mas são determinantes na ação supervisiva e na avaliação do desempenho, repercutindo-se a sua ação na profissionalidade docente e na forma como os professores a vivenciam.

### 3.1.1.2 Dimensão dos Avaliados

**3.1.1.2.1- Categoria 1 – Avaliação do desempenho - Subcategoria 1.1\_** – Aspectos formais da avaliação do desempenho - **Unidade de Registo 1.1.1** – Importância da avaliação do desempenho (Questão D)

| Como os professores avaliados consideram a avaliação do desempenho |                  |            |                     |                       |
|--|------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| Nada Necessário  | Pouco Necessário | Necessário | Bastante Necessário | Totalmente Necessário |
| 2  | 3                | 4          | 1                   | 0                     |

**3.19** – A Avaliação do Desempenho na perspetiva dos avaliados

A opinião dos entrevistados está dividida quanto à indispensabilidade da avaliação do desempenho.

Cinco entrevistados consideram que a avaliação do desempenho é pouco ou nada necessária. Referem que o modelo é aplicado nas escolas de forma diferente, gera injustiças e não se aprende nada.

O avaliado C3 fundamenta estas perceções, quando afirma que “os mecanismos que regulam esta avaliação..., nomeadamente a legislação que a regula, ...deixa tudo em aberto e cada escola interpreta à sua maneira, como muito bem entende que a avaliação deve ser” e dá como exemplo “os professores que transitam de uma escola para outra,... ao serem avaliados ao final de tantos anos, não têm uma avaliação de desempenho fidedigna, porque essas pessoas,... como é que iam saber se realmente contribuíram para o

projeto educativo, ou fosse para o que fosse, só com a fundamentação que lá coloca o avaliador, que no caso desta escola foi uma checklist, a dizer que as coisas foram entregues. É ridículo. Cria situações de injustiça tremendas.” Estas respostas justificam-se pela necessidade que os avaliados sentem de existir um sistema de avaliação diferente, em que o tempo de serviço seja considerado o critério mais importante. O avaliado G1 confirma esta necessidade quando afirma “... o tempo de serviço, para mim é o mais importante, em termos ...de progressão na carreira, ...”. Este avaliado refere ainda “...que desde que a pessoa faça ações de formação dentro da sua área e dentro de outras áreas, acho que era suficiente.”

Os avaliados referem-se ao anterior modelo de avaliação de desempenho com algumas reservas, mas consideram-no um pouco mais equilibrado. A este propósito o avaliado G1 afirma que “...acho que não devia haver este tipo de avaliação,...” quando se refere ao atual modelo de avaliação e acrescenta “... nem por colegas do nosso grupo, nem..., só pelo facto da pessoa ter mais tempo de serviço ou estar num escalão mais acima, acho que não era por esse caminho. Pronto, acho que a avaliação como estava, que era suficiente. “. Os restantes cinco entrevistados acreditam que o atual modelo da avaliação do desempenho permite uma reflexão mais sistemática sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano, contribui para a melhoria do trabalho docente e permite aos professores um maior conhecimento sobre o seu desempenho profissional. O avaliado B2 indica que “... pessoas que não fazem o que deviam fazer, teriam processos disciplinares e seriam avaliados, em primeiro lugar seria para ajudar, mas se a pessoa não quer ser ajudada, ao fim de várias tentativas a pessoa não aceita e continua a insistir no não, então há que.... tomar medidas...”.

O avaliado F1 salienta que “...o objetivo da avaliação de desempenho é... melhorar as nossas práticas” e acrescenta que “...todos nós, ao longo do nosso dia a dia e no final do ano letivo, deveríamos fazer essa...reflexão. Acho que esse trabalho seria sempre feito ou deveria ser sempre feito, independentemente, de haver ou não avaliação. Havendo avaliação... esse trabalho tem uma vantagem, que é o tal olhar externo. Pode ser um colega.” Considera que não há constrangimentos porque “...entendo a avaliação de desempenho, não como uma forma de classificar as pessoas, de seriar as pessoas,... mas como uma forma de contribuir para a melhoria do nosso trabalho docente. E nessa

perspetiva mais aberta, ... esse olhar exterior,...pode ajudar... a refletir e a identificar algumas necessidades que podemos ter.”

Os avaliados pensam que a resistência que se verifica em relação à avaliação do desempenho, se deve ao facto dos professores não serem uma classe reflexiva, apresentarem dificuldades em aceitar que o seu desempenho profissional seja avaliado e pelas repercussões que a avaliação do desempenho tem ao nível da progressão na carreira. O avaliado F1, a este respeito afirma “acho que há resistência porque quando se fala em avaliar pessoas. ... as pessoas não encaram bem, às vezes, o facto de outros colegas poderem fazer reparos, em relação ao seu trabalho. Se calhar, também porque as pessoas se consideram todas...e eu não me considero, ...porque as pessoas também se consideram todas excelentes, não é. E, então quando alguém vem fazer reparos ou quando alguém, por força das funções que tem de avaliador, tem que distinguir as pessoas, porque naturalmente, tem que o fazer. Aí acaba por acontecer essa resistência.” E acrescenta “se isto não tivesse tantas repercussões, ao nível da progressão na carreira, do vencimento também, não é? Se calhar não havia tanta resistência. Provavelmente. Nós não somos uma classe reflexiva, de maneira nenhuma.”

Ressaltam que os professores que não cumprem os seus deveres profissionais, deviam ser avaliados e auxiliados. Nos casos em que não se verifiquem melhorias ao nível profissional, então o professor deve ser reavaliado e alvo de procedimento disciplinar.

Salientam que em todas as profissões existem bons e maus profissionais, pelo que é necessário auxiliar os pares, no sentido de colmatar as dificuldades.

#### **Unidade de Registo 1.1.2 – Conceito de Avaliação do Desempenho (Questão II)**

Quando questionados sobre o que entendiam por avaliação do desempenho, os entrevistados responderam que era um processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo, que tinha como objetivo a mudança de escalão dos professores, que englobava aspetos de lecionação, administrativos, sociais e relacionais.

O avaliado C1 reforça esta ideia quando afirma que a avaliação do desempenho “tem a ver com todo o meu desempenho., seja letivo, burocrático, social, relacional. Principalmente com alunos, ...”.

Os inquiridos consideram que a avaliação do desempenho é um processo construtivo de autoavaliação para averiguar, medir o desempenho, refletir sobre a prática letiva e as funções desempenhadas pelo professor. É um procedimento que permite dar feedback ao

professor do seu desempenho para que possa melhorar e aperfeiçoar as suas capacidades enquanto docente, conforme resposta do avaliado C1. ‘ nós precisamos deles para poder crescer e eles precisam de nós para poder evoluir.’

No entanto salientam que avaliar o empenho e o desempenho dos professores é muito subjetivo e só acrescenta algum valor ao individuo, se servir para aprender a melhorar. Nesta sequência o avaliado B1 realçou a necessidade de ter um supervisor durante o processo de avaliação do desempenho, que indicasse ao professor como está a desempenhar a sua função. Em seu entender quando o avaliador procede à observação das aulas, não se deve limitar a preencher um relatório, deve dar feedback ao avaliado das suas perceções em relação ao que observou para que ambos reflitam sobre a prática letiva.

O avaliado C2 frisou que às vezes é importante classificar e hierarquizar, mas que este sistema dos professores serem avaliados por colegas, por pares, é um facilitador de desunião, cria inimizades, atritos, mau relacionamento na escola.

Para o avaliado C3 a avaliação de desempenho deverá ter essencialmente em conta, a formação, atualização e profissionalização dos professores para que se consiga realizar uma avaliação fidedigna.

**Subcategoria 1.2 – Dimensões da avaliação do desempenho-Unidade de Registo 1.2.1 –** Aspectos em que deve incidir a avaliação do desempenho (Questão III)

Quando solicitámos aos entrevistados que colocassem por ordem crescente de importância os aspetos em que incide a avaliação do desempenho, os inquiridos responderam que o aspeto pedagógico é o mais importante, seguido do científico e da participação na escola, conforme afirma o avaliado B1 ‘‘o pedagógico é o mais importante, porque eu tenho casos na minha escola, em que o professor é doutorado, mestrado, tem tudo...e não consegue chegar aos alunos ... depois oiço os alunos queixarem-se de que não sabe ensinar. Para mim acho que é o mais importante.’’

Para o avaliado A1 a situação é ligeiramente diferente, uma vez que considera que ‘‘a importância do domínio das matérias (aspeto científico) surge em simultâneo com aspeto pedagógico pois a função de ensinar não deverá em meu entender ficar subvalorizada.’’.

Os entrevistados afirmam que o aspeto científico deve ser adquirido pelos docentes durante a formação inicial e posteriormente atualizado e aperfeiçoado através da formação contínua, conforme podemos verificar através das respostas dos avaliados C1 ‘‘ para haver um bom desempenho pedagógico, tem que haver uma boa formação.’’ e C2 ‘‘a parte

científica, se a pessoa não souber, se não dominar aquilo que vai ensinar, não vale a pena” e “à partida a pessoa está preparada. “

O desenvolvimento profissional e a formação contínua são dois aspetos muito valorizados, mas não tanto quanto os anteriores, conforme demonstram os avaliados, respetivamente o avaliado F1 que afirma, “...quando falamos em formação e desenvolvimento profissional ...estamos sempre muito presos à questão das ações de formação e dos créditos e da formação certificada.” e A1 para quem “...a avaliação de desempenho pode e deve ser vista como um meio que contribui para esse mesmo desenvolvimento”.

A relação com a comunidade e os encarregados de educação foram os aspetos menos valorizados. De acordo com o avaliado C3 “... ser completamente subjetivo, não tem um grau de objetividade mínima, é mesmo subjetivo. ...dar-me bem com a comunidade ou não, depende da comunidade e depende de com quem é que eu me dou bem. Isto é extremamente subjetivo”. Para o avaliado F1 a relação com a comunidade, “... tem a ver com o nosso relacionamento com os outros, tem a ver com a nossa participação nos planos anuais de atividades, no projeto educativo...quer uma escola aberta e participativa, quer-se, que os pais se envolvam... mas depois na prática... começa-se a achar que os pais estão demasiado envolvidos e que não se quer. Contemplar, caso o avaliado assim o entendesse, alguma avaliação por parte... dos encarregados de educação dos alunos, da turma... noutros aspetos, que não, propriamente a avaliação do trabalho de sala de aula...era mais um olhar externo”.

De acordo com os avaliados/entrevistados a relação pedagógica é o aspeto mais importante para os professores e aquele em que a avaliação do desempenho deve incidir mais. Na opinião dos entrevistados se o professor não tiver uma boa relação pedagógica com o aluno, dificilmente conseguirá transmitir os conteúdos científicos e ajudá-lo a progredir.

Em relação ao aspeto científico, os entrevistados consideram que deve ser adquirido pelos professores durante a sua formação inicial e melhorado através da formação contínua, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento profissional do professor.

Na opinião dos entrevistados é fundamental que um professor tenha uma boa formação a nível científico, domine plenamente os conteúdos a lecionar e se atualize continuamente para melhorar as suas competências e o seu desenvolvimento profissional. Salientam que um professor deve estar aberto à inovação.



A participação na escola é igualmente importante, na medida em que quanto mais envolvido o professor estiver com a escola, mais suscetível está às alterações que ocorrem e sobre as quais urge atuar.

A relação com a comunidade surge como mais difícil de avaliar porque depende muito das características dos professores e do contexto em que a escola se inscreve.

A personalidade do professor é determinante para a disponibilidade que apresenta em relação à comunidade, mas o ambiente da escola e o contexto em que está inserida pode influenciar/modelar a sua disposição positiva ou negativamente.

A relação com os encarregados de educação é valorizada, mas não em termos de avaliação do desempenho. Os professores tendem a considerá-la mais como uma “parceria” institucional.

**Unidade de registo 1.2.2**– Aspetos em que incide a atual avaliação do desempenho (Questão V)

Aos entrevistados foi solicitado que indicassem os aspetos sobre os quais incide a atual avaliação do desempenho de acordo com o Decreto-Regulamentar nº 26 /2012, de 21 de fevereiro.

A maioria dos entrevistados considerou que a atual avaliação do desempenho incide em todas as dimensões indicadas no diploma legal, uma vez que todas estão interligadas.

Os entrevistados referiram que durante o processo de avaliação do desempenho as dimensões se encontravam em igualdade de circunstâncias. Acrescentaram que durante o processo de avaliação do desempenho tinham que realizar uma reflexão sobre o trabalho que produziram nas diferentes dimensões, conforme explica o avaliado G1 “as vezes que fui avaliada não senti que a pessoa ponderasse mais umas do que outras.... foram todas em pé de igualdade.”

Três inquiridos consideraram que a incidência se fez sentir mais sobre as dimensões científico-pedagógica e a formação contínua. Estes avaliados mencionam as dimensões científico-pedagógica e a formação contínua como as mais importantes e justificam a sua preferência pela objetividade que estas dimensões apresentam em termos de avaliação. Em sua opinião é possível mensurar/avaliar as ações do professor nestas dimensões objetivamente, enquanto em relação às restantes dimensões essa tarefa se torna mais difícil devido à sua subjetividade. O avaliado C3 referiu que se deve “...ir para o ser objetivo. Formação contínua, também. Porque faz falta, realmente saber. O desenvolvimento

profissional que lá está é muito ambíguo e portanto eu não.... Portanto como nós não sabemos efetivamente, no desenvolvimento profissional, o que é que isto é.”

A dificuldade sentida para avaliar objetivamente as restantes dimensões prende-se com a ambiguidade que os conceitos que lhes estão subjacentes apresentam, ou seja, porque o diploma não os define com clareza. De acordo com avaliado C3 “é uma coisa que é tão diversificada e tão diferente, depois dá azo a quem avalia, avalia consoante o gosto e o sabor daquilo que quer”.

Contudo, da análise realizada às respostas, podemos inferir que a importância dada a cada uma das dimensões depende da forma como as escolas encaram o processo de avaliação do desempenho, como podemos inferir das respostas dos avaliados C2 e H1 respetivamente, quando indicam que “depende da escola, não? Porque as grelhas não são iguais.” e “depende se calhar da escola e do avaliador.”.

Quando questionados sobre a manutenção ou alteração das referidas dimensões, os inquiridos ficaram divididos. Cinco avaliados consideram que as dimensões se devem manter e quatro julgam ser necessário proceder a alterações.

Os avaliados/entrevistados que pensam que as dimensões se devem manter, justificam a sua opinião de acordo com o referido pelo avaliado F1 que indica que “...devem manter-se porque ao fim, e ao cabo, aí estão contemplados todos aqueles... os principais domínios porque está a questão pedagógica e científica, a questão da nossa formação contínua, a questão da relação com a comunidade e do envolvimento na escola. ...ao fim, e ao cabo estão aí contemplados os principais aspetos.” O avaliado C1 concorda com esta opinião, mas salienta que “devem manter-se, mas provavelmente tem que haver um bom enquadramento para isto. E ele não existe.”.

Os entrevistados que pensam ser necessário proceder-se a alterações sugerem que a avaliação do desempenho deve assentar fundamentalmente nas dimensões científico-pedagógica, na relação com os alunos, na formação contínua e no tempo de serviço. Uma das vozes que apelam à mudança é o avaliado C2, uma vez que refere “sim, sim, devem alterar-se. Deve contemplar... os alunos”.

Quanto à participação na escola sugerem que se valorize o desempenho dos cargos devido à responsabilidade que acarretam e alertam para a gestão criteriosa das quotas, conforme referido pelo avaliado H1 “...há pessoas que participam em cargos que, se calhar deveriam ser mais ...valorizados, sim. Não só a participação, por exemplo em trabalhos

que apresentam, mas sim, cargos que desempenham mesmo. Que são de mais responsabilidade. Isso mesmo. Que tem mais responsabilidade e acabam por não ser muito valorizados.’’

Os avaliados defendem que a avaliação do desempenho não deverá ser um instrumento de conflito e guerrilha entre os docentes na procura das melhores classificações. Esse clima de disputa, vai refletir-se na predisposição das pessoas, relativamente ao desenvolvimento de qualquer atividade que esteja fora do seu âmbito obrigatório, assim como mencionado pelo avaliado II quando afirma ‘... avaliação de desempenho não deverá ser um instrumento de conflito entre docentes e guerrilhas à procura das melhores quotas/notas que se reflete na predisposição das pessoas relativamente ao desenvolvimento de qualquer atividade que esteja fora do seu âmbito obrigatório.’’

**Subcategoria 1.3 – Operacionalização do processo de avaliação do desempenho-Unidade de registo 1.3.1. – Operacionalização do processo de avaliação do desempenho(Questão VIII)**

O processo de avaliação do desempenho docente que se desenvolve nas escolas, compreende duas situações:

- **avaliação com recurso a um avaliador externo** para os professores em período probatório, para os que pelo seu posicionamento na carreira (2º ou 4º escalão) tem que ter aulas observadas para progressão, para os que obtiveram a classificação de insuficiente e para aqueles que desejem obter a classificação de excelente. Em todas estas situações, os docentes têm que manifestar a sua intenção, através de ofício dirigido ao Diretor do Agrupamento de Escolas a que estão agregados;

- **avaliação pelo avaliador interno**, que em regra é o coordenador do departamento, que avalia a atividade interna dos docentes. Os professores que não necessitam ou não querem ter aulas observadas, entregam apenas o relatório de autoavaliação e são avaliados pelo coordenador do departamento/avaliador interno.

Em qualquer das situações é apreciado o relatório de autoavaliação do avaliado e são preenchidos os instrumentos de registo elaborados para o efeito.

Durante o processo de avaliação do desempenho podem ser agendadas reuniões pré e pós observação com os avaliadores , mas não são de carácter obrigatório.

Os entrevistados descreveram a operacionalização do processo de avaliação do desempenho nas suas escolas, por fases e de acordo com os normativos legais.

O avaliado A1 afirma que “se processa de acordo com os normativos legais” e salienta que “depois de aprovados todos os documentos foi elaborado o Documento Orientador da Avaliação do Desempenho Docente, o qual foi depois enviado a todos os docentes”. O avaliador B1 menciona que “primeiro afixam um quadro” ou seja, uma tabela com a informação referente ao processo de avaliação do desempenho. Por sua vez o avaliado C3 indica que “primeiro houve notificação que ia haver uma avaliação de desempenho. Tinha que se entregar um relatório. Depois de se entregar o relatório, foi a notificação, nós tivemos conhecimento da lei, ...”.

O avaliado G1 relata que “inicialmente há sempre um mapa na sala dos professores, onde há essa divulgação das mudanças de escalão, e há também uma preocupação em informar quais são os professores que completam o ciclo avaliativo ou que tem que ter observação de aulas. Depois essa informação passa nos departamentos.”

Pelo que os avaliados descrevem, podemos inferir que as suas escolas iniciaram o processo de avaliação do desempenho pela afixação das listas com os nomes dos avaliados, os escalões em que se encontram, a data prevista para a mudança de escalão, informação sobre a observação de aulas e os nomes dos respetivos avaliadores. No entanto, não foi igual para todos os avaliados, conforme nos relata o avaliado C1 “não há reuniões. Não se mostra legislação. Nada. Aliás este ano nós fomos avaliados por uma ficha que nem sabíamos que tínhamos que ser. Foi-nos imposta. E quando começamos a ver, havia lá coisas que nós nem sequer sabíamos”.

Em seguida os entrevistados fazem referência à SAD<sup>8</sup>, conforme resposta do avaliado C2 “então existe a SAD, que é um grupo de coordenadores, que sai do pedagógico. Uma secção do pedagógico”.

Após a formação deste órgão, composto pelos coordenadores dos departamentos, eleitos de entre os membros que compõem os Conselhos Pedagógicos das escolas, estas secções procedem à elaboração do documento orientador da avaliação do desempenho, afixam um calendário com as fases do processo e preparam a restante documentação necessária à implementação do modelo em vigor. Os documentos mencionados têm que ser, posteriormente, aprovados em reunião de Conselho Pedagógico, publicitados e por fim enviados aos professores, mas nem em todas as escolas funcionou assim, conforme nos

---

<sup>8</sup> Secção de Avaliação do Desempenho

refere o avaliado C3 “ não foram aprovados registos de avaliação. Não foram aprovados os registos onde tinha que se fazer o registo da avaliação.”

O passo seguinte está relacionado com o contacto com o avaliador, como nos diz o avaliador B1 “depois ... vamos falar com o avaliador, porque normalmente saí lá o nome do avaliador e combinei ... as aulas que queria assistidas, quando devia entregar os documentos que me pedia. Foi tudo assim, pessoal. A escola não faz uma reunião. Não faz nada formal.” Estes contactos, avaliador/avaliado, servem para decidir como se vai processar a observação das aulas, o calendário, o horário, a turma, a unidade de trabalho e os documentos a enviar/entregar, mas não implicam a realização de uma reunião formal/presencial, comumente o processo desenvolve-se de forma informal e com recurso às novas tecnologias da comunicação, como nos refere o avaliado B1 “por vezes, avaliadores e avaliados analisavam sumariamente os instrumentos de registo para fazer o enquadramento do processo de avaliação do desempenho.”

Ultrapassada esta fase, dá-se início à avaliação propriamente dita.

Após o preenchimento dos instrumentos de registo, o avaliador propõem à SAD uma classificação para cada avaliado. Estas propostas vão ser objeto de apreciação por parte dos elementos da SAD, que as harmoniza e avalia, conforme nos indica o avaliado C3 “... a SAD tinha obrigação, ...que está na lei, que é harmonizar, que ninguém sabe muito bem, cada um diz que é uma coisa diferente. Num ponto diz que é harmonizar só, e nós depois vamos ao ponto doze e diz que tem que harmonizar e avaliar. A SAD tem que harmonizar e avaliar,...”. Esta harmonização tem como objetivo a aplicação das quotas, que permitem a progressão na carreira.

Em relação a estas competências da SAD, existem algumas dúvidas por parte dos professores avaliados, nomeadamente quanto à questão de serem exercidas pelas mesmas pessoas que propõem a classificação para o professor.

O avaliado C3 refere que “... eu tenho um avaliador, que é coordenador de departamento. Esse meu avaliador que é coordenador de departamento, já me avaliou uma vez, fez a minha avaliação e a seguir vai para a SAD. Se, lá diz que a SAD tem que avaliar e harmonizar, volta-me a avaliar.”, mas de acordo com o mesmo avaliado “ o código do procedimento administrativo não permite isto. Este avaliador tem que escusar a avaliação e nem sequer pode assinar aquele registo, ou assina o que avaliou na primeira vez ou assina o da segunda vez”. Esta situação está a gerar alguma polémica junto dos professores

avaliados, levando-os a interpor recurso ao processo de avaliação do desempenho para o impugnar. No entender do avaliado C3 se “... esses avaliadores não se escusaram. Isso impugna automaticamente essa avaliação. Avalia e decide. Apresenta o registo e quando vão discutir aqueles registos, em que é avaliador, tem que sair de lá. E os outros vão poder discutir livremente, sem lá estar a pessoa a dizer, a defender em causa própria”.

Após a tomada de decisão por parte da SAD, os avaliados são informados da classificação obtida.

Como podemos verificar pelas respostas obtidas, existem procedimentos diferentes de escola para escola, o que dá azo a alguma confusão e mal-entendidos. Verificam-se dúvidas quanto à aplicação dos critérios de avaliação, problemas de comunicação entre os intervenientes e ausência de feedback aos avaliados. Avaliadores e avaliados assumem que este é um processo delicado, que está longe de ser pacífico e consensual.

Como se pode verificar, o processo de avaliação do desempenho têm repercussões na progressão da carreira e conseqüentemente no vencimento dos professores, motivo pelo qual gera tanta polémica e resistência.

**Unidade Registo 1.3.2** – Operacionalização da avaliação de desempenho de cada avaliado  
(Questão IX)

Quando questionados sobre como se operacionalizou a sua avaliação do desempenho, seis inquiridos responderam que decorreu de acordo com o descrito na questão anterior, conforme podemos verificar pela resposta do avaliado F1 “sim. Foi em reuniões...penso que houve uma reunião ou duas gerais para comunicação, quer dos nomes dos avaliadores e a forma como o processo ia decorrer. Foram afixados depois calendários. Foi feita a calendarização de todo o processo. Dizendo até quando é que os professores tinham que requerer aulas observadas. Entre quando e quando é que a observação das aulas ia ter lugar e depois, até quando é que os avaliadores tinham que avaliar e dar o feedback aos avaliados.” Já o avaliado H1 afirmou que “... ninguém esclareceu como ia ser o processo de avaliação. Tomei conhecimento dele, sozinha. Através da legislação. E através de outros colegas que iam sendo avaliados...” e o avaliado C3 afirmou que “o esclarecimento que eu tive sobre o processo de avaliação ... foi uma reclamação”.

Face às respostas obtidas podemos verificar que existem muitas discrepâncias na implementação do processo de avaliação entre os diferentes estabelecimentos de ensino e que esta situação causa desconforto e insegurança entre os docentes.

No entanto e embora os resultados obtidos não permitam extrapolar conclusões, verificamos que a maioria dos avaliados tiveram dificuldades em articular com o respetivo avaliador, mas outros conseguiram estabelecer parcerias, com satisfação para ambas as partes, conforme referido pelo avaliado B2 ‘...foi uma parceria. Eu ia aparecendo com as coisas e ela depois também me trazia, quer a nível de como é que as coisas tinham que ser feitas, quer a nível dos trabalhos efetuados. Fomos construindo as duas’.

Em relação aos procedimentos adotados durante a observação das aulas, a maioria dos avaliados afirmam que o avaliador se sentou ao fundo da sala e apenas fez registos escritos, como se pode verificar pela resposta do avaliador H1 ‘o avaliador sentou-se lá atrás e foi tirando apontamentos’.

Quanto à questão da realização das reuniões antes e após a observação das aulas entre avaliador e avaliado, a maioria dos avaliados respondeu que as mesmas não aconteceram, no entanto, alguns avaliados referiram que se realizaram, como se pode confirmar através da resposta do avaliado F1, quando afirma ‘depois uma reflexão com o avaliador sobre como é que as aulas tinham decorrido.’

Ainda no âmbito da questão IX, questionaram-se os avaliados sobre se tinham sido esclarecidos sobre como ia decorrer o seu processo de avaliação do desempenho. As respostas a esta questão ilustram bem as diferenças de procedimentos, com cinco avaliados a afirmar que foram esclarecidos e quatro a afirmar o contrário. Os avaliados que afirmam que foram esclarecidos, referem os procedimentos como os avaliados F1 e G1 respetivamente, ‘nós tínhamos conhecimento da forma como o processo ia decorrer’ e ‘a seguir, pronto essa informação foi-nos dada a através desses mapas e do nosso coordenador de departamento’.

Os entrevistados que afirmam, que não receberam os devidos esclarecimentos através da sua escola, declaram que os obtiveram através da internet ou junto de colegas de outras escolas, conforme respostas dos avaliados C1 ‘fui procurar ou que falava cá fora com alguém’ e H1 ‘através da legislação. E de outros colegas que iam sendo avaliados.’

Destas respostas podemos inferir que não existe uniformidade de critérios e de procedimentos entre as escolas, nem entre avaliadores do mesmo estabelecimento de ensino, o que causa algum desconforto e insegurança aos avaliados.

Parece que na globalidade, as escolas seguem a legislação em vigor com ‘bastantes nuances’.

**Unidade de Registo 1.3.3** – Escala para avaliar como consideram os avaliados que foram informados sobre o seu processo de avaliação do desempenho (Questão X)

Quando solicitámos aos inquiridos, que indicassem como consideravam que tinham sido informados, em relação ao seu processo de avaliação do desempenho, obtivemos um empate. Assim como aconteceu nas duas questões anteriores, também aqui os avaliados se encontram divididos. Cinco avaliados consideram que foram informados, bem informados ou muito bem informados e os restantes pensam que foram mal informados ou pouco informados.

Entre os que se consideram informados, encontramos o avaliado F1, que refere “acho que estava muito bem informado. Se bem que o processo acho que, por diversos fatores se tenha de facto arrastado um bocado.” Entre os que pensam que foram mal informados, encontram-se os avaliados C1 “ muito mal informada. Eu também posso dizer que se calhar também depende de nós termos que saber o que é que lá está escrito. Não podemos desconhecer a lei, mas muitas vezes quem avalia e quem está nestes cargos de supervisão, também não entende a lei” e C2 “ mal informado. Disseram-me que não ia ser avaliada nesse ano e depois fui.”.

Globalmente os professores consideram que a informação ao nível dos pares foi mais fluida e eficiente que ao nível hierárquico, conforme podemos observar pela resposta do avaliado B2 “ informado. A um nível mais superior fui pouco informada, a um nível mais próximo, foi uma partilha de informação. Uma busca conjunta”. Salientam que sentiram falta da realização de pequenas reuniões para retirar dúvidas, prestar alguns esclarecimentos e evitar informação contraditória, conforme refere o avaliado C1 “ e se calhar faria falta que houvesse pequenas reuniões, nem que sejam só de grupos ... para troca de impressões e esclarecimentos.”

**Subcategoria 1.4** – Procedimentos preparatórios ao processo de avaliação de desempenho

**Unidade de Registo 1.4.1** – Participação em reuniões de esclarecimentos sobre o processo de avaliação do desempenho(Questão XI)

Inquiridos sobre se tinham participado em alguma reunião de esclarecimentos sobre documentos, procedimentos, legislação, critérios ou outras informações relevantes para o processo de avaliação do desempenho, as respostas dos avaliados também registaram um empate. Cinco avaliados afirmaram ter participado em reuniões de esclarecimentos, conforme podemos observar das respostas dos avaliados A1 “ Sim. Departamento



Curricular. Legislação, critérios de avaliação, procedimentos, documentos, instrumentos de registo e calendário da ADD do Agrupamento.’’, B2 ‘’ acho que apareceram para aí uns papéis escritos afixados.’’, F1 ‘’ Sim. Critérios de avaliação, Documentos, Instrumentos de registo. A legislação não foi entregue, mas foi mencionada. Depois fui eu que a recolhi. Os critérios de avaliação, sim. Os procedimentos foram dados a conhecer. Não foram entregues, mas foram dados a conhecer. Foram afixados. Os documentos, sim, nomeadamente os formulários que eram utilizados. Os instrumentos de registo, sim.’’, G1 ‘’em grupo disciplinar e depois em departamento, logo no início deste processo avaliativo. Nós até fizemos, a nível de grupo disciplinar essas grelhas e demos sugestões. ‘’ e H1 ‘’ sim, a escola... eu acho que reuniu foi com os avaliadores e depois, cada avaliador teve a preocupação em reunir com os seus avaliados.’’.

Os restantes professores afirmaram que nunca participaram em nenhuma reunião de esclarecimentos.

Nesta questão encontramos diferenças muito relevantes em relação aos procedimentos adotado pelas escolas, pelo que insistimos junto dos avaliados quanto ao teor da reunião. Quatro professores responderam que a reunião consistiu na apresentação e discussão do documento orientador da avaliação do desempenho do Agrupamento, dos instrumentos de registo e dos procedimentos, conforme referem os avaliados A1 ‘’ apresentação e discussão do documento orientador da ADD no Agrupamento ‘’, F1 ‘’ quer na reunião geral, quer nas reuniões de departamento, onde o processo também foi abordado, quer depois nas reuniões prévias que houve com o avaliador, que de facto o processo também foi analisado.’’ e G1 ‘’ nós tivemos legislação, procedimentos e mostraram-nos registos de avaliação, instrumentos de registos. Foi com base em alguns, que nós depois fizemos outros. A reunião....consistiu na participação e elaboração dos documentos.’’

Os restantes professores responderam que não se realizou nenhuma reunião ou não se lembravam, como refere o avaliado C3 ‘’não. Nunca houve nada. Foi tudo feito por correio eletrónico ou enviado. Decidido no pedagógico e nunca tive nenhuma informação. Não é participado. Não é um processo partilhado, nem participado. Nada. Zero. Não é transparente. Informaram-me qual era o documento da avaliação....no princípio do ano, em 2012. Informaram-nos que tinha saído esse decreto e entretanto, depois nunca mais tivemos informação nenhuma, a não ser que tínhamos que entregar o relatório, prazo de entrega do relatório e mais nada.’’

**Subcategoria 1.5 – Satisfação com o atual modelo de avaliação do desempenho-Unidade de registro 1.5.1 –Grau de satisfação sobre o atual modelo de avaliação do desempenho (Questão IV)**

| Grau de satisfação atual modelo de avaliação do desempenho |                    |              |                       |                         |
|--|--------------------|--------------|-----------------------|-------------------------|
| Nada Satisfatório  | Pouco Satisfatório | Satisfatório | Bastante Satisfatório | Totalmente Satisfatório |
| 1  | 7                  | 2            | 0                     | 0                       |

**Figura 3.20** – Grau satisfação em relação ao atual modelo da Avaliação do Desempenho

Questionados sobre como consideravam o atual modelo de avaliação do desempenho, a maioria dos entrevistados responderam que o modelo é pouco satisfatório.

Nas justificações apresentadas mencionam que teoricamente o modelo “até”<sup>9</sup> está razoavelmente estruturado, mas que na prática adquire um formato muito estandardizado, conforme afirma o avaliado B2 “ ...a forma como é passado à prática é assim, um bocado como formato *standard*. Para toda a gente. E não há dois professores iguais, não há duas pessoas iguais. Depois não funciona, como ele teoricamente diz que deveria funcionar. Na prática tem muitas falhas.”

Verifica-se escassa interação entre os pares, como refere o avaliado B1 “ porque não permite interações nenhuma...”, ausência de partilha, não realização de aprendizagens significativas, relações interpessoais difíceis, falta de confiança no modelo, não concordância com o definido no suporte legal, inexistência de uniformização de critérios de atuação, dificuldade das SAD’s<sup>10</sup> para harmonizar o processo, condições de trabalho muito diferentes, artificialidade nas classificações atribuídas devido à existência de quotas, subjetividade do avaliador, demasiada burocracia e pouca exequibilidade.

Na opinião dos inquiridos o processo é complexo, moroso, complicado, pouco exequível, sem sentido e gerador de injustiças, uma vez que os avaliados não dispõem todos das mesmas condições de trabalho, nem de avaliação, conforme referido pelo avaliado F1 em relação às turmas que lhe foram atribuídas: “ ... os colegas treinavam a aula, preparavam os alunos e depois ...voltavam a reproduzir aquela aula... o que conta, é aquele trabalho, naquela aula...”, mas nem todos podem escolher a turma e o momento, devido a várias dificuldades, nomeadamente conciliação de horários entre avaliador e avaliado. Esta é uma, das muitas situações que colocam os inquiridos em situação de grande desigualdade no acesso à avaliação do desempenho.

<sup>9</sup> Expressão utilizada pelo avaliado B2.

<sup>10</sup> Secções de Avaliação do Desempenho.

Consideram que a avaliação do desempenho deveria ser encarada como um processo normal, com a observação das aulas a ocorrer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, por docentes do mesmo grupo e da mesma escola, com o objetivo de melhorar continuamente o trabalho, sem o peso da progressão na carreira e sem reflexos no vencimento. Frisam que realizar avaliação do desempenho e ter aulas observadas, como condição obrigatória para uma hipotética mudança de escalão, desvirtua qualquer processo, na medida em que a progressão na carreira está congelada.

**Subcategoria 1.6 – Observação de aulas-Unidade Registo 1.6.1 – Solicitação para observação de aulas (Questão XII)**

| Solicitação para a observação de aulas |     |
|--|-----|
| Sim                                    | Não |
| 8                                      | 1   |

**Figura 3.21 – Observação de aulas**

De acordo do com o nº 6, do artigo 18º do Decreto-Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro, ‘...a observação de aulas deve ser requerida pelo avaliado ao diretor até ao final do primeiro período do ano escolar anterior ao da sua realização.’ Assim, questionámos os avaliados quanto à solicitação de observação de aulas.

Oito entrevistados responderam afirmativamente e indicaram como principais razões: a obrigatoriedade expressa na legislação para a mudança de escalão e questões relacionadas com o concurso de professores, conforme referido pelos avaliados B2 ‘Solicitei, porque estava e estou no 4º escalão.’, C1 ‘pedi as aulas porque eu posso ter que concorrer, posso ter que me ir embora e isso não sei, se não fará falta para eu poder concorrer, para eu poder subir na carreira, para eu não sei quê.’, F1 ‘Sim. Por força da mudança de escalão, de facto teria que ter aulas observadas. Apenas por essa razão.’ e H1 ‘Sim, por causa da mudança de escalão.’ Apenas um docente afirmou não ter solicitado a referida observação.

Na globalidade os professores consideram que a avaliação do desempenho não tem qualquer utilidade, uma vez que a progressão na carreira está congelada, mas têm consciência da obrigatoriedade de cumprir o que está legislado. De salientar que um dos avaliados advertiu para a falta de unanimidade na definição e aplicação dos procedimentos, e como esta questão pode prejudicar o processo de avaliação do desempenho dos docentes. Ainda neste âmbito perguntámos aos avaliados se tinham reunido com o avaliador antes da observação das aulas. Seis professores responderam que sim e quatro que não.

Os entrevistados que reuniram com o avaliador antes da observação das aulas, afirmaram que foram abordados vários assuntos, nomeadamente os objetivos e as dimensões da avaliação de desempenho, metodologias/didáticas, planificação de atividades, estratégias, atividades promovidas, prática letiva, conhecimentos científicos, resultados escolares, formação contínua e a caracterização dos alunos.

Em seguida pedimos aos entrevistados que descrevessem como decorreu a observação das aulas. A maioria dos avaliados referiu que o avaliador entrou na sala de aula um pouco depois da mesma se ter iniciado, sentou-se ao fundo da sala e tirou notas/fez registos escritos.

Um professor referiu que o avaliador circulou pela sala de aula e outro referiu que o avaliador participou ou interagiu com os alunos.

A maioria referiu que o processo foi tranquilo, como o avaliado B2 “Eu via-a entrar...sentou-se lá, não foi na última, foi ali no meio... eles nem sequer repararam quem era. Era como se não estivesse. Os alunos estiveram como se não estivesse lá ninguém. Que é o que se pretende. Só quando deram por ela é que disseram, mas como a conheciam... disse-lhes para ficarem calados. E continuámos. Foi uma aula normal.” ou C1 “ chegou e sentou. ... ao fim de para aí dez minutos abalou porque estava satisfeita. A outra,... também foi dentro disso. Dez minutos, quinze minutos. Os miúdos tiveram bom comportamento. Sabiam que vinha alguém. Eu disse-lhes que vinha.”, mas nem todos os professores se sentiram à vontade, como refere o avaliado B1 “senti-me limitada, não me senti à vontade., era uma pessoa estranha que ali estava e eles não estavam à vontade.”

O avaliado C3 informou que solicitou a observação das aulas fora de prazo porque foi mal informado quanto aos prazos e sentiu-se prejudicado, conforme se pode verificar pela resposta “ se eu solicitei.... fora de prazo. Fui informado erroneamente que poderia apresentar .... que podia pedir aulas observadas até dezembro do ano passado. Fui informado na reunião de departamento, eu e vários colegas. Todos os colegas, aqui da escola, fomos informados disto. Entretanto, fui solicitar..., entretanto mudou a direção. Fui solicitar à nova direção, em outubro. E a nova direção indeferiu porque já ia fora de prazo. Tinha que ser pedido no ano anterior, sempre. “

No final questionámos os entrevistados sobre se houve feedback após a observação das aulas.

A maioria dos docentes referiu que não se realizou nenhuma reunião após a observação das aulas. Os quatro docentes que tiveram feedback após a observação das aulas valorizaram a partilha de informação que se verificou entre avaliador e avaliado, como podemos verificar pelas respostas dos avaliados F1 “sim, sim, nós reunimo-nos, falamos um pouco sobre as aulas, ou seja, eu... primeiro foi-me pedido que de facto...referisse como é que as aulas tinham decorrido.” e G1 “houve reunião depois. Houve aquela reunião. Que depois também temos que preencher algum documento, após a reunião.”.

Os docentes que não tiveram qualquer feedback sobre o trabalho desenvolvido expressaram desencanto/deceção por o mesmo não ter tido qualquer consequência, conforme os avaliados B1 “absolutamente nada. Nem soube a nota que tive. Não li relatório nenhum. Portanto, eu via-os lá preencher papéis, não li nada. Só tive conhecimento da nota quando me chamaram à direção para assinar e ver...já tinham passado muitos meses.” e H1 “segundo ouvi dizer, acho que era necessário haver uma reunião antes, onde houvesse uma ata. Duas reuniões, uma antes e outra depois. Onde houvesse uma ata, onde tudo ficasse registado, mas, comigo não aconteceu nada disso.”

**Subcategoria 1.7 – O avaliador -Unidade Registo 1.7.1 – Classificação e caracterização da relação com o avaliador (Questão XII.IV)**

A maioria dos entrevistados classificou a sua relação com o avaliador como bastante satisfatória ou excelente, como referem os avaliados A1 “não conhecia o avaliador externo. A sua atitude foi de total disponibilidade para me acompanhar e orientar durante todo o processo.” ou o C1 “bastante satisfatória. A minha relação é boa, não tenho qualquer problema.” ou F1 “era excelente, antes e continuou a ser excelente. Portanto, como eu acho um processo normal, achei que o avaliador fez de facto o trabalho que lhe competia e é um trabalho ingrato, em relação a mim, tal como o terá feito, em relação a outras pessoas. Como eu confio nas pessoas, de facto e acho que as pessoas são honestas...” ou G1 “Excelente. Acho que era excelente ou bastante satisfatória. Nós estamos à vontade com a avaliadora.”

Apenas dois entrevistados classificaram a relação com o avaliador como não satisfatória, como refere o avaliado C2 “Não satisfatória. Era muito má...Antes da avaliação.” e o C3 “Não satisfatória. Cordial, ....que é o que está lá. Profissional, só. Estritamente profissional. Nunca foi boa. Foi sempre estritamente profissional. Sempre.”

Na globalidade a relação do avaliado com o avaliador foi considerada bastante satisfatória. Estes avaliados confiam nos avaliadores, consideram-nos pessoas honestas, mas salientam que a função avaliativa é muito difícil, ingrata e desgastante.

Os dois entrevistados que mencionaram que a relação com o avaliador era não satisfatória, apenas cordial ou meramente profissional, apresentaram alguma tensão e desconforto com o processo de avaliação do desempenho.

A deterioração das relações entre colegas foi expressa com preocupação pelos entrevistados e apesar dos resultados serem bastante satisfatórios, em alguns casos verifica-se que as relações profissionais sofreram desgaste e deterioraram-se.

**Unidade Registo 1.7.2 – Formação específica para ser avaliador (Questão XIII)**

| Como se encontram os avaliadores para realizar a avaliação de desempenho |                 |           |                    |                      |
|--|-----------------|-----------|--------------------|----------------------|
| Nada preparado   | Pouco preparado | Preparado | Bastante preparado | Totalmente preparado |
| 1  | 5               | 3         | 1                  | 0                    |

**Figura 3.22** – Preparação para avaliar

Inquiridos sobre como se encontram os avaliadores para exercer a sua função, a maioria dos entrevistados consideram que estão pouco preparados, como refere o avaliado B2 “avaliar os pares é sempre uma coisa muito complicada. Para já, porque estamos a avaliar pessoas que estão na mesma situação que nós, não é? Depois há sempre aquele receio... há pessoas que dizem, hoje sou eu que estou a avaliar, amanhã se calhar és tu”.

Para estes avaliados não se deve pensar a avaliação do desempenho nestes moldes, até por ser um pouco antiquado, mas referem que esta forma de estar se verifica, como afirma o avaliado B2 “... mas o certo é que se verifica. Porque há pessoas que se sentem prejudicadas porque foi fulano que a avaliou” e acrescenta “...agora os amigos dos avaliadores é que vão ter as boas notas.” este avaliado salienta a necessidade dos professores conversarem sobre este tema, sem receio quando diz “as pessoas para já, têm que falar, têm que conversar e não têm que ter medo de dizer o que pensam e o que não pensam. E dentro da própria escola... porque cada escola também é um meio diferente. Eu acho que as pessoas não falam muito sobre isto. Mesmo os avaliadores referem «vou ter que avaliar». Acho que não se preparam para avaliar.”

Os entrevistados também atribuem esta fraca preparação à pouca formação disponibilizada pelos CFAE’s<sup>11</sup> e à pouca importância que as escolas atribuem à avaliação do desempenho, pese embora se verifique algum investimento pessoal por parte dos avaliadores, conforme

<sup>11</sup> Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas

refere o avaliado A1 “considero que apesar da pouca formação disponibilizada pelos CFAE’s (Centros de Formação) e de nem sempre esta corresponder às reais necessidades dos avaliadores, foi feito um investimento pessoal por parte dos avaliadores”.

Alguns entrevistados referem que a formação académica e pedagógica dos professores, os municiona de competências para exercer a função de avaliadores, como refere o avaliado G1 “eu acho que toda a gente está preparada... eu não concordo com este tipo de avaliação, mas acho que os docentes que à partida estão preparados para lecionar aulas e que estão preparados para estar com os alunos, também estão preparados no sentido de... de dar a sua opinião acerca do nosso trabalho, dar a opinião” contudo acrescenta que “avaliar é uma coisa complicada... eu não gosto de avaliar, ...é uma coisa injusta. É ingrata e é sempre muito subjetiva a avaliação...”. Esta opinião é partilhada pelos restantes avaliados que também consideram que avaliar é muito difícil e com alguma carga de subjetividade, salientando que a situação se complica e gera alguma inibição quando a avaliação é realizada pelos pares.

O avaliado C3 salienta que quando refere que os avaliados não estão preparados, está a referir-se à sua escola e ao seu processo de avaliação do desempenho em concreto, quando afirma “ nada preparado. Nada, porque os avaliadores estou a falar só deste caso aqui, aqui da escola. Os avaliadores aqui na escola, mas eu digo isto abertamente, .... Os avaliadores desta escola foi-lhes dado um papel e disseram-lhes assim: – preenchem o papel, e não lhes foi dada uma explicação sobre o que é que era.... Eu solicitei documentação, inclusivamente, antes de fazer a minha última reclamação,... esses documentos e esses documentos foram-me negados. Contrariamente ao que a lei diz, que eram obrigados a dar-me. O que é ilegal, porque eu tinha que ter acesso a todos os documentos para fundamentar ou não o meu recurso. O meu recurso tinha que ser fundamentado e informado. E aqui o que se faz, como as coisas não estão feitas, as pessoas não foram preparadas, não foram informadas, não foi dito como é que era. Isto foi simplesmente uma situação de desenrasca.”

**Subcategoria 1.8** – Grau de conforto durante o processo de avaliação do desempenho

**Unidade de Registo 1.6.3**– Grau de satisfação quanto ao conforto sentido durante o processo de avaliação do desempenho (Questão XIV)

| Grau de satisfação quanto ao conforto sentido durante o processo de avaliação do desempenho |                   |             |                      |                        |
|---|-------------------|-------------|----------------------|------------------------|
| Nada confortável  | Pouco confortável | Confortável | Bastante confortável | Totalmente confortável |
| 2   | 1                 | 4           | 1                    | 2                      |

**Figura 3.23** – Grau de conforto durante o processo de Avaliação do Desempenho

Foi pedido aos entrevistados que numa escala de 1 a 5, em que 5 significava totalmente confortável e 1 nada confortável, indicassem como se sentiram durante o processo de avaliação de desempenho.

A maioria dos entrevistados referiu que se sentiu confortável durante o processo de avaliação do desempenho, como indica o avaliado C1 “totalmente confortável. Para mim foi como se não tivesse a acontecer nada. É aquilo que eu faço e tento fazer o melhor possível. Não me inibiu nada.”, no entanto alguns professores afirmaram que estavam apreensivos, inibidos e preocupados, como nos relatam os avaliados A1 “confortável. Apesar de no início estar bastante apreensiva com a situação, após o primeiro encontro com o avaliador externo fiquei mais confiante.”, F1 “bastante confortável...já agora não totalmente confortável. Porque é assim, nestas coisas de avaliação, nós queremos sempre que as coisas corram bem..., nós não sabemos, sempre, como é que as coisas, por vezes, vão correr. Às vezes nós achamos que a aula vai correr bem e acontece uma situação qualquer mais complicada entre os alunos.” e H1 “confortável. Por acaso estava confortável. O avaliador... já tínhamos sido par pedagógico. Nesse ano, por acaso não erámos, mas já tínhamos trabalhado juntas ... Sim. E corria bem. E, além disso, já tinha treinado noutra turma. Já sabia com o que contava”.

O facto de estar um colega dentro da sala a avaliar o trabalho, retira confiança a quem está a ser avaliado, a esta situação acresce a questão do processo de avaliação do desempenho ser muito controverso e gerador de sentimentos ambíguos entre os avaliados, conforme nos relata o avaliado G1 “... à partida quando conhecemos a pessoa sentimos mais segurança, do que vir uma pessoa de fora...eu se calhar sinto-me mais à vontade com o meu colega. Eu acho que a avaliação tem que ser feita pelo trabalho que a pessoa desempenha durante o seu ano letivo. Não é só por uma vez ou duas que as pessoas cá vem..., por outro lado a pessoa fica mais preocupada quando não conhece a pessoa, mas por outro, a pessoa também não nos conhece de lado nenhum.... se for justa e for correta... e aí se calhar, não há outras coisas por trás. Porque isto quer se queira quer não, às vezes as afinidades também tem que contribuir para que também não haja justiça, é por isso que eu acho que é



sempre injusto, este tipo de avaliação. Eu acho que o tempo de serviço chegava e as formações.’’

Se por um lado os avaliados consideram que a avaliação deve ser realizada pelos pares, por outro não reconhecem aos pares autoridade para desempenharem o papel de avaliadores.

Outro fator de perturbação e instabilidade está relacionado com a utilização ou não das Tecnologias de Informação e Comunicação durante as aulas que são objeto de observação.

Os professores sentem-se pressionados para utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação, mesmo que a situação de aula a isso não conduza, como podemos verificar através do desabafo do avaliado C1 ‘’o que é que me adiantava...estar a mostrar o *powerpoint* se eles se deixavam dormir. Portanto numa turma mostrei, na outra não mostrei. Na que tive aulas assistidas, que foi aquela que teve que ser porque era a hora que dava, não mostrei. Dizerem-me que não usei as tecnologias...’’

Os entrevistados expressam desta forma preocupação, discordância e alguma resistência em relação ao processo de avaliação do desempenho.

**3.1.1.2.2 - Categoria 2 – Desempenho profissional docente - Subcategoria 2.1– Fatores com influência no desempenho profissional docente -Unidade de Registo 2.1.1 – Fatores ou situações que podem influenciar o desempenho profissional do professor (Questão VI)**

| Frequência com que o fator é mencionado pelos avaliados  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Mencionado por um avaliado   | Mencionado por dois avaliados   | Mencionado por três avaliados   | Mencionado por quatro avaliados   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Os problemas sociais que apresenta ,</li> <li>-A valorização da escola pelos E.E.,</li> <li>-A existência de ofertas, formativas diversificadas de acordo com os públicos existentes na escola,</li> <li>- A avaliação do desempenho,</li> <li>- Partilha,</li> <li>- A relação com os alunos e com toda a comunidade escolar,</li> <li>- Disciplina,</li> <li>- Método de trabalho do professor ,</li> <li>- Correção na avaliação,</li> <li>- A coordenação,</li> <li>- A gestão das escolas,</li> <li>- Falta de liderança,</li> <li>- Questões laborais,</li> <li>- Formação de base,</li> <li>- Comunidade,</li> <li>- Família,</li> <li>- Saúde ,</li> <li>- Mais carga horaria semanal,</li> <li>- Legislação,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-O ambiente da escola entre colegas,</li> <li>- A turma,</li> <li>- As estruturas intermédias,</li> <li>-Gestão /Organização da escola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação entre colegas /grupo disciplinar,</li> <li>- Clima de escola,</li> <li>- A direção da escola,</li> <li>- Falta de reconhecimento,</li> <li>- Carreira profissional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O contexto social / O território educativo em que a escola se insere.</li> </ul> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de alunos por turma,</li> <li>- Stress ,</li> <li>- Formação,</li> <li>- Assiduidade,</li> <li>- Número de alunos por turma,</li> <li>-Aumento do número de horas letivas para o professor,</li> <li>- Conhecimento científico/pedagógico.</li> </ul> |  |  |  |
|---|--|--|--|

**Figura 3.24**– Fatores/situações que podem influenciar o desempenho profissional do professor

Nesta questão os entrevistados foram convidados a indicar três fatores ou situações, que em seu entender influenciariam o desempenho profissional do professor.

Os entrevistados indicaram diversos fatores extrínsecos ao professor, que podem contribuir e/ou condicionar o desempenho profissional dos docentes, nomeadamente o contexto socioeducativo da escola ou o território educativo em que a mesma se insere, a relação entre colegas do mesmo grupo disciplinar, o clima de escola, o ambiente entre colegas, a carreira profissional, a falta de reconhecimento, as direções das escolas, a gestão e organização das escolas, as características das turmas, o número de alunos por turma e o aumento de horas letivas.

Um fator que foi apontado como causador de desconforto para os professores é a lecionação de áreas que não são da sua área de especialização, mesmo se apenas em situação de apoio pedagógico. Estas situações verificam-se em áreas afins à formação profissional do professor.

Os professores sentem que se lhes exige demais profissionalmente, trabalham mais horas, foi prolongado o tempo de vida ativa, dificultado o acesso à aposentação, mantém-se os cortes nos vencimentos, continuam a perder direitos laborais, foi congelada a progressão nas carreiras e assistem à desvalorização sistemática da profissão. Estes fatores associados geram insegurança na carreira docente e podem condicionar o desempenho profissional dos professores, conforme afirmam os avaliados F1 “... cada vez temos mais horas letivas. A questão da saúde. Naturalmente acaba por ter influência. Porque nós cada vez, temos que trabalhar mais anos, até mais tarde. As turmas, também cada vez são maiores. Cada vez temos mais horas letivas. Naturalmente, a questão de saúde também acaba por ter influência. Para além dessa questão penso que a própria organização da escola. A forma como a escola está organizada e o clima de escola, que se vive. O contexto socioeducativo da escola é determinante.”, G1 “ se nós pensarmos bem nas reduções a nível dos vencimentos. Tudo o que é retirar os direitos adquiridos....Não valorizar o trabalho, não

valorizar a profissão, exigir demais aos professores, cortar nos vencimentos, cortar nos seus direitos. Porque eu não estou, assim, muito preocupada com a avaliação. Não vivo muito para a avaliação. E sinto que não é isso que me faz mais pressão. O que me faz mais pressão ainda é todo esse amontoado de leis que saem constantemente, as alterações que vão surgindo, até mesmo a nível de agrupamentos, a nível de tudo isto. Isto preocupa-nos mais do que propriamente a avaliação. E esta pressão toda é que nos faz andar um pouco desmotivados e apreensivos. E também aquela insegurança que temos na nossa própria carreira, não é? De não sabermos se temos horário e ...essas preocupações fazem com que os ambientes nas escolas não .... A relação que as direções das escolas tem com os docentes, não é? ... é o número de alunos por turma.” e H1 “desde que apareceu a avaliação de desempenho e que apareceram muitos documentos que se tem que preencher, que nós levamos mais tempo a preencher documentos do que propriamente a ensinar...retira tempo para os alunos. O clima de escola, em que se vive, que muitas vezes nós vamos para a escola, mas é tipo uma obrigação. Enquanto, que se calhar, aqui há anos atrás, nós íamos por vontade ....e por gosto. O clima não só no geral, mas mesmo a nível de turma, com os próprios alunos. A situação profissional. Que nós, aqui há anos atrás, progredíamos na carreira e hoje em dia não se progride. A pessoa ...não vai com muita vontade, porque está a trabalhar e o seu trabalho não é reconhecido”.

Os entrevistados consideram que a gestão da escola, com lideranças intermédias e superiores claras, objetivas e consistentes é fulcral para a motivação dos docentes e consequentemente para o seu melhor desempenho profissional, conforme refere o avaliado C3 “ ...quando a liderança não é clara, não é objetiva e não é consistente nas posições que toma, logo por aí, deita logo por baixo metade do trabalho todo, que nós possamos ou queremos fazer. Nunca vemos o valor reconhecido, do que nós fazemos. Em segundo lugar, será dentro das reuniões que nós temos do departamento. Muitas reuniões vão-se lá tratar de coisas que não deviam ser tratadas nas reuniões. Então, acho que as lideranças..., lá está mais uma vez, outra vez as lideranças, mas vai desde....as lideranças intermédias e as lideranças superiores, não é? Todas essas lideranças, para mim são até um ponto, um ponto fulcral para as coisas funcionarem que é o mais importante.”. Realçam que a avaliação do desempenho devia fazer parte da vida profissional do professor, como uma atividade regular, de reflexão e com repercussões efetivas na progressão da carreira, mas

constatam que este procedimento não tem qualquer objetivo, é apenas um fator de perturbação, *stress* e mal-estar.

Alguns dos entrevistados referiram que a relação entre colegas, o clima de escola, o desenvolvimento da carreira profissional e o reconhecimento profissional se deterioraram com a introdução da avaliação do desempenho docente.

**Unidade de Registo 2.1.2-** Influência do contexto em que a escola se inscreve, no desempenho profissional do professor(Questão VII)

| <b>Influência do contexto no desempenho profissional do professor</b> |       |            |          |            |
|---|-------|------------|----------|------------|
| Nada  | Pouco | Suficiente | Bastante | Totalmente |
| 0   | 0     | 1          | 6        | 2          |

**Figura 3.25** – o contexto no desempenho profissional docente

Solicitámos aos entrevistados que indicassem como consideravam que o contexto em que a escola se inscreve, influenciava o desempenho profissional do professor.

A maioria dos entrevistados responderam que o contexto em que a escola se inscreve influencia bastante o desempenho profissional do professor ao nível socioeducativo, nomeadamente quanto aos recursos materiais e humanos de que dispõe, como nos indica o avaliado C3 “... consoante a escola onde eu estou, eu posso ter um desempenho profissional melhor ou pior, mas dentro da escola posso ter um desempenho profissional bom, mesmo que seja pior por não ser noutra escola. Não sei se estou a baralhar muito... numa escola melhor consigo ter um desempenho melhor. Pode ter mais recursos,...São potenciadas ... as vivências dos alunos.’.

Em relação ao aspeto socioeducativo, os entrevistados indicaram algumas condições que consideram determinantes, como a demissão dos pais da educação dos filhos indicada pelo avaliado A1, a acomodação dos professores à rotina referida pelo avaliado B2, alunos irresponsáveis com falta de métodos e hábitos de trabalho, o nível social dos alunos, diferenças significativas ao nível das atitudes e valores dos diferentes atores, diferenças entre ciclos, território onde a escola está inserida e recursos de que dispõe, conforme podemos verificar pela resposta do avaliado A1 “ bastante. Se o contexto for caracterizado pela demissão dos pais da educação dos filhos, por alunos irresponsáveis e com falta de métodos e hábitos de trabalho, os resultados obtidos pelo docente ficarão certamente aquém dos que poderia”.

Para os entrevistados as características do território educativo em que a escola está implantada é determinante, contribuindo para potenciar ou condicionar o desempenho

profissional do professor e o sucesso/insucesso dos alunos, como nos confirma o avaliado H1 “Bastante. Os trabalhos são diferentes, o desempenho dos alunos é diferente. Materiais, que nós precisamos, se o poder económico dos alunos for melhor, eles trazem sempre os materiais, enquanto se isso não acontecer, eles muitas vezes, nem sequer trazem os materiais necessários para trabalhar. E, além disso, por exemplo, também o aspeto económico influencia muitas vezes na alimentação dos alunos e isso, depois, em sala de aula vai implicar no seu desempenho”.

Os entrevistados reforçam a sua convicção ao afirmar que as características da escola em que o docente se encontra colocado, o grau de exigência, do público, os recursos de que dispõe e a sua capacidade de adaptação condicionam o seu desempenho profissional no bom ou mau sentido. A resposta do avaliado B2 ilustra bem esta perceção, “eu acho que influencia porque as pessoas....chegam, veem quem cá está e está acomodado, e pensa porque é que eu não me hei de acomodar? Não vale a pena combater-los, junta-te a eles.”. Realçam que o desempenho profissional do professor pode ser considerado melhor ou pior consoante as características da escola onde está a exercer, porque o que para uma escola é suficiente, é pouco para outra e demais para outra.

Admitem que numa escola considerada “melhor” podem ter um desempenho mais eficaz, por disporem de mais recursos, mas não é condição essencial. A existência de mais e melhores recursos pode ajudar a potenciar as vivências dos alunos, mas não quer dizer que assim seja.

Referem que o nível socioeconómico dos alunos, por vezes influencia a sua vida académica, nomeadamente quanto à alimentação e aos materiais. Admitem que as diferenças socioeconómicas são difíceis de esbater e condicionam o desempenho dos alunos na sala de aula, conforme realçou o avaliado H1.

**3.1.1.2.3 - Categoria 3 – Supervisão e Avaliação do Desempenho-Subcategoria 3.1 – Ação supervisiva no processo de avaliação do desempenho docente-Unidade de Registo – 3.1.1 – A ação supervisiva ou de acompanhamento do avaliador no decorrer do processo de avaliação do desempenho (Questão XV)**

Quando inquiridos sobre a possibilidade de ocorrer ação supervisiva ou de acompanhamento por parte do avaliador durante o processo de avaliação do desempenho, os entrevistados responderam quase todos que não, exceto dois avaliados.

Os dois entrevistados que consideram que existiu ação de acompanhamento ou supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho por parte do avaliador, indicam que a mesma se verificou em relação às unidades de trabalho que serviram de base às aulas observadas, como podemos constatar das respostas dos avaliados A1 “sim, mas só relativamente à unidade de trabalho a que a aula observada pertence” e G1 “no nosso caso houve, então não houve. Houve acompanhamento. Sim, houve acompanhamento”.

Os restantes entrevistados referem que não ocorreu qualquer ação de acompanhamento ou supervisiva explícita, como indica o avaliado B2 “ não sei. A tal ação supervisiva existia, mas, digamos existia porque tinha que existir. Estava camuflada ou misturada com...a tal parceria. Ela existia, tinha que existir. “. Pelo que não podem afirmar que ocorreu uma atividade explícita de supervisão ou de partilha durante o ano letivo.

No entender dos avaliados não aconteceu nada durante os seus processos de avaliação do desempenho, que possam designar como ação supervisiva, como refere o avaliado C2 , “ não, nada. Eu ... por exemplo, eu trabalhava aqui no agrupamento, na outra escola, essa pessoa nunca....lá foi. Nunca. Eu só a encontrei três vezes, que foram as reuniões a que eu fui.” ou o C3 “ Nada. Zero ou seja, a única ação supervisiva que houve foi....A única coisa que nós fazíamos era nas reuniões de departamento, como o avaliador era o coordenador de departamento, era a entrega das planificações, a análise dos resultados dos alunos,...” ou H “ não, cada docente é responsável pela preparação das suas atividades que apresenta no próprio dia ao avaliador”.

Os entrevistados consideram que a avaliação do desempenho deve ser um processo contínuo e não circunscrito apenas às duas aulas observadas, como afirma o avaliado F1 “ ... quanto a mim acho que este processo de avaliação de desempenho se deve iniciar no dia um de setembro e terminar no último dia de agosto, quando as pessoas, de facto saem da escola, no último dia de julho, vamos lá. Porque acho que deve ser um processo contínuo e... naquela altura ... ou por força de alguma desorganização da escola ou pelo facto dos órgãos ainda não estarem constituídos ou não estarem a funcionar ou por haver alguma lacuna em termos legislativos, ainda se esperar algum despacho ou instrumento de avaliação, etc., acho que este processo, pelo menos naquela altura foi assim que o entendi, não foi um processo contínuo. Foi um processo que se iniciou praticamente no terceiro período, não é, com todos os ... depois os *timing* tinham que ser cumpridos. Portanto sendo assim, na altura, não pode ser um processo como eu acho que deve ser, que é um processo

de acompanhamento contínuo, ao longo do ano, de reflexão sobre tudo. Sobre os instrumentos que se produzem, sobre as planificações, sobre as aulas, etc. Mas foi se calhar, um processo ...não digo, inspetivo, mas avaliativo, digamos assim, que se cingiu praticamente aquele momento, daí, se calhar, o ter dado azo, se calhar noutras escolas e com outros colegas, a essas situações menos corretas de preparações de aulas, de encenação, etc., porque o processo se cingia ali a um curto período de tempo”.

Declaram que o processo de ação supervisiva deve ser de partilha, realizado com tempo, condições e competência, como nos indica o avaliado C1 “eu acho que deveria ser mais como uma partilha... se isso tem que ser supervisionado, teria que ser por alguém que soubesse, que estivesse na escola e que fizesse isso. Não era agora, que andassem a meter o nariz sem tempo. Meter o nariz sem tempo, não ajuda ninguém ou sem saber também não ajuda nada.”.

Ainda no âmbito da questão do acompanhamento ou da ação supervisiva, questionámos os avaliados sobre se a mesma se tinha repercutido na prática letiva e na vida profissional.

Em relação à possibilidade de se verificarem repercussões na prática letiva, apenas o avaliado B2 considerou que se pode ter repercutido quando afirma “se contribuiu, não é? Contribuiu. Não posso dizer que não. Sim, contribuiu, mas sem ter pretensões, mesmo estando a ser avaliada ou não, eu acho que eu própria me vou autoavaliando sempre. E tento sempre fazer ... melhorar.”

Quanto às possíveis repercussões na vida profissional, os entrevistados consideraram que não se registaram quaisquer repercussões, porque a avaliação do desempenho não se concretiza efetivamente na progressão da carreira, é apenas e tão só um conjunto de procedimentos administrativos complexos, que tem que ser cumpridos, como referem os avaliados C1 “ a mim não me contribuiu nada. Só me atarantou a cabeça.”, B1 “ teve um impacto, na medida em que nunca mais pedi aulas observadas.” e G1 “ na vida profissional ...Não. Não. Também não. Ainda, por cima estou congelada há dez anos.”.

Atualmente o efeito da avaliação do desempenho só se verifica ao nível da contratação dos professores, mas sem grande expressão.

Conforme referem os entrevistados, o processo de avaliação do desempenho e tudo o que lhe está afeto, surge como atividade paralela, não integrada na prática letiva e sem reflexos concretos na vida profissional dos professores.

**Unidade de Registo 3.1.2** – Contribuição da avaliação do desempenho para melhorar a prática docente (Questão XVI)

| Como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente |                 |           |                    |
|--|-----------------|-----------|--------------------|
| Não contribui  | Contribui pouco | Contribui | Contribui bastante |
| 8  | 1               | 1         | 0                  |

**Figura 3.26**-Contributo da avaliação do desempenho na prática docente

A questão solicitava aos entrevistados que indicassem numa escala com quatro níveis, como consideravam que a avaliação do desempenho contribuía para melhorar a prática docente.

Na globalidade os entrevistados responderam que a avaliação do desempenho não contribuía para melhorar a prática docente, como refere o avaliado H1 “ nada. Eu acho que não. É assim, desde que apareceu a avaliação, eu continuo a apresentar os conteúdos, a utilizar as estratégias, que utilizava antes de ser avaliada. Acho que não.”.

Unicamente dois avaliados consideraram que contribuía ou contribuía pouco, como indica o avaliado B2 “ contribui pouco. Se ela não existisse eu continuava a tentar ... a fazer o meu melhor. Portanto para mim não veio adiantar muito. Tal como continuo a fazer. Pois é indiferente. Também nada, não, porque a gente .... aprende sempre.”.

A opinião do avaliado A1 resume bem, o que a maioria dos professores pensa dos contributos da avaliação do desempenho para a melhoria da prática docente, “ não é a entrega de um relatório anualmente ou a observação de duas aulas no 2º ou no 4º escalão que contribuem para melhorar a prática docente”.

**Subcategoria 3.2** – Contribuição da supervisão para melhorar a prática docente-**Unidade de Registo 3.2.1** – Como os professores consideram que a supervisão contribui para melhorar a prática docente(Questão XVII)

| Contributo da supervisão para melhorar a prática docente |                 |           |                    |
|--|-----------------|-----------|--------------------|
| Não contribui  | Contribui pouco | Contribui | Contribui bastante |
| 1  | 4               | 2         | 3                  |

**Figura 3.27**– Contributo supervisão para a prática docente

No decorrer das entrevista perguntámos aos entrevistados como consideravam que a supervisão contribuía para melhorar a prática docente. As respostas foram muito diversas como podemos verificar. Três entrevistados consideraram que a supervisão contribuía bastante, dois que contribuía simplesmente, quatro que contribuía pouco e um que não contribuía.



Para os entrevistados a supervisão na ótica da partilha e da reflexão entre pares pode ser muito benéfica e contribuir bastante, mas quando a supervisão é fiscalizadora e punitiva, consideram que não acrescenta qualquer valor à prática docente, como podemos verificar pelas respostas dos avaliados A1 “a supervisão entre pares do mesmo grupo disciplinar realizada ao longo do ano letivo produz mais.”, B1 “...se houver uma pessoa que sabe mais do que o outro colega... partilhar.”, C1 “se tiver que ser feita pelos moldes que tem que ser, pelo coordenador ou pela pessoa que for a avaliadora, que está carregada de turmas e trabalho burocrático, se calhar não é bom. Se for feito por alguém que tenha disponibilidade, que deveria haver em cada grupo uma pessoa para isso, na minha opinião, se calhar, aí já correria melhor. Corria melhor para nós, se calhar corria melhor... Se calhar, em algumas situações a avaliação até é intrusiva, até é. A supervisão para mim não. Para mim não... A avaliação de desempenho se vem de fora e tiver que ser de fora, vem de fora. Se for para que o sistema seja mais clarificado, se calhar é benéfico. Eu considero que sim, deveria ser. Agora ser avaliado por pessoas cá de dentro, ainda mais, em disciplinas diferentes. Não funciona.”, C2 “a supervisão é ...poderia contribuir se fosse feito um trabalho sério. Dar dicas, não é dicas.... Partilhar, exato. Só. Se houvesse uma coordenação como deve ser e supervisão como deve ser. Sim, sim. Contribuiria bastante, tenho a certeza.” e C3 “supervisão é quando há um acompanhamento do que uma pessoa está a fazer e efetivamente o que é que uma pessoa faz...há um acompanhamento do que uma pessoa está a fazer e efetivamente o que é que uma pessoa faz. Eu, por exemplo, trabalhava muito com um colega, isto aconteceu muito com esse colega, que não era meu coordenador. Era meu subcoordenador. Muitas vezes, as planificações que eu fazia dava-lhe,... ele mandava-me a mim. Esse colega e com outras colegas isso acontecia muitas vezes. E com esse colega, o ano passado, que foi a avaliação do ano passado, isso acontecia muitas vezes. Mas, claro que isto foi entre nós. Entre o grupo. Isso contribui. Isso é ótimo, porque os materiais e tudo o que nós fazemos, nós partilhámos. As atividades que nós fizemos... eu cheguei a ir a aulas do colega e o colega chegou a vir a aulas minhas ajudar a fazer as coisas, a construí-las e a elaborar material. E com os outros colegas. Nós partilhávamos muito essas informações, mesmo quando deixou de ser par pedagógico. Contribui para melhorar. Agora contribui desde que não seja uma supervisão ... única e simplesmente punitiva. Quando uma pessoa parte do princípio, que eu vou lá para ver o que está mal. Não vou lá... também para tirar alguma coisa que está bem, recolher, ou

então, dizer isto aqui está muito bem, mas aqui melhora. Quando não vou neste espírito, não serve para nada. Só serve para uma pessoa se desmotivar e não querer fazer. Olha, então para a próxima vez não te mostro nada”.

Os entrevistados salientam que deve ser um processo contínuo, que produz mais e melhores resultados se for desenvolvido ao longo do ano letivo, numa base de confiança, como podemos verificar pela resposta do avaliado F1 ‘’ se, de facto, fosse um processo mais contínuo, fosse um processo mais reflexivo; mais do que avaliativo, um processo mais reflexivo, poderia contribuir bastante. ... Se a supervisão for contínua, se for com aquela perspetiva reflexiva de melhoria contínua, etc. ...de partilha, de partilha de ideias, de partilha de materiais, etc., acho que pode contribuir bastante”.

Referem que por vezes quem mais exige dos outros é quem menos cumpre, que algumas pessoas necessitam da supervisão fiscalizadora e punitiva para fazerem melhor, como afirmam os avaliados G1 ‘’há atuações diferentes..... eu acho que todos somos docentes, todos somos responsáveis por aquilo que fazemos e acho que, por muitos papéis que se façam, o que interessa é o que se passa na sala de aula. E os professores têm que ter a consciência tranquila de dar o melhor e de dar aos nossos alunos aquilo que nos é exigido, não é? E penso que as pessoas têm que ser responsáveis por aquilo que fazem no seu dia a dia. A partir daí temos que confiar uns nos outros. Porque se não, se andarmos só a fiscalizar os trabalhos um dos outros é complicado. Penso que até mesmo os coordenadores não têm horas para fazer esse trabalho....são professores... todos nós somos professores e todos nós temos muito trabalho a fazer e pronto... desde que... se vão cumprindo... Acho que não há necessidade de andarmos a ser fiscalizados e inspecionados e essas coisas... também há pessoas, que eu também sei que se sentirem que andam a ser fiscalizadas cumprem mais. Porque isto é assim, em todas as profissões há pessoas que cumprem e que não cumprem. Por vezes aqueles que mais fiscalizam, também eles não cumprem. Eles próprios. Isto depois são os tais círculos viciosos, que isto está muito na consciência das pessoas e no seu brio profissional.” e H1 ‘’se calhar para alguns. Porque as pessoas quando são supervisionadas sentem-se...obrigadas a fazer melhor. De uma fiscalização. Tanto numa como noutra contribui bastante. Porque se for na partilha contribui bastante e se for no tipo de fiscalização, aquelas pessoas que por norma não fazem tão bem, depois começam a melhorar. Sentem-se obrigadas a fazer mais, não é. Isto de ser fiscalizado é sempre uma coisa complicada”.

**Unidade de Registo 3.2.2** - Como se reflete a ação supervisiva do avaliador, na avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público (Questão XVIII) Quando inquirimos os entrevistados sobre como se reflete a ação supervisiva do avaliador na avaliação do desempenho dos professores de Educação Visual do Ensino Básico Público, a maioria indicou, que simplesmente não se reflete. E não se reflete porque os avaliadores por vezes estão fora dos contextos em que vão fazer as observações e não compreendem as dinâmicas, mesmo quando são do mesmo grupo de recrutamento, como referem os avaliados C2 “também é difícil. Porque por exemplo, falo no meu caso, em que o avaliador era de outro grupo de recrutamento. E uma pessoa que não tem .... No primeiro ciclo ele não tem habilitação nenhuma, nem sabe o que é que se passa, nem percebe isto. Por exemplo, não percebeu, nunca, apesar de eu ter escrito, que a nota da expressão plástica era uma nota conjunta com expressão motora, .... Portanto aquilo era....juntam cinco disciplinas e dão ...uma classificação. E eu não posso pegar naquele resultado final e trabalhar os dados. Nunca conseguiu perceber. A pessoa não consegue porque desconhece aquilo completamente.” e H1 “quando é bem feito, acho que tem. Eu acho que não é benéfico porque o avaliador pode ser de área diferente do avaliado...e depois há certos parâmetros ou certos....tem dificuldade em avaliar. Na parte pedagógica, sim. Onde se reflete mais”.

No entanto consideram que se as fases do processo forem cumpridas e se o avaliador estiver devidamente contextualizado pode acontecer ação supervisiva com bons reflexos no desempenho destes professores, porque pela partilha aprende-se sempre, como refere o avaliado G1 “eu acho que o avaliador quando sugere ou quando dá a sua opinião é com base na sua experiência profissional e com base nos seus conhecimentos. Se a pessoa der esses conselhos, essas sugestões, no sentido da outra pessoa melhorar, ou no sentido de... porque é assim, todos, nós, aprendemos uns com os outros, e eu penso, que as pessoas que tem mais experiência profissional, mais tempo de serviço, ... apesar de nós aprendermos com os mais velhos, também aprendemos com os mais novos. Aprendemos todos uns com os outros e num grupo, no nosso, e em todos os grupos disciplinares, penso que nós aprendemos sempre uns com os outros. Agora, quando este avaliador dá a sua opinião, sugere; acho que devemos encarar isso no sentido de estarmos abertos e de estarmos recetivos para aprender e como conselho e depois essa gestão é feita de acordo com ... Eu acho que sim. Nós aprendemos sempre uns com os outros e todas as opiniões são uma

mais-valia. Como recebo bem as opiniões e gosto de sugestões e gosto de trocar ideias e de aprender.”.

### **Unidade de Registo 3.2.3** –O que se considera profissionalidade docente (Questão XIX)

Nesta questão perguntámos aos entrevistados o que entendiam por profissionalidade docente. Esta questão foi um pouco difícil e pareceu-nos ser um pouco desconfortável para os entrevistados, no entanto deram o seu contributo generosamente.

Para o efeito utilizaram várias expressões que em seu entender ajudam a compreender melhor o conceito de profissionalidade docente, como referiu o avaliado B2 “é crescimento, desenvolvimento”, C1 “o conhecimento e a criatividade, que um professor deve dominar para exercer a sua profissão”, C2 “o desempenho do docente”, C3 “é ser capaz de chegar aos alunos e deixar os conhecimentos, os valores e as atitudes, a vivência profissional”, G1 “é desempenhar a profissão com brio, responsabilidade, ética profissional e honestidade”, H1 “...é ser bem formado cientificamente e a relação que tem com os alunos e com os colegas com quem trabalha...”, I1 “... as funções de professores são cada vez mais alargadas, tem que se conseguir dar resposta aos problemas e desequilíbrios sociais que se refletem cada vez mais nos alunos.”

Alguns entrevistados definem a profissionalidade docente como “...é ser capaz. Ser capaz de, acho eu, uma pessoa ser um bom profissional é ser capaz de chegar aos alunos, mais do que outra coisa qualquer. Conseguir chegar aos alunos e deixar lá aquilo que se pretende ou que é suposto deixar. Desde a parte teórica, desde aquela parte dos conhecimentos, conteúdos, etc. até à outra parte, que é a parte dos valores e atitudes. Isso é que é ser capaz. Mais do que conseguir fazer papéis, é uma pessoa conseguir chegar a eles e conseguir fazer as coisas, que é suposto fazer. Isso é que é a parte importante, acho eu. Tudo o resto é empatar” (C3) ou como “... a nossa vivência profissional, a nossa profissão” (F1).

Em suma, para os entrevistados “...as funções de professores são cada vez mais alargadas, não se restringindo apenas à parte pedagógica em sala de aula mas também com a parte do bem-estar físico, emocional e social. Neste momento tem de conseguir dar resposta aos problemas e desequilíbrios sociais que se refletem cada vez mais nos alunos.” (I1), pelo que consideram a profissionalidade docente como o conjunto de saberes que o professor transporta e que consegue com o seu desempenho profissional transmitir aos alunos, em todas as áreas da sua intervenção.

**Subcategoria 3.3**– Contributo da ação supervisiva para a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico-**Unidade de Registo** – 3.3.1- Como contribui a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação do desempenho para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico(Questão XX)

À semelhança das questões anteriores, perguntámos aos entrevistados se consideravam que a ação supervisiva realizada durante o processo de avaliação do desempenho contribuía para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico.

As resposta obtidas indicam-nos que a maioria dos entrevistados considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação do desempenho pode contribuir para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, desde que estes estejam recetivos à diversidade de formações que existem no mesmo grupo de recrutamento, se for realizado com seriedade e na perspetiva de uma ajuda para melhorar.

Os entrevistados atribuem o sucesso/insucesso destes processos supervisivos e avaliativos quase exclusivamente ao fator humano e consideram este fator determinante, como podemos verificar pelas respostas dos avaliados: B1 “ pode contribuir depende das pessoas. Sempre o fator humano.” ou o B2 “pode contribuir. Pode se as pessoas, e neste caso os docentes, estiverem recetivos para que isso contribua.” ou o C2 “podia contribuir se fosse feito um trabalho sério” ou o C3 “...a ação supervisiva, lá está também depende, porque a ação supervisiva depende do que é que se considera ação supervisiva. Os próprios supervisores...seria mais uma ação de acompanhamento, do que uma ação de supervisão. Eu acho que deveria ser mais uma ação de acompanhamento, do que supervisiva. Supervisionar uma pessoa é... uma pessoa tem sempre ....aquela teoria do senhor sério de gravata que está ali .... mas eu acho que uma ação supervisiva seria mais aquela que a pessoa está ali a supervisionar, não o nosso capataz. E uma ação de acompanhamento seria mais uma pessoa que está a ajudar, a acompanhar e a melhorar. Que acho que é o que nós pretendemos é melhorar, não é? Não é estarmos aqui a castigarmo-nos uns aos outros” ou o F1“... essa diversidade de formação, digamos assim, a possível formação dos avaliadores e dos avaliados, acho que precisamente pode ser bastante benéfica, quer para

os avaliados quer para os próprios avaliadores.” ou o G1 “Eu acho que contribui pouco porque isto depende muito da maneira de ser da pessoa. “

**Subcategoria 3.4** –Relação entre supervisão, avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional- **Unidade de Registo 3.4.1** – Que relação existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente(Questão XXI)

Inquiridos sobre que relação consideravam que existia entre supervisão, avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional, os entrevistados responderam que os três conceitos devem estar interligados, conforme referem os avaliados B1 “ devia haver uma relação. Mas não há. A avaliação está sozinha. Se houvesse uma relação talvez servisse para alguma coisa.” e C1“ deveriam estar. Se isto faz parte da nossa avaliação,...dizem... que é para melhorar o sistema educativo. Deveriam estar, mas aquilo que eu vejo, é para preterir os professores mais nada. É economicista, simplesmente”, mas a forma como estes conceitos estão a ser utilizados para justificar as medidas a implementar através da avaliação do desempenho comprometem o objetivo principal, que é o desenvolvimento e crescimento do professor profissionalmente, como indica o avaliado B2“ teoricamente deviam estar todas relacionadas, mas voltamos à parte de há pouco. Na teoria a coisa até pode estar bem....mas depois quando se operacionaliza, quando colocas isto a funcionar, a máquina ... a gente vai fazendo com que bata certo e no fim dá.... E depois há.... as quotas. As quotas. Eu acho que tudo isto é feito, de certa forma a intenção política, digamos assim, a intenção política será afunilar, está história, também, de mandar professores embora porque não fazem falta, de aumentar o número de alunos por turma... está tudo”.

Os entrevistados ressaltam que se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e gera crescimento, mas o aparecimento das quotas como uma forma de travar a progressão na carreira, parece mais uma forma para preterir os professores sem justificação, como se verifica pelas respostas dos avaliados C3 “eles estão todos interligados. Agora, a forma como eles estão interligados, neste momento está mal feita. Não devia ser esta. ... tem que fazer um ‘relatoriozito’,... Quem não tiver o ‘relatoriozito’ bom preparem-se para ficar. Porque a quota depende da escola onde nós estamos... uma escola pequena, em que só tenha um avaliado, essa pessoa tem um excelente. E nesta situação... há pessoas que sobem de escalão,... essa pessoa tem a quota. Porque só tem essa pessoa nesse escalão, ... é diferente da minha, ... pelo momento

em que foi avaliado. Isso é ridículo... porque não valoriza, nem premeia os melhores. A única coisa que faz é valoriza e premeia os melhores daquele grupo. Aqueles que tiveram sorte de não estar naquele grupo, no momento. Então acaba mais por ser um concurso...”, F1 “há uma ligação ...intrínseca...”, G1 “em princípio isto deve estar tudo relacionado... Mas, como eu não concordo muito com esta supervisão e com esta avaliação; acho que relação existe....não contribui é para o desenvolvimento profissional.” e H1 “para isto funcionar bem deverão estar os três interligados, e além disso, se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos...professores.”

**Unidade de Registo 3.4.2** – Constrangimentos sentidos durante o processo da avaliação do desempenho(Questão XII)

| Constrangimentos durante o processo de avaliação do desempenho |                             |               |
|--|-----------------------------|---------------|
| Sentiu constrangimentos  | Não sentiu constrangimentos | Não respondeu |
| 4  | 5                           | 1             |

**Figura 3.28** – Constrangimentos no processo de avaliação do desempenho

Face às dificuldades referidas pelos professores em relação à avaliação do desempenho perguntámos aos entrevistados se durante o processo avaliativo tinham sentido alguns constrangimentos.

As respostas obtidas permitem-nos inferir que durante o processo de avaliação do desempenho, alguns dos entrevistados não sentiram muitos constrangimentos, mas outros sentiram. Os constrangimentos sentidos são justificados pelo desconhecimento e pela subjetividade do ato de avaliar por parte dos colegas, o que gerou afastamento entre os pares e deu azo a dúvidas. Estas situações refletiram-se no clima das escolas, que se deteriorou um pouco e nas relações entre os pares, que ficaram mais difíceis, conforme nos relatam os avaliados B1 “Sim. Precisamente por causa do afastamento desse colega.”, C2 “muitos, muitos. A todos os níveis. Até da própria direção...”, C3 “senti muitos. E continuo a sentir, neste momento porque continuo com a minha avaliação..., continua em banho-maria. Em banho-maria e num sítio que eu nunca pensei que fosse ter.” e H1 “Há constrangimentos, a pessoa sempre fica... se não sabe quem é que vai avaliar, como é que será a avaliação. Pronto, sentimos, ao longo do processo, vamos sempre sentindo”.

### **3.1.1.3 – Comparação dos dados recolhidos nas questões comuns a avaliadores e avaliados**

#### **3.1.1.3.1 - Categoria 1– Avaliação do desempenho - Subcategoria 1.1– Aspectos formais da avaliação do desempenho-Unidade de Registo 1.1.1 – Conceito (Questão II)**

Quando comparámos as respostas dos avaliadores e dos avaliados, em relação ao conceito de avaliação do desempenho, observámos que ambos afirmavam tratar-se de um processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontravam e que tinha como objetivo a mudança de escalão.

Também verificámos que ambas as partes consideram que a avaliação do desempenho serve para averiguar, medir e avaliar o empenho e desempenho do professor, ou seja, para avaliar a sua prática docente, mas advertem para a subjetividade inerente à avaliação. Salientam que o processo de avaliação do desempenho é construtivo, que implica refletir sobre as funções do professor, a sua prática, troca de experiências e partilha. No entender dos entrevistados este processo devia fomentar nos professores rotinas de autoavaliação e reflexão, que através do feedback permitissem aprender, aperfeiçoar e melhorar.

#### **Unidade de Registo 1.1.2 – Importância da avaliação do desempenho docente(Questão III)**

As respostas obtidas indicam que os entrevistados consideram a avaliação do desempenho importante e necessária, embora o grupo dos avaliados, se encontre muito dividido.

Ambos os grupos referem que o processo de avaliação do desempenho, pode conduzir a uma reflexão mais sistemática sobre as atividades desenvolvidas e fornecer aos professores feedback sobre o seu desempenho. Em seu entender, este processo pode contribuir para aumentar a partilha e melhorar a prática letiva.

O grupo dos avaliadores considera que a avaliação do desempenho, serve para situar as pessoas e para partilhar, para que os docentes fiquem conscientes do seu desempenho enquanto professores e possam ver o resultado refletido na avaliação do desempenho.

O grupo dos avaliados que considera a avaliação do desempenho necessária, indica que a mesma conduz a uma reflexão mais sistemática sobre a atividade letiva do professor e pode contribuir para a melhoria do trabalho docente, à semelhança do que foi afirmado pelo grupo dos avaliadores, no entanto advertem que os professores não são, de maneira nenhuma, uma classe reflexiva e que há resistência quando se fala em avaliar pessoas.

O grupo dos avaliados que considera a avaliação do desempenho não importante ou não necessária, refere que não se aprende nada com o processo e que no atual sistema de



avaliação do desempenho cada escola interpreta a legislação à sua maneira, como muito bem entende, criando situações de tremenda injustiça. Alguns elementos deste grupo indicam que se devia voltar ao sistema de avaliação do desempenho anterior e que o mesmo, não sendo o ideal, era suficiente. Os restantes elementos consideram que se deve criar um sistema de avaliação do desempenho diferente, em que o tempo e serviço seja o mais importante.

**Unidade de registo 1.1.3 –Operacionalização da avaliação do desempenho pelas escolas**  
(Questão IV)

Questionados sobre a operacionalização da avaliação do desempenho nas respetivas escolas, ambos os grupos responderam que foi de acordo com os normativos legais e particularizaram os passos observados durante o processo.

Indicaram que o processo se iniciou pela formação da secção de avaliação do desempenho, vulgo SAD, composta pelos coordenadores de departamento, eleitos em reunião de Conselho Pedagógico. Em seguida referiram que a SAD elaborou, fez aprovar pelo Conselho Pedagógico e afixou um calendário com as fases do processo, um documento orientador da avaliação do desempenho e um quadro com os nomes dos avaliados e respetivos avaliadores, onde se indicava o nome dos professores que iam ter aulas observadas. Após a publicitação destes documentos, algumas escolas promoveram reuniões para prestar esclarecimentos sobre o processo e outras limitaram-se a enviar os referidos documentos aos professores, via correio eletrónico.

Ultrapassada esta fase iniciou-se a diferenciação entre avaliação interna e externa. A avaliação interna é para todos os professores. Nesta modalidade de avaliação do desempenho, o avaliador é o coordenador de departamento ou em quem ele delegar funções, que avalia o professor em todas as dimensões, mas não efetua a observação das aulas.

A avaliação externa só se efetua quando os professores requerem aulas observadas. Nessa situação é nomeado um avaliador externo para avaliar apenas a dimensão científico-pedagógica, as restantes dimensões são da responsabilidade do avaliador interno.

O avaliador externo integra a bolsa de recrutamento do Centro de Formação da área de intervenção da escola.

O passo seguinte é o estabelecimento dos contactos avaliador-avaliado para definirem como se vai processar a observação das aulas (horário, turma, unidade trabalho,

procedimentos, instrumentos de registo,...). Nesta fase, nem sempre se realizam as reuniões pré-observação, sugeridas por vários autores. Os normativos legais que regem a avaliação do desempenho docente não determinam qualquer obrigatoriedade em relação a este procedimento, no entanto o avaliador solicita ao avaliado alguns documentos, como a planificação da aula que vai ser observada e uma caracterização do grupo turma.

Durante o processo de avaliação do desempenho, o avaliador preenche os instrumentos de registo e em ambas as modalidades podem realizar-se reuniões pré e pós-observação.

Em seguida os avaliadores propõem classificações para os seus avaliados, nas reuniões da SAD. Em relação a este aspeto o avaliado C3 adverte que “ o avaliador após fazer a proposta de classificação para o avaliado deve escusar-se, sair e deixar os restantes membros da SAD fazer a avaliação e não pode assinar aquele registo”. Mas o que se verifica, é que o avaliador por vezes avalia e decide. No entender do avaliado C3, a não observância daquele procedimento por parte do avaliador, torna o ato nulo, porque está a contrariar o disposto no código do procedimento administrativo.

Quando se está a proceder à atribuição das classificações, as SAD's das escolas têm de gerir a avaliação a atribuir aos professores em função das quotas, que funcionam como condicionadores da progressão na carreira. Outra das funções das SAD's consiste em harmonizar o processo de avaliação do desempenho, mas os membros destas estruturas intermédias, reconhecem que existem dificuldades em fazer cumprir os critérios de classificação e proceder à respetiva harmonização.

Em seguida informam-se os avaliados da classificação atribuída e segue-se um período para reclamação, findo o qual as classificações são homologadas pelo diretor da escola.

De salientar que alguns avaliados mencionam problemas no processo de avaliação do desempenho e referem que no mesmo agrupamento, existem ambiguidades e subjetividade na aplicação dos critérios.

Os entrevistados indicam alguns aspetos que contribuem para o mau funcionamento do processo de avaliação, nomeadamente os problemas de comunicação entre os intervenientes no processo, avaliadores sem redução horária para exercer a função, ausência de feedback aos avaliados e não existência de uma hierarquia definida entre os professores.

A não existência de uma hierarquia bem definida no corpo docente coloca alguns avaliadores numa posição delicada. Estes avaliadores referem que ‘no ano seguinte os papéis podem estar trocados’ e não querem atritos.

**Unidade de registo 1.1.4 - Realização da reunião pré-observação das aulas**(Questões XXIII e XII.D)

Questionados sobre a realização ou não de uma reunião pré- observação de aulas, a maioria dos entrevistados referiu que se realizou a referida reunião entre o avaliador e o avaliado. Como já foi referido, ao analisarmos como decorreram os contactos pré-observação concluímos que três avaliadores afirmaram ter realizado a reunião com os avaliados e dois não. Da parte dos avaliados, seis participaram em reuniões pré-observação das aulas e quatro não.

Os entrevistados que participaram nas reuniões, indicaram que as principais questões abordadas relacionaram-se com a planificação das unidades de trabalhos a observar, os planos de aula, as metodologias e didáticas, as estratégias e atividades a realizar e a caracterização da turma.

Os entrevistados que não realizaram ou participaram em reuniões pré-observação das aulas indicaram que se estabeleceram contactos informais entre avaliador e avaliado. Nestes contactos informais os avaliadores solicitaram aos avaliados as planificações, os planos de aula e a caracterização da turma.

Os avaliados referiram que os alunos foram informados da presença dos avaliadores e que no decorrer das aulas observadas, o avaliador se limitou a registar o que observou.

**Unidade de Registo 1.1.5- Observação de aulas** (Questões XXIV e XII.II)

Quando solicitámos aos entrevistados que descrevessem como tinha decorrido a observação das aulas, indicaram que tinha ocorrido dentro da normalidade ou seja bem, e que a maioria dos avaliadores optou por ficar sentado ao fundo da sala a tomar notas.

Um dos avaliados referiu que o avaliador externo observou as aulas, tomou notas e acompanhou as atividades práticas interagindo com os alunos, outro avaliado referiu que o avaliador circulou pela sala para observar o desenvolvimento das atividades. Apenas um avaliado mencionou que se sentiu limitado, não se sentiu à vontade porque estava na presença de uma pessoa estranha e notou que os alunos também estavam um pouco constrangidos.

Na globalidade das respostas obtidas, os avaliados referem que o avaliador entrou na sala de aula um pouco depois da mesma se ter iniciado, sentou-se ao fundo da sala e tirou notas/ fez registos escritos.

**Unidade de Registo 1.1.6-** Realização de reunião pós-observação das aulas (Questões XXV e XII.III)

Inquiridos sobre a realização de uma reunião pós-observação das aulas, quatro avaliadores responderam afirmativamente, apenas um respondeu negativamente.

Do lado dos avaliados a maioria referiu que não se realizou nenhuma reunião após a observação das aulas.

Quatro docentes afirmaram que tiveram feedback após a observação das aulas e valorizaram a partilha de informação, que se verificou entre avaliador e avaliado.

Seis docentes indicaram que não se realizou qualquer reunião pós-observação e que não tiveram qualquer feedback sobre o trabalho desenvolvido. Estes docentes expressaram desencanto/deceção por o seu trabalho não ter tido qualquer consequência.

**Subcategoria 1.2 – Dimensões da Avaliação do Desempenho-Unidade de registo 1.2.1–** Aspectos em que incide a atual Avaliação do Desempenho (Questões VI e V)

Quando inquiridos sobre em que aspetos incide a atual avaliação do desempenho, os entrevistados referiram que era sobre todas as dimensões, uma vez que consideram que estão interligadas, mas destacaram a científico-pedagógica, como a mais relevante. A importância atribuída a esta dimensão pode estar relacionada com a observação das aulas.

Quando, durante o processo de avaliação do desempenho, o avaliado requer aulas observadas, o avaliador externo pronuncia-se, apenas e só, sobre esta dimensão em concreto, deixando as restantes para serem avaliadas pelo avaliador interno.

De acordo com as respostas dos avaliadores, as dimensões Científico-pedagógica, Desenvolvimento Profissional e a Formação Contínua estão mais relacionadas entre si. Referem que o Desenvolvimento Profissional e a Formação Contínua dependem de vários fatores intrínsecos ao professor, como a personalidade, motivações e interesses.

A Participação na Escola e a Relação com a Comunidade dependem mais de fatores extrínsecos ao professor, como o contexto em que a escola se insere e o ambiente.

Os entrevistados consideram que as dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho docente devem manter-se.

Apenas os avaliados ponderaram a hipótese das referidas dimensões serem alteradas e caso essa situação se venha a verificar, sugerem que a avaliação do desempenho docente assente nas dimensões científico-pedagógica, na relação com os alunos, na formação contínua e no tempo de serviço.

Em relação à participação na escola, apenas salientam que as pessoas que desempenham cargos nas escolas deviam ser mais valorizados devido à responsabilidade que os mesmos comportam.

**Unidade de Registo 1.2.2-** Grau de importância atribuída aos aspetos em que deve incidir a Avaliação do Desempenho (Questões VII e III)

Quando solicitámos aos entrevistados, que colocassem por ordem decrescente de importância, os aspetos em que consideram que deve incidir a avaliação do desempenho docente, verificámos que os avaliadores valorizam mais o aspeto Científico, seguido do Pedagógico e da Formação Contínua, ao contrário do observado nos avaliados, que atribuem mais importância ao aspeto Pedagógico, seguido do Científico e da Participação na Escola. O Desenvolvimento Profissional e a Relação com a Comunidade são aspetos menos valorizados.

Os entrevistados atribuem bastante importância à relação pedagógica, é talvez o aspeto mais importante para os professores e aquele em que consideram que a avaliação do desempenho deve incidir mais. Na opinião dos entrevistados se o professor não tiver uma boa relação pedagógica com os alunos, dificilmente conseguirá transmitir os conteúdos científicos e ajudá-los a progredir.

Consideram que o aspeto científico deve ser adquirido durante a formação inicial e melhorado através da formação contínua, permitindo o desenvolvimento profissional do professor.

Para os entrevistados um professor deve estar muito bem preparado a nível científico, o que implica dominar os conteúdos a lecionar. Consideram que durante a carreira profissional, qualquer docente deve estar aberto à inovação, em permanente atualização, com o objetivo de melhorar as suas competências pessoais e profissionais. Esta atitude de investimento em si e na sua competência profissional, vai refletir-se na prática letiva do docente e conseqüentemente no seu desenvolvimento profissional.

A participação na escola também é importante, na medida em que quanto mais envolvido o professor estiver com a escola, mais desperto está para as mudanças que nela se operam e sobre as quais é urgente atuar.

A relação com a comunidade surge como o aspecto mais difícil de avaliar porque depende muito das características dos professores e do contexto em que a escola se inscreve. A disponibilidade do professor em se relacionar com a comunidade pode ser influenciada por questões de personalidade, ser modelada pelo ambiente da escola ou pelo contexto em que a mesma está inserida. Estes fatores interferem positiva ou negativamente nesta relação.

Alguns avaliados valorizam a relação com os encarregados de educação, mas não em termos de avaliação do desempenho, tendem a considerá-la mais como uma “parceria” institucional.

**Unidade de Registo 1.2.2-** Grau de satisfação com o atual modelo de Avaliação do Desempenho (Questões VIII e IV)

Inquiridos sobre o grau de satisfação com o atual modelo de avaliação, a maioria dos entrevistados respondeu que o consideram pouco satisfatório, pelo sistema que pretende implementar e pela relação que estabelece entre os intervenientes.

As principais razões indicadas prendem-se com a forma como o modelo de avaliação do desempenho é colocado em prática, nomeadamente quanto às fracas possibilidades de se realizarem aprendizagens significativas geradoras de interações satisfatórias. Realçam a aplicação muito estandardizada do modelo, as dificuldades de uniformização dos critérios de avaliação, a excessiva dependência da avaliação do coordenador de departamento, as dificuldades encontradas pelas SAD's para harmonizarem o processo, a não concordância com o estabelecido, o ser avaliado pelos pares, a excessiva burocracia, o mau ambiente entre pares, a morosidade e complexidade do processo.

Reiteram que a dificuldade de aceitação e apropriação do atual modelo de avaliação do desempenho por parte dos professores, está relacionado com questões de exequibilidade e peso excessivo do mesmo, na progressão na carreira. Salientam que existem aspetos que poderiam ser melhorados para que o processo fosse encarado com naturalidade ou seja considerado como uma das componentes do trabalho docente, com o objetivo de melhorar continuamente o lado profissional dos professores.

Na opinião dos entrevistados, a observação das aulas deveria acontecer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, por docentes do mesmo grupo de recrutamento/disciplinar e da mesma escola, mas consideram que não faz sentido, estarem a ser avaliados e a ter aulas observadas, por força de uma eventual mudança de escalão, quando nada disso acontece.

**Unidade de Registo 1.2.3-** Reunião de esclarecimentos sobre o atual modelo de Avaliação do Desempenho (Questões XVI e XI)

Quando questionados sobre a participação em reuniões de esclarecimentos sobre o atual modelo de avaliação, a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente, embora as respostas dos avaliados tenham registado um empate.

Por parte dos avaliadores apenas um elemento indicou não ter participado em qualquer reunião, no caso dos avaliados a resposta foi diferente. Cinco avaliados referem ter participado em reuniões para esclarecer dúvidas e os outros cinco responderam negativamente.

Os entrevistados que participaram em reuniões de esclarecimentos, indicaram que as mesmas se realizaram, em regra, em sede de departamento curricular, mas algumas realizaram-se no grupo disciplinar ou com os avaliadores, antes da observação das aulas.

Nestas reuniões foram apresentado e analisados vários documentos, nomeadamente a legislação, os critérios, o calendário e o documento orientador da ADD<sup>12</sup>, os instrumentos de registo e os procedimentos. No entanto, os entrevistados continuam a declarar que se verificam muitas discrepâncias de atuação, em relação aos procedimentos adotado pelas escolas quanto à avaliação do desempenho.

**Unidade de Registo 1.2.4-** Como se encontram os avaliadores para realizar a Avaliação do Desempenho (Questões XVIII e XIII)

Inquiridos sobre como consideram, que se encontram os avaliadores para realizarem a avaliação do desempenho, a maioria dos entrevistados indicou que estão pouco preparados.

Os entrevistados referem a insuficiente formação disponibilizada pelos CFAE's<sup>13</sup> e a pouca importância, que as escolas atribuem à avaliação do desempenho, pese embora se verifique algum investimento pessoal por parte dos avaliadores.

---

<sup>12</sup> ADD – Avaliação do Desempenho Docente.

<sup>13</sup> CFAE's - Centros de Formação.

Salientam que a formação académica e pedagógica dos professores, os dota de competências para exercer a função de avaliadores, mas realçam que avaliar é muito difícil e com alguma carga de subjetividade. Acresce que a situação gera alguma inibição nos avaliadores e complica-se quando a avaliação é realizada pelos pares.

**3.1.1.3.2 - Categoria 2– Supervisão-Subcategoria 2.1–** Supervisão durante o processo de Avaliação do Desempenho-**Unidade de Registo 2.1.1** – Durante o processo de Avaliação do Desempenho realizou-se ação supervisiva ou de acompanhamento (Questões XVI e XV)

Inquiridos sobre se consideravam que tinha ocorrido ação supervisiva ou de acompanhamento durante o processo de avaliação do desempenho, as opiniões dos entrevistados dividem-se.

Os avaliadores referem que durante as reuniões de pré- observação e de pós-observação foram dando uma ou outra orientação e têm a perceção de que durante o processo se realizou ação supervisiva, perceção que não existe por parte dos avaliados.

Os entrevistados são unânimes em considerar que se ocorreu alguma ação supervisiva ou de acompanhamento, a mesma aconteceu apenas em relação às unidades de trabalho que serviram de base às aulas observadas ou durante as reuniões pré e pós-observação, quando as mesmas se realizaram, mas não confirmam a existência de uma atividade explícita de supervisão ou de partilha durante o ano letivo.

Avaliadores e avaliados são unânimes em afirmar que a ação supervisiva ou de acompanhamento entre avaliador e avaliado deve ser um processo contínuo e não circunscrito às duas aulas observadas.

**3.1.1.3.3 - Categoria 3 – Supervisão, Avaliação do Desempenho e Profissionalidade Docente-Subcategoria 3.1-** Contributos da ação supervisiva e da Avaliação do Desempenho para a Profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico-**Unidade de Registo 3.1.1** – A ação supervisiva realizada durante o processo de Avaliação do Desempenho acrescenta valor profissional aos professores de Educação Visual do Ensino Básico (Questões XXXII e XX)

Os entrevistados consideram que a ação supervisiva realizada durante o processo de avaliação do desempenho, pode contribuir para acrescentar valor profissional aos professores de Educação Visual o Ensino Básico, se for efetuada pelos pares, com muita seriedade, na perspetiva da partilha e com o objetivo de melhorar.



Para os inquiridos aprende-se pela partilha e afirmam que podem observar-se contributos, desde que os professores estejam recetivos à diversidade de formações que existem no grupo de recrutamento a que pertencem. Referem ainda, que o modelo de avaliação do desempenho devia ser melhorado, com mais acompanhamento e ação supervisiva para melhorar o profissionalismo destes docentes e acrescentam que partilhar ideias e conhecimentos com pessoas, com diferentes níveis de experiência profissional pode ser muito produtivo.

**Unidade de Registo 3.1.2** – Como a Supervisão contribui para melhorar a prática docente (Questões XXXIV e XVII)

Inquiridos sobre se a supervisão contribui para melhorar a prática docente, os entrevistados indicaram que contribui desde que na ótica da partilha e da reflexão. Consideram que esse contributo vem da partilha, da reflexão entre pares, do debate de ideias e daquilo que a experiência do supervisor possa acrescentar.

Salientam que, por vezes, quem mais exige dos outros é quem menos cumpre e que quando a supervisão é fiscalizadora e punitiva não acrescenta qualquer valor à prática docente, mas reconhecem que algumas pessoas necessitam deste tipo de supervisão para fazerem melhor.

Afirmam que a supervisão deve ser um processo contínuo, que produzirá mais e melhores resultados, se for desenvolvido ao longo do ano letivo, numa base de confiança.

**Unidade de Registo 3.1.3** – Como considera que a Avaliação do Desempenho contribui para melhorar a prática docente (Questões XXXV e XVI)

A maioria dos entrevistados refere que a avaliação do desempenho não contribui em nada ou contribui pouco para melhorar a sua prática docente. Referem que não é por se entregar um relatório de autoavaliação anualmente e ter duas aulas observadas que se melhora.

Os entrevistados que consideram que contribui um pouco, justificam as suas respostas, afirmando que acreditam que se aprende sempre com qualquer experiência. Afirmam que é sempre uma mais-valia, que mais não seja pela vivência da experiência, mas alertam novamente para o facto da progressão na carreira estar congelada.

**Subcategoria 3.2**-Relação entre Supervisão, Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional Docente - **Unidade de Registo 3.2.1**-Relação entre Supervisão, Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional Docente Questões XXXVIII e XXI

Quatro avaliadores referem que os três conceitos estão interligados ou devem ter relação. Apenas um avaliador considera que não existe muita relação, que não dá nada.

Os avaliadores consideram que a supervisão é mais importante para o desenvolvimento profissional docente, que a avaliação do desempenho; mas ambas contribuem e acrescentam valor.

Referem que ao nível da avaliação da prática profissional, esta deve ser aperfeiçoada, deve ser melhorada com a avaliação do desempenho, sendo fundamental haver um acompanhamento, uma supervisão para que a prática docente melhore.

Os avaliados também consideram, que os três conceitos devem estar interligados, mas a forma como estão a ser utilizados para justificar as medidas a implementar através da avaliação do desempenho compromete o objetivo principal, que é gerar melhoria e aperfeiçoamento profissional.

Reforçam que se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e gera crescimento, mas advertem para a existência das quotas, que é uma forma de preterir professores sem justificação.

**3.1.1.3.4 - Categoria 4 – Perceções -Subcategoria 4.1- Relação entre avaliador e avaliado- Unidade de Registo 4.1.1 – Relação entre avaliador e avaliado(Questões XVII e XII.IV)**

Em relação à questão sobre a relação entre avaliador e avaliado, a maioria dos entrevistados situa a resposta entre o satisfatório e muito bom ou excelente.

Do lado dos avaliadores, dois entrevistados consideram a relação muito boa, outros dois como não muito boa e um refere que é estritamente profissional. Pelo lado dos avaliados as respostas não são muito diferentes.

Quatro entrevistados consideram a relação excelente, dois bastante satisfatória, dois satisfatória e dois referem que é não satisfatória.

Entre os dois entrevistados que referiram que a relação com o avaliador era não satisfatória, um salientou que era cordial e o outro que era meramente profissional.

Apesar dos resultados obtidos, em alguns casos verifica-se que as relações profissionais sofreram desgaste e deterioraram-se. Esta deterioração das relações entre colegas foi expressa com preocupação pelos entrevistados.

**Subcategoria 4.2- Relação entre avaliador e avaliado-Unidade de Registo 4.2.1 – Constrangimentos durante o processo de avaliação de desempenho(Questões XIX e XXII)**

A presente questão solicitava aos entrevistados que indicassem se sentiram constrangimentos durante o processo de avaliação do desempenho.

Três avaliadores responderam que não sentiram qualquer constrangimento durante o processo de avaliação do desempenho, enquanto dois elementos responderam afirmativamente.

Seis avaliados responderam que não sentiram constrangimentos, um não respondeu e três afirmaram que sentiram constrangimentos.

Face a estas respostas, podemos afirmar que na globalidade, os entrevistados não sentiram constrangimentos, apenas algum incómodo por estarem a avaliar ou a serem avaliados pelos pares e pela forma como a avaliação do desempenho se processa.

As razões apontadas para este incómodo estão relacionadas com o desconhecimento e a subjetividade do ato de avaliar por parte dos pares, que gerou afastamento entre os colegas, suscitou algumas desconfiança por parte dos avaliados e deram origem a reclamações.

O clima das escolas deteriorou-se um pouco e as relações entre os pares ficaram mais difíceis.

**Subcategoria 4.3- Nível de conforto -Unidade de Registo 4.3.1 – Nível de conforto durante o processo de avaliação de desempenho** (Questões XXX e XIV)

Inquiridos sobre o nível de conforto sentido durante o processo de avaliação do desempenho, avaliadores e avaliados ficaram divididos entre o confortável e o desconfortável.

A maioria dos avaliadores referiu que não se sentiram confortáveis a avaliar os seus pares.

Por seu lado os avaliados afirmaram que se sentiram confortáveis, mas indicaram alguns aspetos que os incomodaram, nomeadamente em relação ao processo de avaliação do desempenho que tem sido muito polémico e gerado sentimentos ambíguos.

Um dos aspetos que interfere no processo de avaliação do desempenho, é o facto dos avaliados não reconhecerem autoridade aos pares para desempenharem o papel de avaliadores, embora afirmem que a avaliação deve ser realizada pelos pares.

Outro aspeto que incomoda os avaliados, é o facto de estar um colega dentro da sala a avaliar o trabalho do outro. Sentem que lhes retira confiança enquanto avaliados.

Também a insistência no uso das TIC's<sup>14</sup>, por parte dos avaliadores, mesmo que tal não se justifique durante as aulas observadas, funciona como um fator de grande instabilidade.

---

<sup>14</sup> TIC's – Tecnologias da informação e Comunicação

Alguns dos entrevistados referiram que se sentiam apreensivos, inibidos e preocupados em relação ao processo de avaliação do desempenho.

Podemos afirmar que ao cruzarmos as respostas dos avaliadores e dos avaliados às questões comuns, verificámos que ambos os universos consideram a avaliação do desempenho docente necessária, embora não concordem com o modelo atualmente em vigor em Portugal. De acordo com os entrevistados este modelo de avaliação do desempenho é pouco consensual entre os professores, pela sua difícil exequibilidade.

Em seu entender o processo de avaliação devia fomentar nos professores rotinas de autoavaliação e reflexão, que lhes permitissem aprender, aperfeiçoar e melhorar o desempenho profissional. Também manifestam preocupação por não existir, a nível nacional, uniformização de critérios e de procedimentos na aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente.

A questão da supervisão também é vista com alguma desconfiança, embora ambos os lados refiram que se for realizada na ótica da partilha, pode ser muito enriquecedora e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim os entrevistados consideraram que avaliação do desempenho, a supervisão, o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente são conceitos que estão interligados e se completam. Salientam que os professores do grupo disciplinar de Educação Visual do Ensino Básico reúnem todas as condições para melhorar o seu desempenho profissional e conseqüentemente a sua prática letiva, se forem mais reflexivos e se aumentarem as situações de interação e colaboração entre pares.

**Capítulo IV**  
**Conclusões e considerações finais**



## **- Conclusões**

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro e com as alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, regulamentou-se a atual avaliação do desempenho do pessoal docente.

O novo modelo de avaliação rompe com o passado e introduz critérios de avaliação que visam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e melhorar a sua atividade profissional.

De acordo com Gomes (2012) a implementação do novo modelo de avaliação implicou a passagem de um processo de avaliação docente baseado na autoavaliação do professor, 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 entender da autora, a conciliação entre estas duas perspetivas não é fácil e tem gerado perplexidades e inquietações entre avaliadores e avaliados.

Como refere Messias (2008) e realça Marchão, (2011) o novo modelo de avaliação do desempenho assenta num processo de acompanhamento, que se traduz no desenvolvimento de atividades de apoio, orientação e regulação, inseridas num processo de supervisão interpares, cuja principal função consiste em realçar a melhoria da atividade profissional docente, com um carácter eminentemente formativo, promotor de maior competência e conhecimento profissional.

Mas, como nos indica Morgado, (2011) a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho, em Portugal, foi gerador de sobrecarga de trabalho, excesso de *stress*, perda confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações e produziu um profundo mal-estar no seio da classe docente.

O novo modelo de avaliação suscitou muita controvérsia e foi entendido pelos docentes como um mecanismo artificial para os impedir de progredir na carreira e uma forma de lhes retirar autonomia profissional.

Para Sousa, Leal e Cabral, (2011) o processo de avaliação do desempenho docente apenas poderá ser eficaz quando se assumir como um processo formativo e se apoiar em estratégias de supervisão da ação pedagógica, mas como adverte Marchão (2011) o

exercício da supervisão pode ficar comprometido se as funções do supervisor forem assumidas numa vertente de classificação ou de medição das competências do professor no planeamento e desenvolvimento da prática letiva, ao invés de assumirem uma vertente de sugestão, crítica, informação ou encorajamento.

Day (2001) citado por Herdeiro (2011: 2) refere que todas as mudanças, que se verificaram nos últimos anos “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior”.

Assim e na sequência de toda esta controvérsia considerámos pertinente investigar sobre supervisão, avaliação do desempenho e profissionalidade docente.

O estudo tem como objetivo conhecer as conceções de professores avaliadores e avaliados sobre o papel desempenhado pela supervisão na avaliação do desempenho e o seu contributo para a profissionalidade dos professores de Educação Visual do Ensino Básico.

Para o efeito formulámos várias questões:

- Que tipo de supervisão ocorre durante o processo de avaliação do desempenho docente?
- Que relação existe entre o tipo de supervisão utilizado, a avaliação do desempenho e a profissionalidade dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público?
- Quais os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Quais os contributos deste tipo de supervisão para a profissionalidade dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico Público?
- Que relação existe entre supervisão, avaliação do desempenho e profissional docente?
- Como se reflete a ação supervisiva na avaliação do desempenho dos docentes?

Assim, começámos por inquirir avaliadores e avaliados sobre o que entendiam por avaliação do desempenho docente.

Para os avaliadores significava avaliar a prática letiva dos colegas e o seu desempenho profissional na escola, e para os avaliados consistia num processo a desenvolver pelos professores, em todos os anos do ciclo avaliativo com o objetivo de mudar de escalão, que abrangia aspetos administrativos, sociais, relacionais e de lecionação.

Realçam que a avaliação do desempenho deve ser um processo construtivo de autoavaliação, que serve para averiguar, medir o desempenho, refletir sobre a prática letiva e as funções desempenhadas pelo professor, que só faz sentido, se existir uma troca de



experiências entre as partes, uma partilha, que deve ser prática comum nas escolas e entre os docentes.

As respostas dos entrevistados, encontram eco em Nóvoa (2008), quando afirma que uma “profissionalidade exigente não pode deixar de requerer que as concretizações sejam avaliadas, para se verificar que aquisições e desenvolvimentos se registaram, e que dificuldades e limites se manifestaram” conforme afirma Nóvoa, (2008).

Os entrevistados acreditam que a dinâmica gerada pela avaliação do desempenho, pode ajudar os professores a superar as dificuldades, mas admitem que quando uma pessoa se encontra em situação de avaliação pode tentar escondê-las.

Na opinião dos avaliadores, a avaliação do desempenho gera desconfianças e constrangimentos entre os professores por ser realizada pelos pares, pela proximidade dos intervenientes e pela falta de uma hierarquia definida.

Sugerem que a avaliação do desempenho seja realizada por um superior hierárquico, como o diretor da escola, para que os professores reconheçam a competência, autoridade e aceitem o processo.

Para Marchão (2011) a objeção ao desempenho dos avaliadores era inevitável, porque sendo pares entre pares, a contestação e o desafio à sua ação poderia acontecer, sobretudo quando fosse possível apontar lacunas aos seus conhecimentos científicos e práticos, no âmbito da supervisão e da avaliação ou quando não se lhes reconhecesse competência e estatuto construído no âmbito da sua profissionalidade.

Outro aspeto que gera controvérsia e desconfiança entre os professores prende-se com a não uniformização dos instrumentos de avaliação, a nível nacional. Para os entrevistados é fundamental que se harmonizem os procedimentos, uniformizem os instrumentos de registo e estimule o feedback durante o processo. A conciliação destes aspetos possibilitaria ao avaliado viver o processo de forma mais tranquila para melhorar/aperfeiçoar as suas competências profissionais, porque de acordo com Rodrigues e Peralta (2008) “o professor é um sujeito ativo, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional, permitindo-lhe descrever, interpretar e refletir sobre a sua prática e ir prestando contas à sociedade da sua ação em sala de aula”, algo que este modelo não parece proporcionar.

Para os entrevistados avaliar o desempenho não está em causa, mas sentem necessidade de existir um sistema de avaliação diferente, em que o tempo de serviço seja considerado o

critério mais importante. Salientam que o desenvolvimento do trabalho na escola é tanto mais produtivo, quanto menos se classificar, catalogar e sujeitar os professores às quotas.

Para os entrevistados a existência de quotas compromete o processo da avaliação do desempenho docente, ergue barreiras, cria bloqueios e constrangimentos, que podem prejudicar a progressão na carreira, pela atribuição de uma classificação.

Globalmente os inquiridos consideram que avaliar o desempenho dos professores é muito subjetivo e só acrescenta algum valor ao indivíduo, se servir para aprender a melhorar e o valorizar, mas como indica Neave (1994), citado por Messias (2008), a imagem que sobressai é que a avaliação se apresenta como algo inventado contra os professores, em vez de se encontrar ao seu serviço. Salientam que a artificialidade dos mecanismos de seleção existentes na avaliação do desempenho retira autonomia profissional aos professores e não permite o seu desenvolvimento.

Para Nóvoa (1998) assumir a dimensão profissional da atividade docente, implica considerar que os professores são capazes de definir o seu próprio programa de desenvolvimento profissional.

Quanto à indispensabilidade da avaliação do desempenho, a opinião dos entrevistados encontra-se dividida entre o importante e o bastante importante. Indicam que a avaliação do desempenho é importante para situar as pessoas e para que se consciencializem do seu desempenho profissional, mas realçam que tem que ser criteriosa, rigorosa e objetiva. Referem que deve situar-se na perspetiva da partilha, porque avaliar o desempenho docente é um processo que envolve alguma subjetividade, que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade profissional para tomar decisões. Não concordam totalmente com os moldes em que a avaliação do desempenho se efetiva, uma vez que consideram a observação de duas aulas insuficiente para avaliar o trabalho realizado por um professor e reforçam a questão das quotas como uma medida meramente administrativa, que contribui muito para a desmotivação dos professores.

Opinião corroborada por Marchão, (2011) quando refere que a avaliação do desempenho dos docentes deve acentuar a sua mobilização e motivação para melhorar a sua profissionalidade e a conseqüente (re)construção de competências para tornar mais eficaz o processo de ensinar e de fazer aprender. A autora salienta que se correm alguns riscos quando a observação de aulas, ocorre em número de vezes diminuto ou se apenas tem em

vista uma função de verificação ou de classificação, considerando que através do exercício da supervisão se pode reverter esta situação.

Marchão (2011) considera que o exercício da supervisão devia ocorrer na perspectiva de promover e emancipar o professor para o seu desenvolvimento profissional, o que requer mais do que uma intervenção circunstanciada e sobretudo, reclama a especificidade do conhecimento supervisivo nas suas principais dimensões: na área da supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática. Salientando que tratando-se de um processo supervisivo interpares, a desenvolver no contexto da avaliação do desempenho, a sua principal função deve acentuar a melhoria da atividade profissional, com um carácter eminentemente formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional (Marchão, 2011).

Alguns entrevistados admitem que o atual modelo de avaliação do desempenho permite uma reflexão mais sistemática sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano e contribui para a melhoria do trabalho docente, mas admitem que a resistência que se verifica em relação à avaliação, se deve ao facto dos professores não conseguirem objetivar a sua utilidade.

Os entrevistados reconhecem que os professores não são uma classe muito reflexiva, apresentam algumas dificuldades em aceitar que o seu desempenho profissional seja avaliado e preocupam-se com as repercussões que a avaliação do desempenho pode ter na carreira. Por estes motivos, alguns inquiridos evocam, com reservas, o anterior modelo de avaliação do desempenho como sendo um pouco mais equilibrado que o atual.

De acordo com Messias (2008), o novo modelo de avaliação do desempenho devia assentar num processo de acompanhamento, traduzido em atividades de apoio, orientação e regulação.

Os entrevistados concordam que num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspectiva auto e heteroreflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo (Marchão, 2011). Ressaltam que em todas as profissões existem bons e maus profissionais, pelo que é necessário auxiliar os pares, no sentido de colmatar as dificuldades.

Quando inquiridos sobre quais os aspetos em que deve incidir a atual avaliação do desempenho, os entrevistados responderam que todas as dimensões são essenciais, que estão interligadas, mas que as dimensões científico-pedagógica são as ferramentas essenciais/básicas para que um professor possa desenvolver a sua atividade profissional. As restantes dimensões encontram-se em igualdade de circunstâncias e devem ser bem avaliadas.

A opinião dos inquiridos confirma-se quando verificamos que agrupam as dimensões em dois grupos. Um primeiro grupo em que juntam as dimensões científico-pedagógica, desenvolvimento profissional e a formação contínua, e outro com a participação na escola e a relação com a comunidade. Para os entrevistados as três primeiras dimensões estão relacionadas entre si e as duas últimas dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos ao professor.

Em relação às dimensões científico-pedagógica referem que devem ser adquiridas durante a formação inicial e que se não forem sólidas, a relação pedagógica ressent-se. Convicção reforçada por Rodrigues e Peralta (2008), quando afirmam que o professor é descrito como um profissional cuja entrada na profissão se processa através de uma formação inicial de nível superior e que esta formação integra quer a preparação científica na área de especialidade de ensino, quer a formação científica no domínio pedagógico, seguida de formação contínua que a complementa e a atualiza, numa perspetiva de educação permanente.

Quanto à formação contínua, os entrevistados afirmam que deve depender de uma escolha pessoal, manifestar-se em contexto profissional através da experimentação com os alunos e da partilhada com os pares, mas salientam que esta dimensão contribui para o desenvolvimento profissional e sugerem que só deve contar para a avaliação do desempenho, se for colocada em prática e partilhada. Opinião reforçada por Formosinho (2002), quando refere que o professor é um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho e um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizado. Esta necessidade de formação contínua apela à sua dimensão profissional e pessoal.

Quanto à relação com a comunidade e a participação na escola, consideram que depende muito da personalidade do professor, do ambiente de trabalho e do contexto em que a escola está inserida e como Nóvoa (1998) refere a profissionalidade docente constrói-se no

interior da personalidade do professor e incorpora condicionalismos provenientes dos padrões em que o professorado se foi socializando. No entanto, a realidade da escola obriga os professores a irem para lá da escola, faz parte do seu caráter (*ethos*) profissional comunicar com o público e intervir no espaço público da educação (Nóvoa, 1998).

Questionados sobre os aspetos em que incide a avaliação do desempenho, os inquiridos destacaram o aspeto pedagógico como o mais importante, seguido do científico e da participação na escola. Realçaram a relação pedagógica como o aspeto mais importante e aquele sobre o qual a avaliação do desempenho deve incidir mais, porque se o professor não tiver uma boa relação pedagógica com os alunos, dificilmente conseguirá transmitir os conteúdos científicos e ajudá-los a progredir.

Salientam que o aspeto científico deve ser sólido, que é indispensável o pleno domínio dos conteúdos a lecionar e que a abertura à inovação, é fundamental. Reforçam que os professores devem estar em atualização permanente para melhorarem as suas competências e o seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional, a formação contínua e a relação com a comunidade são aspetos que são considerados implícitos ou que decorrem da atividade laboral do professor. A participação na escola é considerada importante, na medida em que quanto mais envolvido o professor estiver com a escola, mais suscetível está às alterações que ocorrem e sobre as quais urge atuar.

A relação com a comunidade surge como mais difícil de avaliar porque depende muito das características dos professores e do contexto em que a escola se inscreve.

A personalidade do professor é considerada determinante para a disponibilidade que apresenta em relação à comunidade, no entanto o ambiente da escola e o contexto em que está inserida pode influenciar/modelar a sua disposição positiva ou negativamente.

A relação com os encarregados de educação é valorizada, mas não em termos de avaliação do desempenho, os professores tendem a considerá-la mais como uma “parceria” institucional.

Alguns inquiridos indicam que a incidência sobre as dimensões científico-pedagógica e a formação contínua se justifica pela objetividade que estas dimensões apresentam em termos de avaliação. Em sua opinião é possível mensurar/avaliar as ações do professor nestas dimensões objetivamente, enquanto em relação às restantes dimensões essa tarefa se torna mais difícil devido à sua subjetividade.

A dificuldade sentida para avaliar objetivamente as restantes dimensões prende-se com a ambiguidade dos conceitos que lhes estão subjacentes e porque a legislação em vigor, não os define com clareza. Contudo, da análise realizada às respostas, podemos inferir que a importância dada a cada uma das dimensões, está relacionada com a forma como as escolas encaram o processo de avaliação do desempenho e como indica Messias (2008) o novo modelo de avaliação do desempenho caracteriza-se por uma avaliação entre pares, promovida pela escola, que procurava ter em linha de conta a totalidade das funções e atividades exercidas pelos professores.

Questionados sobre a manutenção ou alteração das referidas dimensões, a maioria dos entrevistados afirmou que as dimensões a avaliar se devem manter. Os entrevistados que pensam ser necessário proceder-se a alterações sugerem que a avaliação do desempenho deve assentar fundamentalmente nas dimensões científico-pedagógica, na relação com os alunos, na formação contínua e no tempo de serviço.

Quanto à participação na escola sugerem que se valorize o desempenho dos cargos devido à responsabilidade que acarretam e alertam para a gestão criteriosa das quotas.

Os avaliados defendem que a avaliação do desempenho não deve ser um instrumento de conflito e guerrilha entre os docentes na procura das melhores classificações, porque esse clima de disputa, vai refletir-se na predisposição das pessoas, relativamente ao desenvolvimento de qualquer atividade que esteja fora do seu âmbito obrigatório.

Para melhor compreendermos o processo da avaliação do desempenho, solicitámos aos entrevistados que descrevessem a forma como o mesmo se operacionalizou nas suas escolas, considerando que o processo de avaliação do desempenho é construído em conjunto pelo avaliado e pelos avaliadores e deve constituir-se numa presença efetiva de apoio à elaboração, implementação e execução de um plano de trabalho que deve traduzir-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Messias, 2008).

Durante a análise realizada às entrevistas, encontramos alguma uniformidade nos procedimentos adotados pelas escolas para a transmissão de informação referente à avaliação do desempenho.

Verificámos que ao nível da avaliação interna, em regra quem desempenha a função de avaliador é o coordenador de departamento, que é quem avalia o professor em todas as dimensões, apenas não realiza a observação de aulas. A observação de aulas é da

competência do avaliador externo, conforme expresso no Decreto-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

Globalmente os professores consideram que a difusão de informação foi mais fluida e eficiente ao nível dos pares, que ao nível hierárquico e salientaram que sentiram falta da realização de pequenas reuniões para tirar dúvidas, prestar esclarecimentos de ordem prática e evitar a propagação de informação contraditória.

Também constatámos que ao avaliado foram disponibilizados os documentos necessários à avaliação, nomeadamente a legislação, os critérios de avaliação e o modelo do relatório de autoavaliação.

Confirmámos que os avaliadores internos desempenham as funções avaliativas e de supervisão nas horas da componente não letiva, atribuídas ao cargo de coordenador de departamento e que os avaliadores externos não têm qualquer redução horária para desempenhar esta função.

A avaliação do desempenho constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, uma vez que a mesma pessoa desempenha funções de avaliação formativa e sumativa.

A conciliação entre estas duas perspetivas não é fácil, tem gerado perplexidades e inquietações entre os avaliadores e os avaliados (Gomes, 2012), é inclusive considerada de risco porque o avaliador ao desempenhar cumulativamente as duas funções, influencia decisivamente, em classificações profissionais que dão acesso a lugares e promoções (Alarcão e Tavares, 2003).

Para Dunlap e Goldman (1990), Pacheco e Flores (1999) e Nolan & Hoover (2005), referidos por Moreira (2009) as funções de supervisor e de avaliador devem ser separadas no tempo e no agente para tornar mais transparente a separação entre os atos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os atos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas.

Em relação ao desenvolvimento do processo de avaliação, registámos pequenas diferenças. A maioria dos avaliados referiram que tiveram dificuldades em articular com o respetivo avaliador, mas alguns relataram com satisfação, que conseguiram estabelecer parcerias com os respetivos avaliadores.

Quanto à questão da realização das reuniões pré e pós-observação das aulas entre avaliador e avaliado, a maioria dos avaliados respondeu que as mesmas não aconteceram. De salientar que estas reuniões não têm caráter obrigatório, pelo que nem todos os avaliadores as realizam formalmente, muitos recorrem a situações mais informais.

Questionados sobre as vantagens e desvantagens da avaliação do desempenho docente, os entrevistados responderam que pode ser vantajosa para os professores, desde que se cumpram os critérios e os requisitos previstos na legislação com rigor, mas frisam que a principal vantagem é a partilha. Neste âmbito, Marchão (2011) relembra que tratando-se de um processo superviso interpares, a desenvolver no contexto da avaliação de desempenho, a sua principal função deve ser acentuar a melhoria da atividade profissional, com um caráter eminentemente formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional, pelo que a partilha reforça e agiliza a consecução desses objetivos. Também Guerreiro e Neto (2012:5) entendem que “as competências específicas do professor se constroem ao longo da vida, no âmbito de uma aprendizagem profissional contínua, contextualizada e em colaboração com os outros”.

Quanto às principais desvantagens encontradas no processo de avaliação, os entrevistados indicaram as dificuldades na operacionalização e implementação do processo, o mau ambiente gerado nas escolas, os atritos entre colegas, a catalogação gerada pela classificação, a alteração unilateral das regras e a questão das quotas.

Morgado (2011) reforça estas opiniões, quando considera que a avaliação do desempenho docente é um procedimento que permite conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores, e introduzir mudanças que viabilizem a melhoria da sua profissionalidade, mas reconhece que foi implementada mais numa perspetiva de controlo, com um sentido implícito de punição, que poucas melhorias proporcionam.

Na prática, o que se constata é que em grande parte pela complacência dos professores, a avaliação do desempenho docente tem respondido mais a exigências de escrutínio social, de prestação de contas e a imperativos de natureza económica e de mercado, do que a necessidades de caráter educativa e social, ou seja, a implementação da avaliação do desempenho nas escolas básicas e secundárias, em Portugal; em vez de criar condições para o reforço da identidade profissional e melhoria da profissionalidade docente, teve o efeito contrário.



Opinião fortalecida pelas respostas dos inquiridos, quando referem que as diferenças de procedimentos, que se verificam entre as escolas dão azo a confusões e mal-entendidos, nomeadamente dúvidas quanto à aplicação dos critérios de avaliação, problemas de comunicação entre os intervenientes e ausência de feedback aos avaliados. Estas respostas permitem ainda concluir, que todas as escolas se regem pelo disposto na legislação em vigor com algumas “*nuances*” de atuação na aplicação dos critérios e dos procedimentos. São estas diferenças que causam desconforto, insegurança e preocupação aos avaliados, porque não sabem quais as repercussões que avaliação do desempenho pode ter na progressão da carreira e consequentemente no vencimento.

Avaliadores e avaliados assumem que este é um processo delicado, que está longe de ser pacífico e consensual.

Os entrevistados referem o fator humano como um fator determinante na forma como este processo é encarado e conduzido. Realçam que é necessário extrair os aspetos positivos, superar os negativos e não esquecer que de acordo com a legislação em vigor, os professores têm que realizar o processo de avaliação do desempenho para progredirem na carreira.

Questionados sobre os requisitos necessários para se desempenhar a função de avaliador, os entrevistados responderam que eram todos os que estavam na legislação, ou seja, estar num escalão, igual o superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e ter formação em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica ou experiência profissional em supervisão.

Da análise às respostas dos avaliadores concluímos que não tinham formação especializada em supervisão pedagógica para exercer a função de avaliador, mas tinham muita experiência profissional.

Os avaliadores informaram que o Centro de Formação disponibilizou 15 horas de formação em avaliação do desempenho, que apenas alguns conseguiram frequentar, por carência de vagas.

Os avaliadores consideraram a ação de formação insuficiente, mas salientam que a fraca oferta de formação nesta área se fica a dever, à pouca importância que as escolas atribuem à avaliação do desempenho e realçam que a sua experiência profissional foi uma mais-valia para desempenhar estas funções.

Os entrevistados sugerem que se centre a avaliação do desempenho na escola e que se crie uma bolsa de avaliadores na própria escola.

De acordo com os avaliadores avaliar é complicado, difícil, ingrato e por vezes injusto, devido à carga de subjetividade, que está implícita no ato de avaliar e salientaram que a primeira dificuldade com que se deparam esteve relacionada com o facto da legislação em vigor indicar que tinham que distinguir e ordenar os avaliados.

Face a esta nova modalidade de avaliação do desempenho, os entrevistados referiram que sentem necessidade que existam espaços de reflexão para partilhar as suas experiências avaliativas numa perspetiva colaborativa. Em sua opinião a existência de uma estrutura que permitisse este tipo de intercâmbio facultaria a troca de informação e potenciava a aprendizagem.

Ainda neste âmbito, os inquiridos consideram importante que o avaliador seja um professor com muito tempo de serviço, da mesma área científica do avaliado, profissionalizado, com bastante experiência profissional, muito bem preparado, com sentido de responsabilidade, sensatez, lealdade e honestidade, e se possível com formação especializada.

Marchão (2011) alerta para a necessidade de não se descurar a formação do supervisor, sendo que o mesmo deve evidenciar características tais como a perícia, a experiência, a aceitabilidade e a formação. Nesta sequência, os inquiridos reforçaram que o avaliador deve gostar de trabalhar em conjunto e encarar esta tarefa como um serviço público, numa perspetiva da partilha para o que é fundamental ser uma pessoa aberta, comunicativa, que esteja disposto a partilhar e goste do debate de ideias.

De acordo com os entrevistados, a insistência na indispensabilidade do avaliador pertencer à mesma área de formação científica do avaliado, justifica-se pela necessidade de conferir autenticidade ao processo de avaliação.

Marchão entende que o fator humano é determinante em todo este processo, porque depende muito da formação pessoal dos intervenientes e como refere Nóvoa (1998) a “*profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do professor*”.

Quando questionados sobre o que é que os preocupava em relação ao desempenho da função de avaliador, os inquiridos indicaram vários fatores, nomeadamente o receio de serem injustos, a degradação das relações pessoais, a dificuldade em distinguir e ordenar, a avaliação dos pares, o mau desempenho da função e o contribuírem para a inutilidade da

avaliação. Alguns avaliadores referiram que se sentem muito inseguros em relação à execução das tarefas inerentes à avaliação do desempenho, devido às sucessivas alterações que o modelo de avaliação tem sofrido para ficar mais simples e afirmaram que têm ainda muito para aprender. Estão convictos de que as suas aquisições e aprendizagens estão dependentes do investimento que cada um está disposto a fazer. Salientaram, que durante o processo de avaliação sentiram necessidade, de se distanciarem dos seus pares para serem imparciais e para evitar conflitos.

Constatámos que a maioria dos avaliados têm uma relação ambígua com a figura do avaliador, porque quando inquiridos sobre a relação com os avaliadores, classificam-na como satisfatória ou bastante satisfatória porque confiam e consideram-nos pessoas honestas, mas, em simultâneo, não lhes reconhecem autoridade para desempenhar a função. Estes sentimentos antagónicos que a avaliação do desempenho gera nos professores, torna difícil desenvolver o processo com tranquilidade, é geradora de perturbação e instabilidade no ambiente escolar.

Para colmatar estas situações, Silva (2012) sugere que sendo a avaliação do desempenho um facto de superior importância para a vida dos profissionais docentes, é necessário maior desenvolvimento das estruturas intermédias nas instituições escolares para que daí derive uma supervisão capaz, realizada por profissionais avaliadores com legitimidade para acompanhar os professores e efetuar a avaliação do desempenho, numa perspetiva de reflexão e colaboração.

A maioria dos avaliados referiu que se sentiu confortável durante o processo de avaliação do desempenho, mas que o facto de estar um colega dentro da sala de aula, a avaliar o seu trabalho, lhes retirou confiança. Para ultrapassar esta instabilidade, Marchão (2011) considera que a prática da supervisão inserida no processo avaliativo faz sentido, desde que tenha como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores e se for formativa.

Neste âmbito, os avaliados consideram injusto que a atribuição das classificações superiores a Bom esteja dependente da observação de aulas e que o trabalho realizado durante todo o ano letivo não seja mais valorizado, ou seja, não tenha mais peso na avaliação. Para os entrevistados a avaliação do desempenho devia contemplar apenas o tempo de serviço e a formação contínua realizada durante o ciclo avaliativo.

Os entrevistados entendem que as condições impostas pela legislação em vigor, nomeadamente a observação de aulas e as quotas são apenas “normas-travão” de cariz

economicista para impedir a progressão na carreira, mas para Sousa, Leal e Cabral (2011), o processo de avaliação do desempenho docente apenas poderá ser eficaz quando se assumir como um processo formativo e se apoiar em estratégias de supervisão da ação pedagógica, situação que não se verifica. Também Moreira (2009) refere que a avaliação do desempenho só alcançará os seus propósitos de regular e melhorar as práticas pedagógicas e profissionais dos professores, quando passar a ser formativa e com carácter desenvolvimentalista, situação para a qual é necessária uma mudança na cultura das escolas.

Os entrevistados consideram que a avaliação do desempenho deveria ser encarada como um processo normal, com a observação das aulas a ocorrer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, por docentes do mesmo grupo e da mesma escola, com o objetivo de melhorar continuamente o trabalho, sem o peso da progressão na carreira e sem reflexos no vencimento. Frisam que realizar avaliação do desempenho e ter aulas observadas, como condição obrigatória para uma hipotética mudança de escalão, desvirtua qualquer processo. Assim, quando inquiridos sobre o grau de satisfação em relação ao atual modelo de avaliação do desempenho, os entrevistados manifestaram-se pouco satisfeitos. Em seu entender o modelo é muito confuso, de difícil aplicação e apesar de ter sofrido algumas alterações para ficar mais simples, o que não se verificou.

Nas justificações apresentadas mencionam, que teoricamente o modelo “até”<sup>15</sup> está razoavelmente estruturado, mas que na prática adquire um formato muito estandardizado. Verificando-se escassa interação entre os pares, ausência de partilha, não realização de aprendizagens significativas, relações interpessoais difíceis, falta de confiança no modelo, não concordância com o definido no suporte legal, inexistência de uniformização de critérios de atuação, dificuldade das secções de avaliação em harmonizar o processo, condições de trabalho muito diferentes, artificialidade nas classificações atribuídas devido à existência de quotas, subjetividade do avaliador, demasiada burocracia e pouca exequibilidade.

Em relação aos fatores ou situações que podem influenciar o desempenho profissional do professor, os entrevistados indicaram fatores extrínsecos e intrínsecos, nomeadamente o contexto socioeducativo da escola ou o território educativo em que a mesma se insere, a relação entre colegas do mesmo grupo disciplinar, o clima de escola, o ambiente entre

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada pelo avaliado B2.

colegas, a carreira profissional, a falta de reconhecimento, as direções das escolas, a gestão e organização das escolas, as características das turmas, o número de alunos por turma e o aumento de horas letivas, a lecionação de áreas afins à área de especialização do professor. Os professores afirmam que trabalham demais, perderam direitos laborais e assistem à desvalorização sistemática da profissão. Salientam que a introdução do fator de sustentabilidade para determinar a idade limite para aposentação, veio prolongar o tempo de vida ativa e dificultar o acesso à aposentação, sem ter em conta o desgaste profissional. Consideram que se lhes exige demais profissionalmente e referem que a avaliação do desempenho devia fazer parte da vida profissional do professor, como uma atividade regular, de reflexão, e que se tem que ser, que seja com repercussões efetivas na progressão da carreira. Concluem que este procedimento, não tem qualquer objetivo, é apenas um fator de perturbação, *stress* e mal-estar, que gera insegurança na carreira docente e pode condicionar o desempenho profissional dos professores.

De facto os inquiridos consideram que o contexto socioeducativo tem bastante influência no seu desempenho profissional, porque como refere Nóvoa, (2008) “o ensino é uma prática social, que se concretiza na interação entre professores e alunos e que reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem, pelo que a profissão docente é socialmente partilhada. Esta ideia ganha força, quando os inquiridos quando se referem aos contextos socioeducativos mais deprimidos ou pouco estimulantes, em que a ação da escola é pouco valorizada e em que se verifica grande demissão dos pais em relação à educação dos filhos, que podem conduzir à acomodação dos professores à rotina e a alunos irresponsáveis, com falta de métodos e hábitos de trabalho.

Em seu entender as características do território educativo em que a escola está implantada é determinante, contribuindo para potenciar ou condicionar o desempenho profissional do professor e o sucesso/insucesso dos alunos. Admitem que a existência de mais e melhores recursos pode ajudar a potenciar as vivências dos alunos, mas não consideram que seja condição *sine qua non*, já as diferenças socioeconómicas que existem entre os alunos são difíceis de esbater e podem condicionar o desempenho dos mesmos na sala de aula.

A dependência relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes, em que nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. É neste contexto que se deteta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho, como condição para mudar a prática de ensino (Nóvoa, 2008).

Reconhecem que o grau de exigência do público, os recursos de que dispõe e a sua capacidade de adaptação, são condicionantes ao seu bom desempenho profissional, porque como indica Nóvoa (2008) a prática profissional dos professores depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais.

Também quisemos saber se durante o processo de avaliação do desempenho aconteceu ação supervisiva ou de acompanhamento por parte do avaliador.

Pelas respostas obtidas, verificámos que na opinião da maioria dos avaliados não ocorreu qualquer ação de acompanhamento, que possam designar como ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho.

Quando questionámos os avaliadores, a maioria indicou que o fez nas sessões de pré e pós-observação, e no trabalho desenvolvido em parceria com os avaliados.

Quisemos saber em que consistiu essa ação supervisiva, uma vez que os avaliados afirmavam não ter acontecido. Os avaliadores referiram que consistiu na partilha de ideias, verificação de documentos, pequenos apontamentos de orientação e na apresentação de algumas sugestões de melhoria ao avaliado.

Alarcão e Tavares (2003) indicam que no caso dos professores, o objetivo da supervisão é o de responder aos seus interesses de crescimento e desenvolvimento individual e nesse contexto surge como uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, em que o supervisor surge como um facilitador ou gestor de aprendizagem, que exerce uma influência direta ou indireta sobre os outros.

A supervisão emerge como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve, pelo menos, dois sujeitos – supervisor e supervisionado (Marchão, 2011). É um processo sistemático para promover processos, que tem lugar num

tempo continuado, em que no topo deste *continuum* estão os objetivos, os quais vão da participação à avaliação do desempenho do professor.

As tendências supervisivas, na atualidade, deslocam-se para uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão, a autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, “visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional” (Moreira, 2009:253, citada por Marchão, 2011).

O facto de os avaliadores considerarem que realizam ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho e nos momentos formais de reunião, ainda não encontra nos avaliados qualquer expressão, pelo que podemos afirmar, que a supervisão é entendida de forma diferente pelos intervenientes. Uns encaram-na na ótica da partilha com intervenção (avaliados) e outros limitam-se a avaliar, sem intervir na atividade do professor, como meros observadores (avaliadores).

Os avaliadores realçaram que sempre que avaliador e avaliados pertenciam ao mesmo grupo disciplinar, a partilha fluía e a ação era mais objetiva. Quando não se verificava a condição atrás referida, a ação ficava mais limitada.

Um dos avaliadores referiu que a obrigatoriedade do processo de avaliação do desempenho, conduziu à aceitação dos apontamentos supervisivos ou de acompanhamento por parte dos professores avaliados e salientou que os docentes mais novos são mais permeáveis à avaliação e aceitam melhor a supervisão.

Como referem Vieira e Moreira (2011:13) citadas por Gomes (2012:14) 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” utilizando esta forma como estratégia para superar fatores que impedem a implementação da supervisão.

Uma prática de supervisão transformadora assume uma dimensão estratégica pressupondo uma intencionalidade e um esquema de ação, o qual pode ter diferentes graus de extensão temporal, amplitude ou sistematicidade. A avaliação assume-se como uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, em que é necessário criar uma imagem construtiva da autoavaliação, assente numa conceção de avaliação como

instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando a passagem de uma abordagem burocrática para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistêmica e de reconhecimento dos sujeitos. Situação que não se verifica atualmente, uma vez que a avaliação do desempenho só tem alguma expressão no processo de contratação dos professores.

Todos os entrevistados são unânimes em considerar que a avaliação do desempenho deve ser um processo de acompanhamento contínuo, não circunscrito apenas às aulas observadas. Deve ser uma reflexão constante, baseada na partilha e realizar-se ao longo do ano letivo. Fundamental para o bom funcionamento desta tão desejada partilha, é a existência de tempos comuns entre os docentes.

Ainda no âmbito da questão do acompanhamento ou da ação supervisiva durante o processo de avaliação do desempenho, os entrevistados referiram que a mesma não se repercutiu na sua prática letiva, nem na vida profissional. Conforme referem, o processo de avaliação do desempenho e tudo o que lhe está afeto surge como atividade paralela, não integrada na prática letiva e sem qualquer reflexo na vida profissional dos professores, ou seja, não se concretiza na progressão da carreira, resumindo-se a um conjunto de procedimentos administrativos complexos para cumprir.

Questionados sobre se a função de avaliador se repercutiu na sua prática docente, a maioria dos avaliadores respondeu que não, mas referiram que ao observar outro colega a lecionar, retiveram informação, que consideraram útil para utilizar na sua prática letiva.

Ainda neste âmbito, os avaliadores consideraram que avaliação do desempenho apenas acrescentou mais trabalho, ao muito que já tinham. Salientaram a sobrecarga de trabalho que lhes foi atribuída, realçando as dificuldades que sentiram para compatibilizar a função de avaliador com a sua atividade letiva, uma vez que não lhes são concedidas quaisquer prerrogativas em termos de horário de trabalho.

Em seguida, inquirimos os entrevistados sobre como se refletia ação supervisiva do avaliador, na avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual do Ensino Básico Público.

A maioria dos entrevistados declarou que não se regista qualquer reflexo da referida ação supervisiva, porque os avaliadores, por vezes, estão fora dos contextos em que vão fazer as observações e não compreendem as dinâmicas, mesmo quando são do mesmo grupo de recrutamento.



Consideram que o integral cumprimento das fases do processo da avaliação do desempenho e a correta contextualização do avaliador face ao território educativo em que o avaliado se inscreve, pode facilitar a ocorrência de ação supervisiva com bons reflexos no desempenho dos professores, porque acreditam que pela partilha, se aprende sempre.

O que os inquiridos necessitam é que se coloque a supervisão e a avaliação ao serviço da dignidade docente, da construção de comunidades de aprendizagem e da transformação da aprendizagem dos alunos e do trabalho nas escolas (Vieira e Moreira, 2011).

Em seguida questionámos os entrevistados sobre o que entendiam por profissionalidade docente e verificámos que para a maioria é o conjunto de saberes que o professor transporta e que consegue transmitir aos alunos, através do seu desempenho profissional, em todas as áreas de intervenção.

A explicação dada pelos inquiridos encontra fundamentação na definição de Courtois (1996) citado por Lüdke (2010), que designa profissionalidade como o conhecimento adquirido com a experiência e o saber, assim como a capacidade que as pessoas têm de utilização do mesmo no cumprimento das tarefas para a resolução de situações. É um processo em construção, instável, que emerge do ato do trabalho e se adapta à dinâmica de um contexto, em movimento.

Também a profissionalidade requer um *continuum* na aprendizagem, é coletiva de novos saberes, situa-se num contexto de profissionalização constante e surge ligada às interações que se estabelecem no seio do mundo profissional, onde se valoriza sobretudo a história profissional, social, técnica e cultural do indivíduo.

A profissionalidade evoca a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado, contrariamente à qualificação. Esta opinião é corroborada por Nóvoa (2008) quando refere que a profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente e que este conceito está em permanente elaboração, tendo que ser constantemente contextualizado.

Os inquiridos reforçam a opinião de Nóvoa, quando afirmam, que a profissionalidade docente se consubstancia no conhecimento que o professor adquire da sua profissão, através da vivência profissional e expressa-se no modo como consegue chegar aos alunos, na responsabilidade, ética e honestidade com que exerce e domina a sua profissão.

Os inquiridos, referem que as competências dos professores são cada vez mais e mais abrangentes, implicando o desenvolvimento profissional dos docentes. Esta afirmação vai

ao encontro da posição de Bourdoncle (1993), que considera que o termo profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional.

Em suma, para os entrevistados a noção de profissionalidade docente não é muito objetiva, dilui-se na enorme quantidade de tarefas que o professor realiza continuamente e que vão muito para além da área científico-pedagógica.

Ao abordarmos a problemática da profissionalidade docente, apercebemo-nos que os entrevistados apresentaram dificuldades e algum desconforto para responder. Esta questão afigurou-se de resposta mais difícil, do que o inicialmente previsto, no entanto a maioria dos entrevistados deu o seu contributo.

À semelhança das questões anteriores, perguntámos aos entrevistados se consideravam que a ação supervisiva realizada durante o processo de avaliação do desempenho contribuía para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico.

As respostas obtidas indicaram-nos que a maioria dos entrevistados considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação do desempenho pode contribuir para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, desde que estes estejam recetivos à diversidade de formações que existem no mesmo grupo de recrutamento, se for realizado com seriedade e na perspetiva de uma ajuda para melhorar.

Para os entrevistados o sucesso/insucesso dos processos supervisivos e avaliativos depende quase exclusivamente do fator humano, que consideram determinante.

À semelhança da questão anterior, perguntámos aos entrevistados se a ação supervisiva realizada durante o processo de avaliação do desempenho, acrescentaria valor profissional aos professores de Educação Visual, do Ensino Básico.

Os inquiridos afirmaram que consideravam que esta ação podia contribuir para melhorar o profissionalismo dos professores através da partilha de ideias e conhecimentos. Mencionaram que alguns professores se acomodam profissionalmente e a avaliação do desempenho pode obrigá-los a reagir, pese embora a carga de subjetividade que lhe está subjacente.

Os inquiridos pensam que o processo avaliativo depende muito da personalidade de cada pessoa, da maneira como exerce a profissão e da vida que tem. Também referiram que quando um professor está a exercer a função de avaliador dos seus pares, é considerado como alguém estranho, que vem supervisionar, avaliar e classificar, situação que gera algum constrangimento.

Creem que a ação supervisiva só acrescentará valor a este grupo profissional e provavelmente melhorará o seu profissionalismo e a sua profissionalidade, se aumentarem o número de interações de partilha de conhecimentos ao nível do desenvolvimento do processo, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e a prática letiva.

Como nos indica Roldão (2000) em relação à profissionalidade docente, a pertença a uma comunidade profissional envolve a apropriação da sua cultura e identidade.

Os inquiridos reforçam que são a favor de mais ação supervisiva, mais acompanhamento, mas, só e se, o avaliado sentir necessidade, uma vez que receiam que as referidas ações sejam entendidas como um atestado de incompetência às capacidades profissionais do avaliado.

Relembrou, que de acordo com a legislação em vigor, a avaliação do desempenho deve contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores, pelo que consideram que o modelo avaliativo deve ser melhorado e continuar a ser realizado pelos pares. Referem que fricção entre os pares vai existir sempre, uma vez que todos estão integrados e envolvidos no processo avaliativo.

Exprimiram preocupação, em relação à possibilidade da avaliação do desempenho vir a ser realizada por elementos completamente exteriores à instituição escolar, a que o professor está afeto e salientam que com essa situação podem surgir outro tipo de questões, porventura mais difíceis de resolver.

Questionados sobre quais os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, os entrevistados afirmaram que durante o processo de supervisão ocorre a partilha de ideias e experiências.

Também Alarcão e Canha (2013) partilham esta opinião, uma vez que consideram que o desenvolvimento profissional dos professores assenta num processo sistemático de aprofundamento, reconstrução do conhecimento, com vista à melhoria da prática e compreende um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão.

Os inquiridos salientaram que é essencial existir abertura entre as pessoas para definirem o processo e estabelecerem as etapas que lhes permitam refletir em conjunto sobre o trabalho, partilhar dúvidas, resultados e dificuldades, pelo que consideram que o grupo dos professores de Educação Visual do Ensino Básico, pelas suas características de formação profissional tem tudo para realizar essa partilha e colaboração. Em suma, reúnem as condições para realizar trabalho colaborativo.

Os inquiridos destacaram que os melhores contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico é a partilha, o experimentar em conjunto e a aprendizagem entre pares. Também nesta questão, o fator humano foi considerado muito relevante, porque de acordo com alguns entrevistados, os contributos da supervisão dependem muito do supervisor e do supervisionado, do que se transmite, da forma como se transmite e da receção.

Questionados sobre que relação consideravam que existia entre supervisão, avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional, os entrevistados afirmaram que os três conceitos estão interligados, mas a forma como a avaliação do desempenho está a ser utilizada para justificar as medidas a implementar, comprometem o objetivo principal, que é o desenvolvimento e crescimento do professor profissionalmente.

Os estudos perspetivam o desenvolvimento profissional como um processo de mudança concetual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contexto de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação (Alarcão e Roldão, 2008).

Alarcão e Canha (2013) salientam que em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas orientadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão surge como aliado ao definir-se como atividade que acompanha e apoia o processo, fazendo incidir a sua ação nas atividades sob supervisão e no desempenho dos seus atores.

Na opinião dos entrevistados, a introdução das quotas como mecanismo artificial de controlo para a progressão na carreira, apenas dificultou a implementação da supervisão colaborativa e de partilha na prática quotidiana dos professores. Salientaram que consideram o contributo da supervisão mais importante para o desenvolvimento profissional dos professores, que o da avaliação do desempenho, porque acrescenta valor e melhora a prática letiva.

Também na perspectiva de Alarcão e Roldão, (2008), fazer supervisão é interagir. Supervisionar significa acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento. É um exercício que implica atenção e capacidade de compreensão, de modo a poder estimular o desenvolvimento no sentido da assunção dos novos papéis que a evolução do campo profissional reclama (Alarcão e Canha, 2013).

Reconhece-se à supervisão capacidade de compreensão holística da realidade e é considerada como o sustentáculo de uma atuação carregada de sentido, ou seja, é um acompanhamento situado (Alarcão e Roldão, 2008).

A reflexão é considerada promotora do conhecimento profissional, porque radica numa ‘atitude de questionamento permanente’ e o feedback está presente como elemento orientador, estimulador e regulador (Alarcão e Roldão, 2008:30).

Os inquiridos reforçam que a supervisão, não deve ser entendida como uma obrigação e que pode realizar-se individualmente ou em grupo para que as pessoas adiram sem receio.

Na opinião dos entrevistados a avaliação da prática profissional pode ser melhorada e aperfeiçoada através da avaliação do desempenho, contemplando ações de supervisão ou acompanhamento, com o objetivo de melhorar a prática letiva. Para o efeito é necessário proceder à desmistificação da supervisão, do que se pretende e proceder à sua introdução nos encontros de trabalho. Os inquiridos referem que como partilha e reflexão será bem-vinda e as melhorias vão certamente surgir.

Salientaram que o saber, o conhecimento, a experiência, a partilha e a formação são muito importantes, e acrescentam sempre valor.

Profissionalmente todos ficam a ganhar, porque com mais e melhores instrumentos de trabalho para responder às situações do quotidiano, o trabalho dos professores vai refletir-se positivamente no desempenho e nos resultados académicos dos alunos.

Por seu lado, os avaliadores afirmam que o processo de avaliação do desempenho dá muito trabalho para depois se circunscrever à elaboração de um relatório de autoavaliação e não se refletir em lado nenhum. Afirmam que o tempo despendido com a avaliação do desempenho, devia ser canalizado para a reflexão sobre as formas de ensinar e para adquirir a formação adequada, ministrada por professores e formadores bastante experientes.

Face às dificuldades referidas pelos entrevistados em relação à avaliação do desempenho quisemos saber se durante o processo avaliativo tinham sentido alguns constrangimentos.

As respostas obtidas permitem-nos concluir que existe muita heterogeneidade nas opiniões, embora a maioria dos entrevistados refira que se sentiu relativamente à vontade. No entender dos entrevistados, os constrangimentos sentidos não estão diretamente relacionados com o trabalho, mas com algum desconhecimento que existia, entre os professores, sobre o processo avaliativo. Este desconhecimento gerou tensão, dúvidas e equívocos evitáveis, que se refletiram no clima das escolas e nas relações entre os pares. As respostas obtidas ajudaram-nos a compreender que o processo de avaliação do desempenho não é confortável, gera atritos, desconfiança, resistência e potencia o surgimento e a existência de constrangimentos. No entender da maioria dos entrevistados, os constrangimentos surgem no momento de avaliar e de classificar.

### **Considerações finais**

Sistematizando as conclusões do estudo, podemos afirmar que os professores consideram a avaliação do desempenho necessária, mas discordam do atual modelo de avaliação do desempenho.

Realçam que o modelo de avaliação do desempenho é muito burocrático, pouco exequível, injusto, não acrescenta nada à profissionalidade docente e só veio contribuir para sobrecarregar o trabalho dos professores.

Alguns entrevistados consideraram que a avaliação do desempenho se devia realizar de acordo com o anterior modelo avaliativo e justificaram que os professores nunca se demitiram de exercer a sua profissão e se encontram em condições para progredir na carreira. Consideram que a avaliação é fundamental e necessária, mas a forma como se realiza pode ferir suscetibilidades e gerar mau ambiente.

Referem que o tempo de serviço é importante, deve pesar na avaliação, mas não ser o único fator e que a avaliação deve ser realizada por alguém num escalão acima do avaliado, bem preparado científica e pedagogicamente.

Consideram que é necessário definir a hierarquia e sugerem centrar a avaliação na escola, com a criação de uma bolsa de avaliadores na própria escola.

Também afirmam que não perspetivam de forma clara a função desempenhada pela supervisão e não identificam contributos significativos para a sua profissionalidade.

No entender dos inquiridos a supervisão não se deve cingir à avaliação do desempenho, nem estar limitada à progressão na carreira. Consideram que esta atitude condiciona a ação supervisiva e confina a supervisão a uma condição muito redutora.

Nesta sequência, os entrevistados afirmam que os professores não podem ser avaliados por fragmentos de tempo, mas num *continuum* e que a sua atividade profissional deve ser observada e monitorizada na totalidade das suas ações, com clareza, objetividade, imparcialidade e devidamente contextualizada.

Para os entrevistados a supervisão deve ser implementada na ótica da partilha e da colaboração, porque como indica Alarcão e Roldão (2008), a supervisão é um conceito alicerçante para professores e alunos, transformando a escola numa organização aprendente.

Quanto ao tipo de supervisão que se realiza durante a avaliação do desempenho, os entrevistados não são muito objetivos. Uns referiram que não existiu qualquer ação supervisiva e outros indicaram que existiu partilha e colaboração.

Em relação à profissionalidade, os inquiridos consideram que as ações supervisivas realizadas durante o processo de avaliação do desempenho não acrescentam qualquer valor profissional aos docentes, mas podem contribuir para tornar os professores mais reflexivos, colaborantes e conscientes do contexto em que estão inseridos. Alarcão e Roldão (2008) realçam que a supervisão na ótica da reflexão e da partilha enriquece a prática letiva e pode suscitar a formação de comunidades de aprendentes. Para as autoras os aprendentes quando devolvidos à comunidade estão mais conscientes do papel e intervêm positivamente no seu meio.

Quanto à relação entre avaliação do desempenho, supervisão e profissionalidade docente, os entrevistados consideram que estão ligadas e se complementam, embora nas nossas escolas ocorram de forma isolada e descontextualizada.

Durante o estudo exploratório foi possível observar a dinâmica e as *nuances* do processo de avaliação do desempenho docente, bem como a existência de hábitos de reflexão e partilha não formais entre os professores.

Consideramos que as principais limitações do nosso estudo se prendem com o facto de estarmos a realizar a investigação, enquanto decorre o processo de implementação do atual modelo de avaliação do desempenho, com as sucessivas alterações à legislação em vigor, bem como a fraca implementação da ação supervisiva entre os professores.

Outras limitações que identificámos prendem-se com as características da amostra e a natureza exploratória da investigação, que limitaram e impossibilitaram a extrapolação dos resultados.

Entendemos que o estudo pode servir de base a uma investigação mais alargada, em que se pode averiguar de que forma a implementação sistemática da ação supervisiva entre os docentes pode contribuir para tornar a escola mais reflexiva e mais partilhada, bem como verificar em que medida a referida ação tem reflexos concretos no desenvolvimento profissional dos professores.



## Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M.(2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, Uma relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A.(2013). *A Supervisão Pedagógica e a Reflexividade Docente*. Covilhã. Universidade da Beira Interior: Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Alves.pdf>.
- Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P.(2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo OCDE. Disponível em [www.oei.es/historico/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf) ou [file:///C:/Users/mjanu/Downloads/avaliacao\\_professores\\_portugal%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/mjanu/Downloads/avaliacao_professores_portugal%20(3).pdf).
- Ambrosetti, N.& Albeiri, P. (2009). *Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola*. *Revista Brasileira, Estudos em Pedagogia*, v. 90, n. 226, p. 592-608, Brasília, Brasil. Disponível em <file:///C:/Users/mjanu/Downloads/475-530-1-PB.pdf>
- Amaral, A.(2012), *Trabalho docente, emoções, contextos e formação*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho\\_docente\\_Freire\\_Bahia\\_Estrela\\_Amaral.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho_docente_Freire_Bahia_Estrela_Amaral.pdf)
- Antunes, M.(2014). *Desenvolvimento profissional dos professores : perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/.../Tese\\_DP%20Professores\\_Maria.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/.../Tese_DP%20Professores_Maria.pdf).
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (19ª ed.), Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário, Um Estudo de Caso*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>

- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Borges, M.(2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Faro. Universidade do Algarve. ESEC. Revista Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série, Número 2. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/72>
- Bourdoncle, R.(2000). *Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche & Formation*, Vol. 35, nº 1, Pp.117-132. Disponível em [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2000\\_num\\_35\\_1\\_1674](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674).
- Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. Para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Conferência. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. Disponível em <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>
- Canavarro A. (2003). *Metodologia*. Capítulo IV. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1523/10/15364\\_4\\_Metodologia.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1523/10/15364_4_Metodologia.pdf).
- Casanova, M. (2011). *Desafios da Avaliação do Desempenho Docente*. 8º Congresso Nacional de Administração Publica. INA. Disponível em [repap.ina.pt/.../Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20...](http://repap.ina.pt/.../Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20...)
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente. Estudo Exploratório sobre a Perspetiva dos Avaliadores*. Lisboa: ISEC. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/.../Dissertação%20final%20%2029%20Abril%20%202013%20...>
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Duarte, A. (2015). *A avaliação de desempenho docente e seus atores*. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4592/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20Desempenho%20Docente%20e%20os%20seus%20Atores.pdf>
- Evans, L.(2008). *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals*School of Education. Leeds.University of Leeds. Disponível em [www.education.leeds.ac.uk/.../Professionalism-professionality-an...](http://www.education.leeds.ac.uk/.../Professionalism-professionality-an...)
- Estrela, M. (2014). *Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos*. *Investigar em Educação*, II<sup>a</sup> Série, Número

- 2.Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em [file:///C:/Users/mjanu/Downloads/70-282-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/mjanu/Downloads/70-282-1-PB%20(6).pdf)
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliao\\_docente.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliao_docente.pdf)
- Fernandes, D.(2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. Revista Elo 16, Avaliação do Desempenho. Lisboa. Centro de Formação Francisco de Holanda, 19-24.Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5545>
- Figari, G. (2007). *A Avaliação dos Professores, Entre o Controlo e o Desenvolvimento*. Actas da Conferência Internacional, *Avaliação de Professores, Visões e Realidades*. Lisboa. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas\\_Conf\\_Aval\\_Prof-2007.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf).
- Flores, M. (2009).*Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 2, Número 1. Disponível em <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4579/5011>
- Freire, I., Bahia, S. , Estrela, M & Amaral, A.(2012). *A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores*. Lisboa. Revista portuguesa de pedagogia, ANO 46-2, 151-171.Disponivel em <file:///C:/Users/mjanu/Downloads/1742-1-5047-1-10-20140127.pdf>
- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012).*A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, pp. 29-57. Lisboa.Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3632/4/RPIE1202\\_A\\_Supervisao\\_Pedagogica\\_Significados\\_Operacionalizacao.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3632/4/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf).
- Gomes, A.(2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia: *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, número de série 590. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>.

- Gomes, A. (2012). *O papel da Supervisão na Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2117/1/O>, recuperado em 26-08-13.
- Gonçalves, C. & Galvão, C. (2011). *Desenvolvimento profissional do professor no ensino básico: contributos de um projeto de promoção do sucesso escolar*. Lisboa. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6259/4/ulfpic039991\\_tm\\_tese.pdf.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6259/4/ulfpic039991_tm_tese.pdf.pdf)
- Gonçalves, M. (2009). *Supervisão, Formação e Estratégias de Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1410/1/2010000388.pdf>
- Guerreiro, M. & Neto, A. (2012). *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos docentes, um estudo a partir das perceções de professores de uma escola básica do distrito de Évora*. Évora. Universidade de Évora. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7989/1/Guerreiro%20Neto.pdf>.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44682/1/Rosalinda%20Herdeiro%20de%20Brito%20Gon%C3%A7alves.pdf>
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2,3 e 4. Florianópolis, Brasil. Universidade de Santa Catarina. Grupo de Trabalho 11. Currículo e Formação Docente. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/277223129\\_Praticas\\_reflexivas\\_uma\\_estrategia\\_de\\_desenvolvimento\\_profissional\\_dos\\_docentes](https://www.researchgate.net/publication/277223129_Praticas_reflexivas_uma_estrategia_de_desenvolvimento_profissional_dos_docentes)
- Herdeiro, R.(2012). *Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional. Um estudo junto de professores do 1º CEB*. Braga. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Disponível em - <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9813>

- Ludke, M.& Boing, L.(2010). *Profissionalidade docente*. In: Oliveira, D., Duarte, A. &Vieira, L., Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte. UFMG: Faculdade de Educação. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>.
- Macedo, A.(2010).*O Ensino em Alternância Escola de Enfermagem e Hospital: Tensões e Possibilidades Reveladas por um Grupo de Alunos Estagiários*. Actas do Congresso Ibérico, Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades UM. CIEd. Braga. Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13520/1/Ana%20MacedoUM2010ISBN978-972-8746-80-3.pdf>.
- Machado, J. & Alves, J. (coord.), (2014). *Coordenação, Supervisão e Liderança*. Porto. Universidade Católica Editora. Disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7ao%20Supervisao%20Lideran%C3%A7a.pdf>
- Marcelo, C.( 2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Universidade de Sevilha. Espanha. Sísifo, revista de ciências da educação · n.º 8. Disponível em [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)
- Matos, A. (2010). *A supervisão em contexto escolar: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Profissional*. Lisboa. Universidade Nova: Faculdade de Ciências e Tecnologias. Disponível em [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/130809/mod\\_data/content/10044/Projeto\\_Doutoramento\\_Supervisao\\_.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/130809/mod_data/content/10044/Projeto_Doutoramento_Supervisao_.pdf).
- Marchão, A.(2011).*Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho*. Portalegre. *Profforma, revista nº 3*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação. Disponível em [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)
- Matos, A.(2014). *Avaliação do Desempenho, Necessidade ou imperativo legal*. Porto. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16012/1/Tese%20Ana%20Matos.pdf>.
- Meireles, G. (2013).*O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: Um estudo numa escola da região de Setúbal*. Lisboa.

Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3054/1/Tese\\_Final\\_GabrielaMaireles.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3054/1/Tese_Final_GabrielaMaireles.pdf)

-Messias, J. (2008). *Avaliação do Desempenho de Professores e o Papel da Supervisão, Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro.

Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1363/1/2009000460.pdf> ou <http://ria.ua.pt/handle/10773/1363>

-Montero, M.(2000), *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA MULTICULTURALIDAD*, Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf>

- Monteiro, A. (2015). *Profissão Docente, Profissionalidade e Autorregulação*. S. Paulo, Brasil. Cortez Editora. Disponível em <https://books.google.pt/books?isbn=8524923814>.

- Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des) empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica*. Braga. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>

- Moreno, J.(2014). *As perceções e práticas dos docentes sobre as Metas de Aprendizagem numa escola básica integrada - A supervisão como estratégia de inovação pedagógica*. Viana do Castelo. Escola Superior de Educação Viana do Castelo. Disponível em [http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1485/1/Jose\\_Moreno.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1485/1/Jose_Moreno.pdf).

-Morgado, J.(2007). *Novo estatuto da carreira docente: Que desafios*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-1, 55- 75.Braga. Universidade do Minho. Disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4531/1/6%20-%20Novo%20estatuto%20da%20carreira%20docente-%20Que%20desafios.pdf>.

-Morgado, J.(2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> ou <http://www.redalyc.org/html/3995/399538139004/>

- Moura, A. (2014). *O Contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento profissional: a perspetiva dos diretores e dos docentes avaliadores e avaliados*. Viseu. Universidade Católica Portuguesa.

- Nóvoa, A. (1991). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) ou [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).
- Nóvoa, A. (Org.), (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora, Lda.
- Nóvoa, A.(1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf). ou <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto. Porto Editora.
- Pereira, Alda & Outros (2011). *Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semi-Estruturada*. Lisboa. Universidade Aberta. Disponível em <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>
- Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente. Contributo da Avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Coimbra. Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/.../3/Avaliação%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>.
- Queiroz, E.(2012), *Contributo da avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento pessoal e profissional*. Lisboa, ISEC. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9481?locale=en>
- Ramos, C.(2007). *A importância da Avaliação do Desempenho dos Professores*. Actas da Conferência Internacional, *Avaliação de Professores, Visões e Realidades*. Lisboa. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas\\_Conf\\_Aval\\_Prof-2007.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf).

- Reis, P.(2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente - CCAP- 2*. Lisboa. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ME. Disponível em [www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno CCAP 2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf),
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa. DGRHE / ME. Disponível em [http://www.aelc.pt/files/professores/avaliacao\\_desempenho/26\\_02\\_2008/Consideracoes\\_Avaliacao\\_Desempenho.pdf](http://www.aelc.pt/files/professores/avaliacao_desempenho/26_02_2008/Consideracoes_Avaliacao_Desempenho.pdf).
- Rodrigues ,C.(2013). *Supervisão e Relação Supervisiva na Avaliação de Desempenho Docente - um estudo de caso na educação em línguas*. Braga. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28673>
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Braga. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Revista Brasileira de Educação ,v. 12, n. 34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. & Peralta, M. (organizadoras),(2013). *Formação em Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa. Guia de Apoio. Disponível em [http://www.mundossociais.com/temps/livros/02\\_07\\_14\\_54\\_formacaoffindiceprefintrod.pdf](http://www.mundossociais.com/temps/livros/02_07_14_54_formacaoffindiceprefintrod.pdf).
- Ruivo, I.(2013). *Sentido(s) da experiência no ofício de professor - um estudo exploratório*. Chamusca. Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2820/1/MSVP\\_Sentido%20s%20da%20experi%C3%Aancia%20no%20of%C3%ADcio%20de%20professor.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2820/1/MSVP_Sentido%20s%20da%20experi%C3%Aancia%20no%20of%C3%ADcio%20de%20professor.pdf).
- Salgueiro, A. e Costa, J.( 2013). *Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares*. Évora. Revista EDUCAÇÃO | TEMAS e PROBLEMAS, 12 e 13, pp. 101-11. Edições Pedagogo. Disponível em <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/18/11>
- Santos, M. (2009). *Aprender a viver juntos: Que significado curricular no 1.º Ano*. Lisboa. Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1499>,



- Santos, A.(2012). *Avaliação do desempenho docente em Portugal: que impactos? percepção dos professores de uma escola do 3º ciclo*. Lisboa. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8220/1/ulfpie043233\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8220/1/ulfpie043233_tm.pdf).
- Serrano, É.(2013).*Contributos da Supervisão Pedagógica no Âmbito da Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.../TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>.
- Silva, A. & Herdeiro, R. (2015). *Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s)*. *Educar em Revista*. Edição Especial n. 1/2015, p. 137-156.Curitiba, Brasil. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41753/1/AMS\\_RH\\_2015\\_Educar\\_em\\_revista.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41753/1/AMS_RH_2015_Educar_em_revista.pdf).
- Silva, A. (2012).*Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores Avaliadores*. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2319/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20desempenho%20docente.pdf>, ou <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2319>.
- Soares, M. (2009). *A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. *Revista Ozarfaxinars*, nº 12. Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Matosinhos. Disponível em <http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>.
- Soares, R. (2013).*Avaliação de Desempenho Docente – percepção dos professores e implicações na sua prática*. Lisboa. Universidade Aberta: Departamento de Educação e Ensino à Distância. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3215/1/dissertacao.pdf>.
- Sockett, (1985). *Professionalism - The Education and Training Consortium* [PPT]. Disponível em <http://consortium.hud.ac.uk/media/.../AC13-A2-Professionalism.pptx>.
- Sousa, F., Leal, S. & Cabral, A.(2011). *Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e expectativas em Portugal*. *Nuances: estudos sobre Educação*, Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 17-42, set./dez. Açores. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1088/1097> ou

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2470/1/Processos%20supervisivos.pdf>

- Torres, M., Mouta, C. & Meneses, A.(2002). *Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. Cadernos de Educação de Infância* Jan./Mar. 2002 Investigação Braga. Universidade do Minho. Disponível em [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao\\_61.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_61.pdf).
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente, para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP-1*. Lisboa. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ME. Disponível em [www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).
- Vieira, F.(1993). *Supervisão, Uma prática reflexiva de formação de professores. Cadernos CCAP-1*,(2011).Lisboa. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ME. Disponível em [www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).

### **Referências legislativas**

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil de desempenho docente
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Estabelece o sistema de avaliação
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho – Alteração ao Estatuto de carreira docente
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente
  
- Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro- Avaliação do Desempenho Docente

## **Anexos**



**Quadros Objetivos/Questões das Entrevista de Investigação**



## Quadro objetivos/questões Entrevista aos Professores Avaliados

**Tema:** Supervisão em contexto da Avaliação do Desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual

### Objetivos Gerais:

- **Identificar** o tipo de supervisão que ocorre durante o processo de avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público.
- **Identificar** os contributos, que este tipo de supervisão pode importar para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público.
- **Refletir** sobre a função da supervisão, na avaliação de desempenho e no desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do ensino básico público.

| Bloco Temático  | Objetivos Específicos   | Questões  | Observações |
|---|---|---|-------------|
| Apresentar o estudo, validar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado  | Validar a entrevista<br><br>Motivar os entrevistados              | - Iniciar a entrevista a informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação, em curso.<br>- Pedir a sua colaboração e realçar a importância do seu contributo.<br>- Informar o entrevistado sobre a confidencialidade dos dados.<br>- Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação.<br>- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. |             |
| Parte I<br>Identificação  | Identificar o entrevistado  | I – Dados pessoais  |             |
|   |   | II – Dados profissionais  |             |
| Parte II<br>Avaliação de Desempenho e Supervisão<br><br>Profissionalidade Docente | Identificar as fases do processo de avaliação de desempenho       | I a XVII – Processo de avaliação de desempenho  |             |
|   | Identificar o tipo de supervisão que ocorre durante o processo de | XVIII a XXIV – Papel da Supervisão na avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual do ensino básico.   |             |

|   |  |  |                             |
|---|--|--|-----------------------------|
| Relação entre Supervisão, Profissionalidade e Avaliação de Desempenho | avaliação de desempenho dos professores de Educação Visual do ensino básico                    |  |                             |
|   | Identificar o conceito de Profissionalidade docente  | XXV – Profissionalidade docente  |                             |
|   | Refletir sobre a relação entre supervisão, avaliação de desempenho e profissionalidade docente | XXVI a XXIX – Relação da supervisão com a avaliação de desempenho e a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do ensino básico. |                             |
|   |  | XXX – Relação entre o tipo de supervisão, a avaliação de desempenho e a profissionalidade docente  |                             |
|   | XXXI a XXV – A influência da avaliação de desempenho e da ação supervisiva na prática docente  |  |                             |
| Agradecimentos  | Valorizar a entrevista   | Agradecer a participação e o tempo disponibilizado.<br>Reforçar a confidencialidade dos dados.   | Agradecimentos<br>Sugestões |



## Quadro objetivos/questões

### Entrevista aos Professores Avaliadores/Relatores

**Tema:** Supervisão em contexto da Avaliação do Desempenho e o seu contributo para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual

#### Objetivos Gerais:

- **Identificar** o tipo de supervisão que ocorre durante o processo de avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público.
- **Identificar** os contributos, que este tipo de supervisão pode importar para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público.
- **Refletir** sobre a função da supervisão, na avaliação de desempenho e no desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do ensino básico público.

| Blocos Temáticos   | Objetivos Específicos                                       | Questões  | Observações   |
|--|---|---|---|
| Apresentar o estudo, validar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado | Validar a entrevista<br><br>Motivar os entrevistados        | - Iniciar a entrevista a informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação, em curso.<br>- Pedir a sua colaboração e realçar a importância do seu contributo.<br>- Informar o entrevistado sobre a confidencialidade dos dados.<br>- Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação.<br>- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. |   |
| Parte I<br>Identificação   | Identificar o entrevistado                                  | I – Dados pessoais<br>II – Dados profissionais  |   |
| Parte II<br>Avaliação de desempenho<br><br>Tipo de Supervisão                    | Identificar as fases do processo de avaliação de desempenho | I a XVII – Processo de avaliação de desempenho  | -Conhecimento da legislação em vigor e dos Instrumentos de registo que foram construídos na escola. |
|  | Identificar o tipo de                                       | XVIII a XXIV –<br>Papel da Supervisão na  |   |

|   |  |   |                                     |
|---|--|---|-------------------------------------|
| <p>Profissionalidade</p> <p>Relação entre supervisão, avaliação de desempenho e profissionalidade docente</p> | <p>supervisão que ocorre durante o processo de avaliação de desempenho dos professores de Educação Visual do ensino básico</p> | <p>avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual do ensino básico.</p>  |                                     |
|   | <p>Identificar o conceito de Profissionalidade de docente</p>  | <p>XXV – Profissionalidade docente</p>  |                                     |
|   | <p>Refletir sobre a relação entre supervisão, avaliação de desempenho e profissionalidade de docente</p>                       | <p>XXVI a XXIX – Relação da supervisão com a avaliação de desempenho e a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do ensino básico.</p> |                                     |
|   |  | <p>XXX – Relação entre o tipo de supervisão, a avaliação de desempenho e a profissionalidade docente</p>  |                                     |
|   |  | <p>XXXI a XXV – A influência da avaliação de desempenho e da ação supervisiva na prática docente</p>  |                                     |
| <p>Agradecimentos</p>   | <p>Valorizar a entrevista</p>  | <p>Agradecer a participação e o tempo disponibilizado.<br/>Reforçar a confidencialidade dos dados.</p>  | <p>Agradecimentos<br/>Sugestões</p> |

**Guiões de Entrevista**



a)

### Protocolo da Entrevista para o avaliador

**Nome do professor relator/avaliador:**

Local:

Data:

Hora:

**I. Dados Pessoais:**

Idade: Sexo: M F

**II. Dados Profissionais:**

Grupo de recrutamento:

Habilitações Académicas:

Habilitações Profissionais:

Formação Especializada:

Situação Profissional:

Quadro de Agrupamento  QZP  Contratado  Outro

Tempo de serviço: Escalão:

Tempo de serviço na atual instituição (anos):

Cargos Desempenhados nos últimos 4 anos:

Cargos Desempenhados durante o último ciclo avaliativo:

**I** – De acordo com o atual modelo de avaliação de desempenho docente, exerce as funções de avaliador?

*II* - É avaliador externo, interno ou desempenha ambas as funções? Explícite.

**II** – O que entende por avaliação de desempenho docente? Explícite.

**III** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente importante e 1 nada importante**, indique como considera a avaliação de desempenho docente. Explícite.

| <b>1</b><br>Nada Importante | <b>2</b><br>Pouco<br>Importante | <b>3</b><br>Importante | <b>4</b><br>Bastante<br>Importante | <b>5</b><br>Totalmente<br>Importante |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
|                             |                                 |                        |                                    |                                      |

**IV** - Como se operacionaliza a avaliação de desempenho na sua escola? Explícite.

**V** – Considera que existem vantagens na realização da avaliação de desempenho? **Se sim**, indique quais?

*V.I* - E desvantagens? Quais?

**VI** – Em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho? Explícite.

| Dimensões em que deve incidir a avaliação de desempenho (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro) |                   |                              |                        |                          |                 |
|--|-------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| Científica e pedagógica  | Formação contínua | Desenvolvimento profissional | Participação na escola | Relação com a comunidade | Outros (Quais?) |
|  |                   |                              |                        |                          |                 |

*V.I* - Considera que se devem manter ou alterar? Explícite.

**VII** - De acordo com a tabela, indique (**por ordem crescente**), **em sua opinião**, em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite.

| Aspetos em que deve incidir a avaliação de desempenho |            |          |                              |                        |                          |                 |
|---|------------|----------|------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| Científico  | Pedagógico | Formação | Desenvolvimento profissional | Participação na escola | Relação com a comunidade | Outros (Quais?) |
|   |            |          |                              |                        |                          |                 |

**VIII** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente satisfatório** e **1 nada satisfatório**, indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho. Explícite. **(recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente).**

| 1<br>Não Satisfatório | 2<br>Pouco Satisfatório | 3<br>Satisfatório | 4<br>Bastante Satisfatório | 5<br>Totalmente Satisfatório |
|-----------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|------------------------------|
|                       |                         |                   |                            |                              |

**IX** – Quais foram os critérios que a sua escola utilizou para o nomear avaliador? Explícite.

**X** – Quais são os requisitos necessários para se desempenhar a função de avaliador? Explícite.

**Nota: Requisitos cumulativos:**

- a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

**XI** - O que é que o preocupou quando soube que ia desempenhar as funções de avaliador? Explícite.

**XII** – Qual considera que deve ser o perfil de um avaliador? Explícite.

**XIII** – Quando foi nomeado avaliador tinha formação específica para desempenhar essa função? Explícite.

**XIII.I** – *Se tinha formação específica* indique o teor da mesma e onde a obteve.

**XIII.II** – *Se não tinha formação específica* e lhe foi facultada *à posteriori* - indique quem lhe facultou essa formação e explícite qual o teor da mesma.

**XIV** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa excelente e 1 não satisfatória**, indique como considera a sua formação atual para desempenhar a função de avaliador. Explícite.

| <b>1</b><br>Não Satisfatória | <b>2</b><br>Pouco Satisfatória | <b>3</b><br>Satisfatória | <b>4</b><br>Bastante Satisfatória | <b>5</b><br>Excelente |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
|                              |                                |                          |                                   |                       |

**XV** – Após a nomeação quais as indicações que recebeu da Direção da sua escola? Explícite.

**XVI** - Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios, procedimentos, instrumentos de registo e documentos necessários para desenvolver a avaliação de desempenho? Explícite.

**Nota: Como foi a participação – ouvinte passivo ou ativo;**  
**- Como decorreu a reunião? Procedeu-se à análise dos documentos ou recebeu apenas instruções.**

**XVII** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado**, indique como se sente a avaliar os seus pares.

| <b>1</b><br>Nada preparado | <b>2</b><br>Pouco preparado | <b>3</b><br>Preparado | <b>4</b><br>Bastante preparado | <b>5</b><br>Totalmente preparado |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------|
|                            |                             |                       |                                |                                  |

**XVIII** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado**, indique como considera que, em geral, os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho.

| <b>1</b><br>Nada preparado | <b>2</b><br>Pouco preparado | <b>3</b><br>Preparado | <b>4</b><br>Bastante preparado | <b>5</b><br>Totalmente preparado |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------|
|                            |                             |                       |                                |                                  |

**XIX** - O que é que o preocupa no desempenho da função de avaliador? Explícite.



**XX** – Quais devem ser os principais instrumentos de trabalho de um avaliador? Explícite.

**XXI** – Procedeu à observação de aulas?

*XXI.I - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique como é que se preparou para realizar a observação das mesmas?*

**XXII** – Elaborou algum guião para proceder à observação das aulas?

*XXII.I - Se respondeu afirmativamente, indique qual a estrutura do guião.*

*XXII.II – O guião foi elaborado individualmente ou em grupo. Explícite a opção.*

**XXIII** - Realizou alguma reunião com os avaliados antes de assistir às aulas? Explícite.

**XXIV** - Como é que decorreu a observação das aulas? Explícite.

**XXV** – Após a observação das aulas, realizou alguma reunião com os avaliados? Explícite.

*XXV.I- Se respondeu afirmativamente à questão anterior indique se as reuniões com os avaliados, se realizaram em grupo ou individualmente? Explícite.*

**XXVI**- Durante o processo de avaliação de desempenho realizou ação supervisiva ou acompanhamento aos avaliados? Explícite.

**XXVII**- Como descreveria a sua relação com os avaliados.

**XXVIII**- Como é que caracteriza a sua experiência como avaliador? Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa excelente** e **1 não satisfatória**, indique como caracteriza a sua experiência como avaliador. Explícite.

| <b>1</b><br>Não<br>satisfatória | <b>2</b><br>Pouco<br>satisfatória | <b>3</b><br>Satisfatória | <b>4</b><br>Bastante<br>satisfatória | <b>5</b><br>Excelente |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
|                                 |                                   |                          |                                      |                       |

**XXIX** – Ao longo do processo de avaliação de desempenho dos seus pares sentiu alguns constrangimentos? Explícite.

**XXX** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente confortável** e **1 nada confortável**, indique como se sentiu a avaliar os seus pares.

| <b>1</b><br>Nada confortável | <b>2</b><br>Pouco confortável | <b>3</b><br>Confortável | <b>4</b><br>Bastante confortável | <b>5</b><br>Totalmente confortável |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
|                              |                               |                         |                                  |                                    |

**XXXI** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente confortável** e **1 nada confortável**, indique como é que os professores avaliados reagem, em geral, à ação supervisiva durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite.

| <b>1</b><br>Nada confortável | <b>2</b><br>Pouco confortável | <b>3</b><br>Confortável | <b>4</b><br>Bastante confortável | <b>5</b><br>Totalmente confortável |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
|                              |                               |                         |                                  |                                    |

**XXXII** – A formação inicial e profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico, é muito heterogénea. Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, lhes acrescenta valor profissionalmente? Explícite.

**XXXIII** - Quais considera serem os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico? Explícite.

**XXXIV** – Numa escala de **1 a 4**, em que **4 significa que contribui bastante** e **1 que não contribui nada** indique como considera que supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.

| <b>1</b><br>Nada | <b>2</b><br>Contribui pouco | <b>3</b><br>Contribui | <b>4</b><br>Contribui bastante |
|------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|
|                  |                             |                       |                                |

**XXXV** – Numa escala de **1 a 4**, em que **4 significa que contribui bastante** e **1 que não contribui nada** indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente.

| <b>1</b><br>Nada | <b>2</b><br>Contribui pouco | <b>3</b><br>Contribui | <b>4</b><br>Contribui bastante |
|------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|
|                  |                             |                       |                                |

**XXXVI** – A função de avaliador repercutiu-se na sua prática como docente? Explícite.

**XXXVII** -E no modo como vive a sua profissão?

**XXXVIII**- Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite

**XXXIX** – Há algum aspeto que deseje acrescentar?



b)

### Protocolo da Entrevista para o professor avaliado

**Nome do professor avaliado:**

Local:

Data:

Hora:

#### **I. Dados Pessoais:**

Idade:                      Sexo: M F

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

#### **II. Dados Profissionais:**

Habilitações académicas:

Situação profissional:

Quadro de Agrupamento  QZP  Contratado  Outro

Tempo de serviço (anos):

Tempo de serviço na atual instituição (anos):

Cargos desempenhados durante o último ciclo avaliativo:

**Questão I** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente necessário** e **1 nada necessário**, indique como considera a avaliação de desempenho. Explícite.

| 1<br>Nada necessário | 2<br>Pouco necessário | 3<br>Necessário | 4<br>Bastante necessário | 5<br>Totalmente necessário |
|----------------------|-----------------------|-----------------|--------------------------|----------------------------|
|                      |                       |                 |                          |                            |

**Questão II** – O que entende por avaliação de desempenho?

**Questão III**- De acordo com a tabela, indique (**por ordem de importância**) em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite.

| Aspetos em que deve incidir a avaliação de desempenho |            |          |                              |                        |                          |                 |
|---|------------|----------|------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| Científico  | Pedagógico | Formação | Desenvolvimento profissional | Participação na escola | Relação com a comunidade | Outros (Quais?) |
|   |            |          |                              |                        |                          |                 |

**Questão IV** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente satisfatório** e **1 nada satisfatório**, indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho. Explícite. (**recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente**).

| 1<br>Não Satisfatório | 2<br>Pouco Satisfatório | 3<br>Satisfatório | 4<br>Bastante Satisfatório | 5<br>Totalmente Satisfatório |
|-----------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|------------------------------|
|                       |                         |                   |                            |                              |

**Questão V** – De acordo com a tabela, indique em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho?

| Dimensões em que deve incidir a avaliação de desempenho (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro) |                   |                              |                        |                          |                 |
|--|-------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| Científica e pedagógica  | Formação contínua | Desenvolvimento profissional | Participação na escola | Relação com a comunidade | Outros (Quais?) |
|  |                   |                              |                        |                          |                 |

V.I - Considera que se devem manter ou alterar? Explícite.

**Questão VI** – Indique três fatores ou situações que considere com influência no desempenho profissional do professor? Explícite.

(e no seu desempenho profissional?)

**Questão VII-** Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente** e **1 nada**, como considera que o contexto em que a escola se inscreve, influencia o desempenho profissional do professor? Explícite. (e no seu caso?)

| <b>1</b><br>Nada | <b>2</b><br>Pouco | <b>3</b><br>Suficient<br>e | <b>4</b><br>Bastante | <b>5</b><br>Totalmente |
|------------------|-------------------|----------------------------|----------------------|------------------------|
|                  |                   |                            |                      |                        |

**Questão VIII** – Como se operacionaliza a avaliação de desempenho na sua escola? Explícite.

**Questão IX** – Como se operacionalizou a sua avaliação de desempenho? Explícite.

*IX.I* - Foi esclarecido sobre como se ia desenvolver o seu processo de avaliação de desempenho?

**Questão X** - Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa muito bem informado** e **1 mal informado**, como considera, que foi informado sobre o seu processo de avaliação de desempenho?

| <b>1</b><br>Mal informado | <b>2</b><br>Pouco<br>informado | <b>3</b><br>Informado | <b>4</b><br>Bem<br>informado | <b>5</b><br>Muito bem<br>informado |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------------|
|                           |                                |                       |                              |                                    |

**Questão XI** – Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios de avaliação, procedimentos, documentos e instrumentos de registo necessários para desenvolver a sua avaliação de desempenho? Se Sim indique.. ( Departamento Curricular).

*XI.I* – **Se respondeu afirmativamente** à questão anterior, indique que documentos lhe foram entregues na referida reunião.

|            |                        |               |            |                         |        |
|------------|------------------------|---------------|------------|-------------------------|--------|
| Legislação | Critérios de avaliação | Procedimentos | Documentos | Instrumentos de registo | Outros |
|            |                        |               |            |                         |        |

*XI.II* – Em que consistiu a reunião? (como decorreu e de que constou)

**Questão XII-** Solicitou aulas observadas? Explícite. **(Se responder negativamente passar para a questão nº XIII).**

*XII.I-* Antes da observação das aulas, teve alguma reunião com o avaliador? Se respondeu **afirmativamente** indique que aspetos foram abordados na reunião.

| <b>Aspetos abordados</b>   | Assinale com X |
|--|----------------|
| - Objetivos da avaliação de desempenho;  |                |
| - Dimensões da avaliação de desempenho;  |                |
| - A prática letiva;  |                |
| - Metodologias/didáticas;  |                |
| - Conhecimentos científicos;   |                |
| - Planificação de atividades;  |                |
| - Estratégias;   |                |
| - Atividades promovidas;   |                |
| - Análise dos resultados obtidos;  |                |
| Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas; |                |
| Formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa;                     |                |
| Outra.   |                |

*XII.II* – Descreva como é que decorreu a observação das aulas? Explícite.

*XII.III* - Após a observação das aulas, houve feedback sobre as mesmas? Explícite.

*XII.IV* – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa excelente** e **1 não satisfatória**, indique como caracterizaria a sua relação com o avaliador. Explícite.



|                                 |                                |                          |                                   |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| <b>1</b><br>Não<br>satisfatória | <b>2</b><br>Pouco satisfatória | <b>3</b><br>Satisfatória | <b>4</b><br>Bastante satisfatória | <b>5</b><br>Excelente |
|                                 |                                |                          |                                   | x                     |

**Questão XIII** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente preparado** e **1 nada preparado**, indique como considera que os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho. Explícite.

|                               |                             |                       |                                |                                     |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| <b>1</b><br>Nada<br>preparado | <b>2</b><br>Pouco preparado | <b>3</b><br>Preparado | <b>4</b><br>Bastante preparado | <b>5</b><br>Totalmente<br>preparado |
|                               |                             |                       | x                              |                                     |

**Questão XIV** – Numa escala de 1 a 5, em que **5 significa totalmente confortável** e **1 nada confortável**, indique como se sentiu durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite.

|                                 |                               |                         |                                     |                                       |
|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>1</b><br>Nada<br>confortável | <b>2</b><br>Pouco confortável | <b>3</b><br>Confortável | <b>4</b><br>Bastante<br>confortável | <b>5</b><br>Totalmente<br>confortável |
|                                 |                               |                         |                                     |                                       |

**Questão XV** – Considera que durante o processo de avaliação de desempenho ocorre ação supervisiva ou acompanhamento por parte do avaliador? Explícite.

XV.I – **Se respondeu afirmativamente**, indique como se repercutiu a ação supervisiva, realizada durante o seu processo de avaliação de desempenho, na sua prática letiva.

XV.II – E na sua vida profissional?

**Questão XVI** – Numa escala de 1 a 4, em que **4 significa que contribui bastante** e **1 não contribui nada** indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente. Explícite.

|                  |                                |                       |                                |
|------------------|--------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| <b>1</b><br>Nada | <b>2</b><br>Contribui<br>pouco | <b>3</b><br>Contribui | <b>4</b><br>Contribui bastante |
|                  |                                |                       |                                |

**Questão XVII** – Numa escala de **1** a **4**, em que **4** significa que **contribui bastante** e **1** que **não contribui nada** indique como considera que a supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.

|                  |                             |                       |                                |
|------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| <b>1</b><br>Nada | <b>2</b><br>Contribui pouco | <b>3</b><br>Contribui | <b>4</b><br>Contribui bastante |
|                  |                             |                       |                                |

**Questão XVI II** – Em sua opinião como se reflete a ação supervisiva do avaliador, na avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público?

**Questão XIX** – O que considera ser profissionalidade docente?

**Questão XX** – Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, contribui para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico? Explícite.

**Questão XXI**- Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite

**Questão XXII** – Ao longo do processo de avaliação de desempenho sentiu alguns constrangimentos? Explícite.

**Questão XXIII** – Há algum aspeto que deseje acrescentar?

Tratamento das entrevistas



| Avaliados   |  |   |  |   |                           |  |   |  |  |                                |  |
|---|--|---|--|---|---------------------------|--|---|--|--|--------------------------------|--|
| Questões /Respostas   | A1   | B1  | B2   | C1  | C2                        | C3   | F1  | G1   | H1   | I1                             | Síntese  |
| <p><b>I</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> significa <b>totalmente necessário</b> e <b>1</b> <b>nada necessário</b>, indique como considera a avaliação de desempenho. Explícite.</p> | <p><b>Necessário.</b> Leva a uma <b>reflexão mais sistemática</b> sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano e sua comparação com as metas do PE.</p> | <p><b>Pouco necessária.</b> Porque eu <b>acho que não aprendemos nada.</b> O que nós lá vamos fazer é mostrar aquilo que sabemos.</p> | <p><b>Necessário.</b> Como <b>em todas as profissões há bons e maus profissionais.</b> É necessário que haja. Essas pessoas que não fazem o que deviam fazer teriam processos disciplinares e seriam avaliados. Em primeiro lugar seria para ajudar. E se a pessoa não quer ser ajudada, ao fim de várias tentativas a pessoa não aceita e continua a insistir no não, então há que.... tomar medidas.</p> | <p><b>Pouco necessário.</b> Agora o que acho é que <b>poderia haver um sistema diferente</b>, que pudesse avaliar os docentes. <b>Também não era o que existia.</b> E toda a gente passava assim. E lá estava a mesma situação. Ninguém trabalhava, todos passavam. Agora aqui trabalha-se para uma turma ou trabalha-se lá fora no corredor para mostrar aquilo que talvez não se faça anos inteiros. Portanto, nos moldes em que ela está estruturada ....não lhe vejo.....</p> | <p><b>Necessário.</b></p> | <p><b>Nada necessário.</b> Esta avaliação de desempenho nada necessária. Porque esta avaliação de desempenho, em primeiro é uma anedota, porque isto está completamente mal. Está viciada, está mal elaborada. Os mecanismos que regulam esta avaliação são outra anedota, nomeadamente a legislação que a regula, porque deixa tudo em aberto e <b>cada escola interpreta à sua maneira, como muito bem entende que a avaliação deve ser.</b> Por exemplo professores que transitem de uma escola para outra, que não permaneçam sempre na mesma escola, ao serem avaliados ao final de tantos anos não tem fidedignamente uma avaliação de desempenho. Porque essas pessoas, imaginemos que eu dei o ano passado aulas em ..... e este ano, tinha vindo para aqui, para esta escola. Como é que eles iam ter acesso ou como é que eles iam saber se eu realmente contribui para o projeto educativo, fosse para o que fosse, só com aquela fundamentação que coloca lá o avaliador, que aqui no caso desta escola foi um <b>X</b> de checklist a dizer que as coisas</p> | <p><b>Bastante necessário.</b> Porque, é assim, o objetivo da avaliação de desempenho é... é melhorar as nossas práticas. Não é? E, sendo os professores profissionais, naturalmente, não necessitariam de uma avaliação, digamos assim, externa, de alguém que os avaliasse, no sentido de dizer o que é que está mal, o que é que está bem, e o que é que deveríamos melhorar. Acho que, todos nós, ao longo do nosso dia a dia e no final do ano letivo, deveríamos fazer essa...<b>reflexão</b> e, de facto, porque há sempre coisas que fazemos bem, outras que até podemos ter feito bem, mas não conseguimos os objetivos que, ou o resultado final que desejávamos. Portanto, acho que esse trabalho seria sempre feito ou deveria ser sempre feito, independentemente, de haver ou não avaliação. Havendo avaliação, de facto, esse trabalho necessariamente é feito, relativamente a todos os docentes e tem uma vantagem, que é o tal olhar externo, não é? De alguém que não nós, não é, que nos pode ajudar a fazer essa reflexão. Pode ser um colega. Não há constrangimentos. Eu acho que não, porque eu <b>entendo a avaliação de desempenho, não como uma forma de classificar as pessoas, de serias as pessoas, digamos assim, mas como uma forma de contribuir para a melhoria do nosso trabalho docente.</b> Não é? E aí, nessa perspetiva mais aberta, acho que de facto, esse olhar exterior, nos pode ajudar de facto, também a refletir sobre isso, não é? E a identificar algumas necessidades ou algumas carências que nós podemos ter. Portanto não acho</p> | <p><b>Pouco necessário.</b> É pouco necessária porque eu <b>não concordo com a avaliação nos moldes em que ela se encontra.</b> Acho que <b>o tempo de serviço, para mim é o mais importante</b>, em termos ....de progressão na carreira, e penso que desde que a pessoa faça ações de formação dentro da sua área e dentro de outras áreas, acho que era suficiente. Pronto, acho que não devia haver este tipo de avaliação, nem por colegas do nosso grupo, nem....., só pelo facto da pessoa ter mais tempo de serviço ou estar num escalão mais acima, acho que não era por esse caminho. Pronto, <b>acho que a avaliação como estava, que era suficiente.</b> Com base no tempo de serviço. Muito sinceramente, porque acho que nós não beneficiamos nada com este tipo de avaliação. Não contribui e acho que isto não tem contribuído nada. Agora, penso que as ações de formação, obter os créditos, fazer formação dentro da nossa área e em outras áreas, relacionadas com o ensino, que é uma</p> | <p><b>Necessário.</b> Porque, pronto, nós <b>devemos ser avaliados para sabermos os também em que situação é que nós, nos encontramos.</b></p> | <p><b>Nada necessária.</b></p> | <p>Nada necessário – 2<br/>Pouco Necessário – 3<br/>Necessário – 4<br/>Bastante necessário - 1<br/>Totalmente necessário- 0</p> <p><b>Análise resultados :</b> Metade dos entrevistados/avaliados considera que a avaliação é necessária e a outra metade considera que é pouco necessária ou mesmo nada necessária.</p> <p><b>a)Justificação dos que consideram necessária :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leva a uma <b>reflexão mais sistemática</b> sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano.</li> <li>- Em todas as profissões há bons e maus profissionais é necessário ajudar.</li> <li>- Deveríamos fazer essa...reflexão. Eu entendo a avaliação de desempenho, como uma forma de contribuir para a melhoria do nosso trabalho docente. Acho que há resistência porque quando se fala em avaliar pessoas... Nós não somos uma classe reflexiva, de maneira nenhuma.</li> <li>- Devemos ser avaliados para sabermos em que situação é que nós, nos encontramos.</li> </ul> <p><b>b) Justificação dos que consideram pouco ou nada necessária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque acho que não aprendemos nada.</li> <li>- Poderia haver um sistema diferente.</li> <li>- Também não era o que existia.</li> <li>- Cada escola interpreta à sua maneira, como muito bem entende que a avaliação deve ser. Cria situações de injustiça tremendas.</li> <li>- Não concordo com a avaliação nos moldes em que ela se encontra. Acho que o tempo de serviço, para</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |  |   |  |   |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>foram entregues. É ridículo. <b>Cria situações de injustiça tremendas.</b></p> | <p>nada de especial. <b>Acho que há resistência porque quando se fala em avaliar pessoas. ..</b> Agora que há resistências, há. Se calhar porque as pessoas não encaram bem, às vezes, o facto de outros colegas poderem fazer reparos, em relação ao seu trabalho. Se calhar, também porque as pessoas se consideram todas...e eu não me considero, ...porque as pessoas também se consideram todas excelentes, não é. E, então quando alguém vem fazer reparos ou quando alguém, por força das funções que tem de avaliador, tem que distinguir as pessoas, porque naturalmente, tem que o fazer. Aí acaba por acontecer essa resistência. Porque se isto não tivesse tantas repercussões, ao nível da progressão na carreira, do vencimento também, não é? Se calhar não havia tanta resistência. Provavelmente. <b>Nós não somos uma classe reflexiva, de maneira nenhuma.</b></p> | <p>mais-valia e que devemos sempre estar a ... reciclar. Penso que sim.</p> |  | <p>mim é o mais importante, ... a avaliação como estava, era suficiente.</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|--|--|

**Avaliados**

| Questões /Respostas  | A1  | B1  | B2   | C1   | C2  | C3  | F1  | G1   | H1  | I1  | Síntese  |
|--|---|---|--|--|---|---|---|--|---|---|--|
| <p><b>II</b> O que entende por avaliação de desempenho o</p> | <p><b>Processo a desenvolver por todos os docentes em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontram e que têm como fim a transição de escalão</b></p> | <p>Acho que deveríamos ter um supervisor que nos indicasse...., no meu caso ela foi assistir à aula. Ela não me indicou nada, «não devias ter feito assim, devias ter feito assim». Ela limitou-se depois a avaliar a minha aula.... a preencher, nem sequer me mostrou o relatório que tinha feito, nem a grelha, nem nada. Portanto eu acabei por ficar sem saber se faço bem, se faço mal. Estás a entender? Fiquei na mesma. Exatamente na mesma.</p> | <p>Serve para eu me autoavaliar, de certa forma. Serve para ter, também um feedback mais forte nesses momentos de avaliação, mais forte dos alunos, em relação a mim. A avaliação dos alunos em relação a mim e serve também para ir aperfeiçoando, para ir aprendendo mais alguma coisa para melhorar. É um processo construtivo.</p> | <p>Tem a ver com todo o meu desempenho. Seja letivo, burocrático, social, relacional. Principalmente com alunos, não com colegas, não com direção. Nós precisamos deles para poder crescer e eles precisam de nós para poder evoluir. Este sistema é um facilitador de desunião. Cria inimizades, cria atritos, cria mau relacionamento na escola e entre escolas.</p> | <p>Avaliação de desempenho é uma maneira de, como é que hei de dizer, de averiguar, de medir,...o desempenho docente, exato. A avaliação é assim... Às vezes é importante classifica-lo e hierarquizá-lo em termos de classificação. Quando, por exemplo, a pessoa se sente prejudicada, se calhar, se se fosse mais rigoroso, depois era mais fácil.</p> | <p>Uma avaliação de desempenho é efetivamente... isto é a nossa avaliação de desempenho deverá ser feita nos termos em que deveriam ser feitas outras avaliações de desempenho. Que é: Se eu tenho formação adequada, profissionalização em serviço, se me vou formando, se vou cedendo as minhas formações, se vão sendo atualizadas ou não, que é a parte mais importante para mim, se a formação é atualizada ou não. Para o MNE, EVT não é tão importante, mas por exemplo a Matemática está constantemente a ser alterado e se a pessoa não se mantiver atualizada, automaticamente não consegue realizar uma avaliação de desempenho tão fidedigna.</p> | <p><b>Avaliação de desempenho para mim é sobretudo refletir sobre a nossa prática, não é? Identificar mais do que aquilo que fizemos de bem, porque está bem feito, ok. Podemos voltar, a repetir, se bem que os resultados podem não ser, igualmente tão positivos, mas é refletir sobre aquilo que fizemos menos bem, tentar perceber porque é que aconteceu, tentar melhorar e evitar repetir esses erros.</b></p> | <p><b>É nós avaliarmos o empenho e o desempenho da própria pessoa. A maneira como ele desempenha as suas funções de professor, de docente, não é. Agora essa ... avaliação, penso, que é como tudo, a avaliação é muito subjetiva. Não é? E é por isso mesmo que acho que não é a maneira mais justa, não é sermos avaliados por colegas. Por pares.</b></p> | <p><b>É avaliação das atividades que nós desenvolvemos ao longo do ano e do ciclo avaliativo.</b></p> | <p><b>Avaliação de desempenho é uma forma de se tentar conhecer o trabalho de cada indivíduo/trabalhador e neste caso específico dos professores.</b></p> | <p>- Processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontram e que têm como fim a transição de escalão.<br/>         - Deveríamos ter um supervisor que nos indicasse como estamos a desempenhar a nossa função. A avaliadora limitou-se a avaliar a aula, a preencher e nem sequer me mostrou o relatório, nem nada.<br/>         - <b>Serve para eu me autoavaliar para ter um feedback mais forte nesses momentos de avaliação dos alunos, em relação a mim, servem para ir aperfeiçoando, para ir aprendendo, para melhorar. É um processo construtivo.</b><br/>         -Relacionado com o desempenho docente. Este sistema é um facilitador de desunião. Cria inimizades, atritos, mau relacionamento na escola.<br/>         - Avaliação de <b>desempenho é averiguar, de medir,...o desempenho docente.</b> Às vezes é importante classifica-lo e hierarquizá-lo em termos de classificação.<br/>         - Se tenho formação adequada, profissionalização em serviço, se as minhas formações vão sendo atualizadas.<br/>         - Avaliação de desempenho para mim é sobretudo <b>refletir sobre a nossa prática.</b></p> |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | <p>- É nós avaliarmos o <b>empenho e o desempenho</b> da própria pessoa.<br/>A maneira como ele <b>desempenha as suas funções de professor. A avaliação é muito subjetiva</b></p> <p>- É avaliação das atividades que nós desenvolvemos ao longo do ano e do ciclo avaliativo.</p> <p>- Avaliação de desempenho é uma forma de se tentar conhecer o trabalho de cada indivíduo/trabalhador e neste caso específico dos professores.</p> <p><b>SÍNTESE:</b> Avaliação de desempenho é averiguar, medir o desempenho docente. Avaliar o empenho e o desempenho. É um processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontram e que têm como fim a transição de escalão. Serve para o professor se <b>autoavaliar para ter um feedback, se ir aperfeiçoando ir aprendendo, para melhorar. É um processo construtivo, que implica refletir sobre a nossa prática, as funções de professor. A avaliação é muito subjetiva.</b></p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|



**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1  | B1   | B2   | C1  | C2   | C3   | F1   | G1   | H1  | I1  | Síntese  |
|---|---|--|--|---|--|--|--|--|---|---|--|
| <p><b>III</b> De acordo com a tabela, indique (<b>por ordem de importância</b>) em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite.</p> | <p>A importância do domínio das matérias (aspeto <b>científico</b>) surge em simultâneo com aspeto <b>pedagógico</b> pois a função de ensinar não deverá em meu entender ficar subvalorizada. Em <u>segundo lugar o desenvolvimento profissional</u> pois a avaliação de desempenho pode e deve ser vista como um meio que contribui para esse mesmo desenvolvimento. 3º Participação na escola, 4º Relação com a comunidade e 5º Formação.</p> | <p>Para mim o pedagógico. O dois, participação na escola. O três, o científico, 4º a formação, o 5º O desenvolvimento profissional, o 6º a relação com a comunidade. O pedagógico é o mais importante. Porque eu tenho casos na minha escola, em que o professor é doutorado, mestrado, tem tudo...e não consegue chegar aos alunos ... depois oiço os alunos queixarem-se de que não sabe ensinar. Para mim acho que é o mais importante.</p> | <p>1ºDesenvolvimento Profissional, 2º Científico, Pedagógico, 3º Participação na escola, 4º Relação com a comunidade, 5º Formação. Começava pelo desenvolvimento profissional ao nível do desempenho da profissão docente. O científico e o pedagógico têm que estar a par. A parte científica e pedagógica devem ser tidas em consideração, apesar de eu achar, em relação há parte científica tenho sempre os meus "se não". Há partida a pessoa está preparada. Isto é no caso de, depois, o avaliador detetar alguma coisa que não seja correta, eu acho que se deve chamar à atenção e a pessoa, depois, deve aperfeiçoar. Participação na escola e relação com a comunidade, acho que são as duas muito importantes. E conhecendo a realidade onde estou agora, vou colocar aqui três e vou colocar aqui quatro. Na formação 5. Não quer dizer que ela não tenha importância. Tem importância, mas... se for feita, realmente para o desenvolvimento</p> | <p>1º Pedagógico, 2º Científico, Desenvolvimento Profissional, Formação. 3º Participação na escola, 4º Relação com a comunidade, 5º Encarregados de Educação. A pedagógica para mim é a mais importante. Para haver um bom desempenho pedagógico, tem que haver uma boa formação. Agora é assim. Se ela é bem feita, se é eficaz, se é aquilo que nós precisamos ou é o que é necessário para os alunos, essa parte também é outra questão. Agora, se calhar que as pessoas façam formação é sempre importante. Agora o desenvolvimento profissional é a relação de uma com a outra. Eu penso que se calhar estas três...estão em pé de igualdade. Aqui a participação com a comunidade, primeiramente se calhar tem que ser ...com a escola e depois com a comunidade. Eu penso que a relação com os encarregados de educação.</p> | <p>1º Científico e Formação, 2º Pedagógico, 3º Participação na escola, 4º Relação com a comunidade 5º desenvolvimento profissional. A parte científica, se a pessoa não souber, se não dominar aquilo que vai ensinar, não vale a pena. E o pedagógico porque está ligado. É a relação que se tem com os alunos. A formação porque tens que fazer sempre uma reciclagem. É muito importante.</p> | <p>1º Participação na escola, 2º Pedagógico, Científico, Desenvolvimento Profissional e a Formação. Relação com a comunidade ponho logo aqui com um zero. Porque é assim, isto é completamente subjetivo. Ao ser subjetivo... ao ser completamente subjetivo não tem um grau de subjetividade mínima, é mesmo subjetivo. Eu dar-me bem com a comunidade ou não, depende da comunidade e depende de com quem é que eu me dou bem. Isto é extremamente subjetivo. A participação na escola depende, porque é assim, eu não consigo avaliar coisas diferentes como sendo a mesma coisa. Ou seja, eu participo na escola, se for professor de Matemática participo de uma forma, se for professor de E.V.T. vou participar de outra. Ao estarmos todos dentro do mesmo bolo, a minha participação na escola, eu tenho mais facilidade em desenvolver atividades com os meus alunos. Com visibilidade e que envolve a escola toda ... Desenvolvimento profissional, formação e depois aqui os aspetos que são o pedagógico e o científico, estes aqui dava a todos o mesmo valor. Então dou dois. no pedagógico, desenvolvimento profissional e formação. E acho que deviam fazer-se reciclagens para nós</p> | <p>1º o aspeto pedagógico, 2º aspeto científico, 3º questão da formação e do desenvolvimento profissional, ... quando falamos em formação e desenvolvimento profissional estamos a falar muito e estamos sempre muito presos à questão das ações de formação e dos créditos e da formação certificada tentar documentar-me, consultar livros, comprar livros, ou seja, eu acho que estou sempre, permanentemente a tentar... atualizar-me, não é 4º à participação na escola e à relação com a comunidade, acho que são aspetos importantes, não é, ... porque tem a ver com o nosso relacionamento com os outros, tem a ver com a nossa participação nos planos anuais de atividades, no projeto educativo quer uma escola aberta e participativa, quer-se, que os pais se envolvam cada vez mais na escola, mas depois na prática quando os pais se envolvem na escola, começa-se a achar que os pais estão demasiado envolvidos</p> | <p>1º <b>Pedagógico, 2º Científico, 3º Formação com a comunidade, 4º Desenvolvimento profissional e Participação na escola.</b> Tudo o que está aqui é importante. A parte pedagógica, a relação com os nossos alunos penso que é muito importante. Depois a científica, a nível de conteúdos, de tudo, acho que também é muito importante. Depois a relação com a comunidade... .. é tudo importante, porque isto está tudo interligado, não é? Pois, não sei... aqui a formação também é importante.</p> | <p>1 <b>Científico, Pedagógico, 2º Formação, Desenvolvimento o profissional, Participação na escola, Relação com a comunidade.</b> O científico será o mais importante deles todos. O pedagógico, que é a relação, a maneira como ensinamos os alunos, também acho que é bastante importante. Aqui a formação, apesar de achar que é bastante importante, mas colocaria quatro. Ora desenvolvimento profissional... desenvolvimento profissional coloco também quatro. Participação na escola ponho quatro também, relação com a comunidade, também quatro.</p> | <p>1º <b>Participação na escola, 2º Desenvolvimento profissional, 3º Formação, 4º Científico, 5º Pedagógico, e 6º Relação com a comunidade.</b></p> | <p>-<b>Científico</b>—<br/>1º/3º/2º/2º/1º/2º/2º/2º/1º/4º<br/>- 1º -3; 2º-5; 3º - 1; 4º -1, 5º - 0, 6º- 0<br/><b>Pedagógico</b>-<br/>1º/1º/2º/1º/2º/2º/1º/1º/5º<br/>- 1º - 6; 2º - 3; 3º - 0; 4º - 0; 5º - 1, 6º- 0<br/><b>- Formação –</b><br/>5º/4º/5º/2º/1º/2º/3º/3º/2º/3º<br/><b>- 1º - 1; 2º- 3; 3º - 3; 4º - 1; 5º- 2; 6º- 0</b><br/><b>-Desenvolvimento profissional-</b><br/>2º/5º/1º/2º/5º/2º/3º/4º/2º/2º<br/><b>- 1º- 1; 2º - 5; 3º - 1; 4º - 1; 5º - 2; 6º-0</b><br/><b>-Participação na escola –</b><br/>3º/2º/3º/3º/3º/1º/4º/4º/2º/1º<br/><b>1º - 2; 2º - 2; 3º- 4; 4º - 2; 5º- 0, 6º-0</b><br/><b>- Relação com a comunidade –</b><br/>4º/6º/4º/4º/4º/4º/3º/2º/6º<br/><b>1º- 0; 2º 1; 3º- 1; 4º - 5º; 5º - 0; 6º - 2</b><br/><b>- Encarregados de Educação – 5º/5º/</b><br/><b>1º-0; 2º-0; 3º-0;4º-0; 5º-</b></p> |

|  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>profissional. Se contribuir para esta primeira ...</p> |  |  | <p>podermos ter.... mais uma reciclagem....<br/> O professor realmente quando tem formação ... ter estas formações que nos dão, muitas vezes não são nada.<br/> Existirem reciclagens efetivamente. Haver uma reciclagem ... eu vou dar o exemplo, estive muitos anos nos Açores. Então no princípio do ano as pessoas tinham formação para aquilo que a escola precisava. Depois podiam procurar toda a outra formação que quisesse, mas a escola, p.e.,precisava do Projeto Educativo feito, então no princípio do ano, a escola contratava a formação e punha os seus docentes, que chegavam, os novos e os que já lá estavam. A primeira semana era só para formação para estes docentes na escola. Não tinham mais nada para fazer. Era só para se formarem. E nessas formações fazia-se o projeto educativo, e realmente aprendia-se a fazer o projeto educativo. O projeto curricular de turma quando apareceu, e realmente aprendia-se a fazer os projetos curriculares de turma e eram todos uniformes. Não havia ali cada um a fazer ... Toda a gente tinha ali o mesmo critério e aí sim, havia uma avaliação final de quem tinha feito o projeto educativo, com um relatório final e tudo. Eram coisas que eram necessárias para a escola e nós estávamos a trabalhar para a escola. Eu acho que sim. Acho que é necessário uniformização, é necessário que certas</p> | <p>e que não se quer. Contemplar, caso o avaliado assim o entendesse, alguma avaliação por parte, por exemplo, dos encarregados de educação dos alunos, da turma.<br/> Da falta, de facto, de formação dos encarregados de educação e entrar-se noutros aspetos, que não, propriamente a avaliação do trabalho de sala de aula.<br/> Não, eu acho que seria importante porque, cá está, era mais um olhar externo 5º Relação com os E. Educação.</p> |  |  |  | <p><b>2, 6º-0</b><br/> <b>Conclusão:</b><br/> O aspeto pedagógico é o mais valorizado pelos avaliados, seguido pelo aspeto científico e pela participação na escola. O desenvolvimento profissional e a formação são dois aspetos muito valorizados. A relação com a comunidade e os encarregados de educação são aspetos menos valorizados.<br/> De acordo com os entrevistados a relação pedagógica é o ponto mais importante e aquele em que consideram que a avaliação do desempenho deve incidir mais. Na opinião dos entrevistados se o professor não tiver uma boa relação pedagógica com o aluno dificilmente conseguirá transmitir os conteúdos científicos e ajudá-lo a progredir.<br/> O aspeto científico é considera-se que deve ser adquirido durante a formação inicial e melhorado através da formação contínua, permitindo o desenvolvimento profissional do professor. Para os entrevistados um professor deve vir muito bem preparado a nível científico e consequentemente deve dominar os conteúdos a lecionar. Durante a sua carreira profissional deve continuar a atualizar-se, procurar melhorar as suas competências para que o seu desenvolvimento profissional melhor. Deve estar aberto à inovação.<br/> A participação na escola</p> |
|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>coisas fossem em prol da escola, e todas as formações que eu preciso e eu preciso de me manter atualizado. Eu devo procura-las, naquilo que eu preciso, não ser a escola a oferecer-me, mas tudo aquilo que a escola precisa deve ser formação que a escola oferece para coisas.</p> |  |  |  |  | <p>é igualmente importante, na medida em que quanto mais envolvido o professor estiver com a escola, mais desperto está para as mudanças que nela se operam e sobre as quais é urgente atuar. A relação com a comunidade surge como mais difícil de avaliar porque depende muito das características dos professores e do contexto em que a escola se inscreve. A disponibilidade pode ser modelada pelo ambiente da escola, o contexto em que está inserida e também pela personalidade do professor. São fatores que interferem positiva ou negativamente nesta relação. A relação com os encarregados de educação é valorizada, mas não em termos de avaliação do desempenho. Os professores tendem a considerá-la mais como uma "parceria" institucional.</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|

**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1  | B1   | B2   | C1   | C2  | C3                       | F1   | G1   | H1  | I1  | Síntese  |
|---|---|--|--|--|---|--------------------------|--|--|---|---|--|
| <p><b>IV</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> <b>significa totalmente satisfatório</b> e <b>1</b> <b>nada satisfatório</b>, indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho. Explícite. <b>(recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente)</b>.</p> | <p>Pouco Satisfatório. A observação de aulas deveria acontecer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, não por um avaliador externo, mas por docentes do mesmo grupo e da mesma escola</p> | <p>Eu acho que é pouco satisfatório. Porque não permite interações nenhuma... Exatamente, por causa disso. Pelo menos a experiência que eu tive. Como eu te disse, eu não aprendi nada. Não aprendi nada. Aprendo mais nestas ações de formação. Em que partilhamos.</p> | <p>Pouco Satisfatório. Teoricamente não está mal estruturado, está ... bem estruturado, mas depois a forma como é passado à prática é assim, um bocadinho como <i>formato standard</i>. Para toda a gente. E não há dois professores iguais, não há duas pessoas iguais. Depois não funciona, como ele teoricamente diz que deveria funcionar. Na prática tem muitas falhas.</p> | <p>Pouco Satisfatório. Sobretudo pelo sistema. A relação que isto cria. Eu até entendi que cada pessoa que teria que progredir na carreira, obrigatoriamente, teria que ter aulas assistidas. E não é aquilo que está em vigor. Melhor não foi aquilo que foi praticado nesta escola. Outra situação é, para mim, só deveria ser avaliador quem já teve aulas assistidas. Então se as pessoas não fazem aulas assistidas, não podem avaliar tudo. Se calhar avaliam aquilo que vem abaixo do mais necessário. Se calhar a componente pedagógica, o relacionamento afetivo com os miúdos é aquilo que tem que ser equacionado. E não aquilo que depois se vai aí ver de montes de papelada, burocracia. O envolvimento nas estruturas pedagógicas, reuniões, isso é um bocadinho controverso. Porque tu podes dizer uma coisa e seres excelente, e podes dizer a toda a hora baboseiras e não ... Essa era uma das coisas que nós deveríamos saber quem é que vai ser avaliado e como. Quem é que fez isto, aquilo ou o outro. Porque eu também posso começar a não confiar nas pessoas que</p> | <p>Pouco Satisfatório. Depende muito da avaliação do coordenador. Se a pessoa se sentir lesada, depois nada funciona, porque as pessoas, daquele órgão, da SAD, como não acompanham o trabalho daquele docente, são de outros grupos, depois não querem, como é que hei de dizer.... melindrar o colega coordenador e então acabam por assinar .... e aceitar. O coordenador diz como é que sabes, e a pessoa não sabe. Não rebate. Não vai arranjar uma guerra. Um</p> | <p>Não Satisfatório.</p> | <p>Satisfatório. Devia ser melhorado. Sinceramente não acho que, tal como estão neste momento, a nossa carreira e a progressão nas carreiras, acho que não faz muito sentido nós, sinceramente, estarmos a ser avaliados e supostamente ter aulas observadas, nomeadamente por força da mudança de eventual escalão, quando nada disso acontece. Portanto, eu tive aulas observadas porque supostamente iria mudar de um escalão para o outro, quando depois não mudei coisíssima nenhuma. Agora, é assim, acho que haviam coisas que poderiam ser melhoradas, porque isto, depois, pode criar alguma desigualdade. Por exemplo, a partir do momento em que eu tenho uma turma com determinadas características, e recordo-me por exemplo, no ano em que eu fui avaliado e tinha aulas observadas, a única turma que eu tinha, na altura, porque já tinha poucas horas letivas, porque desempenhava outros cargos na altura, era uma turma de percurso curricular alternativo, ou seja, eu não pude escolher para as minhas aulas observadas a turma que eu queria, enquanto que se eu tivesse cinco ou seis turmas normais/regulares poderia ter—me dado ao luxo de escolher a turma, que eu queria. Que naturalmente seria uma</p> | <p>Pouco Satisfatório. Eu não concordo com eles. Eu não concordo há partida logo com o que é definido, com o que está na base de sermos avaliados por outros colegas e avaliarmos outros colegas. Da operacionalização em si. Em termos de papéis, preenchemo também ... O próprio processo também é um bocadinho moroso e é complicado. É pouco exequível, sim.</p> | <p>Satisfatório. Porque o modelo de avaliação muitas vezes o que leva, é a que nós fiquemos um bocadinho chateados uns com os outros. Porque muitas vezes, os avaliadores não nos dão as notas que nós achamos que merecemos. Têm pontos de vista, ... à avaliação, ... têm pontos de vista diferentes. Outras vezes, por exemplo, há vários avaliados que tem a mesma nota e depois há uns que tem que baixar a nota, em relação às quotas. Impede a progressão de alguns e depois, ainda tem outra coisa. Em escolas diferentes se calhar há avaliados que teriam as mesmas capacidades, e depois em escolas diferentes uns têm melhores notas que os outros, porque os avaliadores são diferentes. Depois isso implica na progressão da carreira, há uns que passam à frente dos outros.</p> | <p>Pouco Satisfatório. Demasiado burocrático.</p> | <p>Nada Satisfatório – 1<br/>Pouco Satisfatório – 7<br/>Satisfatório – 2<br/>Bastante Satisfatório – 0<br/>Totalmente Satisfatório – 0</p> <p>A maioria dos entrevistados considera o modelo de avaliação de desempenho <b>pouco satisfatório</b>. As razões indicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A observação de aulas deveria acontecer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, por docentes do mesmo grupo e da mesma escola.</li> <li>- Porque não permite interações nenhuma... não se aprende nada.</li> <li>- A forma como é passado à prática é um bocadinho como <i>formato standard</i>.</li> <li>- Sobretudo pelo sistema. A relação que isto cria. Falta de confiança e de uniformização de critérios de atuação. A dificuldade das * SAD 's para harmonizar o processo.</li> <li>- Depende muito da avaliação do coordenador.</li> <li>- Não faz muito sentido estarmos a ser avaliados e supostamente ter aulas observadas, por força da eventual mudança de escalão, quando nada disso acontece. Agora, existem aspetos que poderiam ser melhorados. Se não tivesse este peso, se fosse de facto encarado como um processo normal no nosso trabalho, em que se pretende ou se devia pretender melhorar continuamente o nosso trabalho.</li> <li>- Não concordância com o que é definido, com o que está na base de sermos avaliados por outros colegas O próprio processo é moroso e</li> </ul> |

|  |  |  |  |   |           |  |   |  |  |   |
|--|--|--|--|---|-----------|--|---|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>avaliam. O que eu mais aponto, é que as pessoas não têm, a escola não tem estruturas que possam avaliar todos da mesma forma ou seja, há vários avaliadores, eles deviam ter regras de conduta para se poderem gerir. Não há. Não foram feitos. Portanto, tu és avaliadora de três ou quatro pessoas e fazes de acordo com aquilo que tu achas. Porque cada pessoa que avalia, avalia tanto adultos como crianças, avalia-os de forma diferente. Há pesos. Agora se tu tiveres que fazer e ponderar o que é que está escrito, o que está dito. Há pessoas que avaliam pelo topo, para já porque acham que é ou para não criar inimizades. Há outros que são sinceros e fazem as coisas e há outros, que ainda por cima, vem para baixo. E a SAD não consegue harmonizar. Não, pelo menos aqui não o fez.</p> | problema. |  | <p>turma, supostamente com alunos mais interessados, mais empenhados, mais trabalhadores, mais receptivos às propostas de atividades e logo, se calhar, com melhores resultados, em termos do trabalho produzido. O facto de isso acontecer, o facto de serem os avaliados a escolherem as turmas, supostamente, por acordo com os avaliadores, mas que na prática são os avaliados que escolhem as turmas e os momentos e as aulas, em que o avaliador vai observar, também acho que cria aqui, alguns desvios no processo de avaliação. Treinavam a aula, preparavam os alunos e depois na aula, na outra semana a seguir, voltavam a reproduzir aquela aula. Ora isso, acaba por desvirtuar, um bocado, este processo de avaliação porque se calhar, na prática, o que conta, é aquele trabalho, naquela aula que se faz, em si, porque tem o peso da progressão na carreira e os reflexos nos vencimentos e tudo isso. Se não tivesse esse peso, se fosse de facto encarado como um processo normal no nosso trabalho e que a única coisa que se pretende ou que se devia pretender, era melhorar continuamente o nosso trabalho e se calhar esse tipo de situações não faziam sentido.</p> |  |  | <p>complicado. É pouco exequível.<br/>- Critérios diferentes, de escola para escola e mau ambiente entre os pares.<br/>- Demasiado burocrático.</p> <p><b>Nota:</b> *SAD – Secção da avaliação do desempenho.</p> |
|--|--|--|--|---|-----------|--|---|--|--|---|

**Avaliados**

| Questões /Respostas |  | A1              | B1                     | B2        | C1   | C2  | C3  | F1   | G1   | H1   | I1   | Síntese   |
|---------------------|--|-----------------|------------------------|-----------|--|---|---|--|--|--|--|---|
| V                   | De acordo com a tabela, indique em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho? | Em todos.       | Científico-pedagógica  | Todas.    | Todas.   | Depende da escola não? Porque as grelhas não são iguais. Então como é que ..... da minha escola, agora as grelhas, pelos vistos, vão ser alteradas, mas por exemplo, nesta escola a participação com os alunos, não está lá contemplada em lado nenhum. Acho isto gravíssimo. Porque o nosso....trabalho é baseado .... se não houver alunos não há professores e portanto... Mais do que a comunidade ou a relação com as pessoas. Ah, dá-se bem com as pessoas na escola, não sei como é que medem isso. Isso também é uma coisa que .... | <b>Científica e pedagógica, e Formação contínua.</b> Deviam ir só para o Científico-pedagógico. Só sendo objetiva. Formação continua, também. Objetivamente. Porque faz falta e realmente deve ser... saber se a pessoa continua ou não. E, desenvolvimento profissional não sei em que aspeto é que isto pode ser avaliado ou não, segundo aquele modelo que lá está. O desenvolvimento profissional que lá está é muito ambíguo e portanto eu não.... Depois temos que ir ao estatuto da carreira docente procurar, mas também não encontramos. Portanto como nós não sabemos efetivamente, no desenvolvimento profissional, o que é que isto é. Para cada um é uma coisa, não é? E uma coisa que é tão diversificada e tão diferente, depois dá azo a quem avalia, avalia consoante o gosto e o sabor daquilo que quer. É completamente surreal. Nós somos considerados... aquilo é uma carreira dentro da função pública, que é uma carreira que está um bocadinho desregulada. Está regulamentada por tantos regulamentos que acaba por estar desregulamentada. Porque é regulamento atrás de regulamento, que se contradizem muitas vezes, uns aos outros | Incide nestes aspetos todos. Incide na dimensão pedagógica. Em que eu tenho que fazer uma reflexão sobre o trabalho que produzi. Os resultados que as turmas tiveram. Incide sobre a formação continua e o desenvolvimento profissional na medida em que, eu tenho que, ter forçosamente, que ter realizado ações de formação e tenho que referir quais as ações e os créditos que obtive e incide também na participação na escola e na relação com a comunidade, porque tenho que fazer referência, naturalmente às atividades em que participei no âmbito do plano anual de atividades, em que medida é que essas atividades contribuíram para o atingir de determinados objetivos e metas que estão contempladas no projeto educativo. | As vezes que fui avaliada não senti que a pessoa ponderasse mais umas do que outras. Não me foi isso transmitido. Eu não senti nas duas vezes em que fui avaliada, que fui só duas vezes, que incidiu mais numa parte do que noutra. Foram todas em pé de igualdade. Sim, de acordo ...com o que estava proposto. Agora como é que deve ser. | <b>Científica e pedagógica.</b> Depende se calhar da escola. E do avaliador. Pronto, a científica, em princípio, acho que é a mais importante.   | <b>Científica e pedagógica, Formação contínua, Desenvolvimento profissional, Participação na escola, Relação com a comunidade.</b> | - Todos – 6<br>- Científico-pedagógica – 3<br>- Formação continua – 1<br>- Depende da escola – 1<br><br>A maioria dos entrevistados considera que a atual avaliação do desempenho incide em todas as dimensões, uma vez que estão todas interligadas. |
|                     | V.I - Considera que se devem manter ou alterar? Explícite.                             | Devem manter-se | Acho que é suficiente. | Manter-se | Devem manter-se, mas provavelmente tem que haver um bom enquadramento para isto. E ele não existe. Estou por exemplo a ver aí, nós estamos agrupados neste momento e sabemos que lá em | Sim, sim devem alterar-se. Deve contemplar... os alunos.  | Alterar. Não faz sentido quando há coisas que não são avaliáveis/mensuráveis ou são subjetivas.   | Portanto, penso que incide sobre esses domínios todos que estão aí. Eu acho que sim, que deve manter-se porque ao fim, e ao cabo, aí estão contemplados todos aqueles... os principais domínios porque está a  | Eu acho que se deve alterar. Não, eu acho que como está... eu não me apercebi de grandes... oscilações. A observação em sala de aula. Sim. Se calhar a parte   | Se calhar aqui mais a participação na escola, há pessoas que participam em cargos que, se calhar deveriam ser mais ...valorizados, sim. Não só a | Alterar. A avaliação de desempenho não deverá ser um instrumento de conflito entre docentes e guerrilhas à procura das melhores    | Devem manter-se – 5<br><br>Devem ser alteradas – 4<br><br><b>Em caso de alteração</b> deve a avaliação do   |

|  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|---|---|
|  |  |  |  |  | <p>cima, havendo ou não quota, toda a gente é avaliados com excelentes e muito bons. Não cabem na quota vem para baixo, mas isto aqui não aconteceu. É mau. As pessoas terem sido avaliadas com muito bom, tudo bem, não há quota desce. Agora as pessoas terem sido logo avaliadas só com bom. Não fica muito bem.</p> |  |  | <p>questão pedagógica e científica, a questão da nossa formação continua, a questão da relação com a comunidade e do envolvimento na escola. Portanto, acho que ao fim, e ao cabo estão aí contemplados os principais aspetos.</p> | <p>científico-pedagógica e da relação com os alunos a formação e o tempo de serviço.</p> | <p>participação, por exemplo em trabalhos que apresentam, mas sim, cargos que desempenham, mesmo. Que são de mais responsabilidade. Isso mesmo. Que tem mais responsabilidade e acabam por não ser muito valorizados.</p> | <p>quotas/notas que se reflete na predisposição das pessoas relativamente ao desenvolvimento de qualquer atividade que esteja fora do seu âmbito obrigatório.</p> | <p>desempenho assentar:<br/> - na parte científico-pedagógica, na relação com os alunos, a formação e o tempo de serviço.<br/> - a participação na escola, há pessoas que participam em cargos que deveriam ser mais valorizados devido à responsabilidade.</p> |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|---|---|

Avaliados

| Questões /Respostas  | A1  | B1  | B2  | C1   | C2  | C3  | F1   | G1  | H1   | I1  | Síntese   |
|--|---|---|---|--|---|---|--|---|--|---|---|
| <p><b>VI</b> Indique três fatores ou situações que considere com influência no desempenho profissional? Explícite. (e no seu desempenho profissional?)</p> | <p>O território educativo em que a escola se insere e os seus problemas sociais. A valorização da escola pelos E.E. A existência de ofertas formativas diversificadas de acordo com os públicos existentes na escola.</p> | <p>Portanto, eu acho que tem muito com a situação... do contexto social. Eu consigo ...fazer silêncio. Eu sempre tive uma relação com os alunos muito boa. E pelo feedback que tenho, porque eu faço sempre uma ficha de autoavaliação, onde peço, onde faço muitas questões sobre isso. O que é que eles acharam das aulas, se acharam que... para colocarem ...sugestões. Quase todos eles me dizem que as aulas estão muito boas assim e que gostam muito das aulas, e eu tenho um feedback muito bom. Outros fatores... nas aulas de Materiais e Tecnologias que também dou, estou muito limitada às opções que a escola, a sala me dá. Eu não tenho lá nada. Eu tenho que estar sempre a improvisar trabalhos dentro do tema. A relação entre colegas. O ambiente da escola entre colegas.</p> | <p>Uma boa relação de grupo de trabalho, de grupo disciplinar é essencial. Uma boa relação no sentido de troca de informações, troca de experiência s, de falar. Não era 'força', nos desse forma de pudermos trabalhar sem que os pais andassem mesquinham ente a meter o nariz na sala de aula.</p> | <p><b>A disciplina. A ordem na sala, a forma de trabalhar,</b> que possa proporcionar isso. <b>Depois o ser correto na avaliação.</b> Se o sistema educativo nos desse força. Não era 'força', nos desse forma de pudermos trabalhar sem que os pais andassem mesquinham ente a meter o nariz na sala de aula.</p> | <p>A turma. Depende do nível social ...o contexto socioeducativo da turma. Sim. Isso é importante . O grupo disciplinar. Por causa da articulação . Se há uma boa coordenação, as coisas depois funcionam melhor. Portanto também influencia m. As estruturas intermédias s, a articulação das estruturas intermédias s e a direção da escola. É um fator que agiliza ou... dificulta o trabalho.</p> | <p>Um é logo a direção. Para mim é o fator. A gestão das escolas. Esse para mim é o maior fator porque é assim, quando não há uma liderança clara, ... Ai está, a mulher de Cesar não basta sê-lo, tem que também parecê-lo. E quando a liderança não é clara, não é objetiva e não é consistente nas posições que toma, logo por aí, deita logo por baixo metade do trabalho todo, que nós possamos ou queremos fazer. Nunca vemos o valor reconhecido do que nós fazemos. Em segundo lugar, será dentro das reuniões que nós temos do departamento. Muitas reuniões vão-se lá tratar de coisas que não deviam ser tratadas nas reuniões. Então, acho que as lideranças... lá está mais uma vez, outra vez as lideranças, mas vai desde...As lideranças intermédias e as lideranças superiores, não é? Todas essas lideranças, para mim são até um ponto, um ponto fulcral para as coisas funcionarem que é o mais importante. Depois, em segundo, será a nossa própria formação e a nossa apetência para estar ou não, para dar determinadas... áreas. Por exemplo, eu sinto-me confortável a dar Educação Visual e Tecnológica, mas se calhar não me sinto</p> | <p>A questão familiar penso que pode... em termos gerais, mas, a questão familiar, naturalmente, pode ter sempre alguma influência. Naturalmente porque nós, para além de sermos professores somos pessoas, como é obvio, e por vezes as situações familiares resultantes do relacionamento com os cônjuges,... Com a família, com situações de eventual desemprego ou não dos cônjuges, ... A questão da saúde, também. Naturalmente acaba por ter influência, também. Porque nós cada vez, também temos que trabalhar mais anos, até mais tarde. As turmas, também cada vez são maiores. Também, cada vez temos mais horas letivas. Naturalmente, a questão de saúde também acaba por ter influência. Para além dessa questão penso que a própria organização da escola. A forma como a escola está organizada e o clima de escola, que se vive, isso muitas vezes deriva da forma como a escola está organizada. O clima de escola também acaba por, podem acabar por ter influência no nosso desempenho profissional. O contexto socioeducativo da escola é determinante. Esse de facto foi um aspeto que eu não referi, mas que é muito determinante. Porque acaba por ter influência, eu não diria no nosso desempenho profissional, mas, se calhar, nos nossos resultados escolares. Porque aqui no desempenho profissional... se eu pensar no desempenho</p> | <p><b>A própria legislação e as próprias leis</b> que o governo manda cá para fora, ... Eu acho que antes desta burocracia toda e desta avaliação, que havia um ambiente mais saudável nas escolas. Portanto, acho que quando nós não estávamos com esta, como é que hei de dizer, com este fantasma da avaliação, quando não tínhamos este peso em cima, apesar de sermos avaliados e termos de fazer os nossos relatórios todos, sempre que mudávamos de escalão, nós aceitávamos isso de uma maneira diferente. Era uma maneira já tão natural, de se fazer os relatórios sempre que mudávamos de escalão, fazermos uma reflexão sobre o trabalho que fazíamos, que o ambiente que tínhamos com os próprios colegas, com os próprios alunos... não influenciaram muito a nossa relação com os alunos, porque nós quando chegamos à sala de aula, nós esquecemos isto tudo. <b>A avaliação em si.</b> Quando digo isto, as leis não é só a nível da avaliação. Se nós pensarmos bem nas reduções a nível dos vencimentos. Quando eu digo a nível de leis, tudo o que é.... <b>Tudo o que é retirar os direitos adquiridos ao longo destes anos, não é?</b> Em que as pessoas se vêm confrontadas com o <b>não valorizar o seu trabalho, o...</b> <b>Não valorizar o trabalho, não valorizar a profissão, exigir demais aos professores, cortar nos vencimentos, cortar nos seus direitos.</b> Portanto tido isso, quando digo ao nível das leis...Porque eu não estou, assim, muito preocupada com a avaliação.</p> | <p>O stress. Eu acho que sim. Desde que apareceu a avaliação de desempenho e que apareceram muitos documentos que se tem que preencher, que nós levamos mais tempo a preencher documentos do que propriamente a ensinar...retira tempo para os alunos. Por exemplo,...O ambiente .... O clima de escola, em que se vive, que muitas vezes nós vamos para a escola, mas é tipo uma obrigação. Enquanto, que se calhar, aqui há anos atrás, nós íamos por vontade ....e por gosto. O clima não só no geral, mas mesmo a nível de turma, com os próprios alunos. Em que os alunos tinham outros comportamentos, outra postura em sala de aula, que nós íamos para lá com vontade de ensinar, o que atualmente, muitas vezes não acontece. Ora, outro. A situação profissional. Que nós, aqui há anos atrás, progredíamos na</p> | <p>Formação / assiduidade e conhecimento científico/ pedagógico</p> | <p>- O contexto social / O território educativo em que a escola se insere - 4<br/>- Os problemas sociais que apresenta - 1<br/>- A valorização da escola pelos E.E.- 1<br/>- A existência de ofertas formativas diversificadas de acordo com os públicos existentes na escola.- 1<br/>- A avaliação do desempenho - 1<br/>- A relação entre colegas /grupo disciplinar- 3<br/>- O ambiente da escola entre colegas – 2<br/>- Clima de escola - 3<br/>Partilha – 1<br/>- A relação com os alunos e com toda a comunidade escolar - 1<br/>Disciplina – 1<br/>- Método de trabalho do professor - 1<br/>- Correção na avaliação – 1<br/>- A turma – 2<br/>- As estruturas intermédias – 2<br/>- A coordenação – 1<br/>- A direção da escola – 3<br/>- Falta de liderança – 1<br/>- Falta de reconhecimento – 3</p> |



|  |  |  |  |  |  |  |  |   |  |   |   |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>confortável, como já tive que dar, o ano passado e que me esqueci de pôr aí, a dar Matemática, apoio de Matemática ou apoio de Português, de sexto ano, porque não havia mais ninguém. Foi o professor de E.V.T. dar. Sexto ano preparar meninos para exame. Sinto-me confortável a dar uma coisa, mas há outras coisas que me colocaram a dar, que eu não me sinto confortável, nem me sinto preparado para... porque não tive o minino de preparação para dar Matemática e Português de segundo ciclo, aí sim, estou à vontade.</p> <p>Portanto automaticamente também vai ...Condiciona e muito. Somos nós próprios. O terceiro aspeto que condicionará ou não o desempenho profissional é logicamente a comunidade e a turma que nos é atribuída.</p> | <p>profissional enquanto o meu envolvimento, o meu empenho, o meu profissionalismo, acho que aí a questão não se coloca porque independentemente das dificuldades do meio, onde nós trabalhamos, acho que esse empenho deve ser sempre o mesmo. Agora em termos dos resultados dos alunos, em termos do maior ou menor absentismo dos alunos, o facto de haver mais ou menos alunos, em situação de abandono escolar, o facto dos resultados escolares dos alunos serem melhores ou piores, isso é influenciado decididamente pelo contexto socioeconómico.</p> | <p>Não vivo muito para a avaliação. E sinto que não é isso que me faz mais pressão. O que me faz mais pressão ainda, é todo esse amontoado de leis que saem constantemente, as alterações que vão surgindo, até mesmo a nível de megas, a nível de agrupamentos, a nível de tudo isto. Isto preocupa-nos mais do que propriamente a avaliação. E esta pressão toda é que nos faz andar um pouco desmotivados e apreensivos. <b>E também aquela insegurança que temos na nossa própria carreira, não é?</b> De não sabermos se temos horário e de tudo isso, essas preocupações fazem com que os ambientes nas escolas não ....</p> <p><b>A relação que as direções das escolas tem com os docentes, não é?</b> Se nós tivermos numa escola em que haja um bom ambiente, que haja uma boa relação entre ... as direções e quem está à frente, quem tem os cargos, se tiver uma boa relação com os professores e com os funcionários e com isso tudo penso que o ambiente é melhor <b>é o número de alunos por turma.</b> Se eu tiver uma turma, em que haja um ou outro aluno menos disciplinado, mais indisciplinado, e que tenha uma turma de vinte dois, vinte e três alunos, em que esses alunos passam um bocadinho despercebidos e nós conseguimos gerir. Numa turma de vinte e nove ou trinta ... é complicado e nas nossas disciplinas, que são disciplinas práticas s.</p> | <p>carreira e hoje, em dia não se progride. A pessoa também, pronto, não vai com muita vontade, porque está a trabalhar e o seu trabalho não é reconhecido.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões laborais - 1</li> <li>- Formação de base – 1</li> <li>- Comunidade – 1</li> <li>- Família - 1</li> <li>- Saúde – 1</li> <li>- Carreira profissional – 3</li> <li>- Mais carga horaria semanal – 1</li> <li>- Organização da escola – 2</li> <li>- Legislação – 1</li> <li>- Número de alunos por turma – 1</li> <li>- Stress – 1</li> <li>- Formação – 1</li> <li>- Assiduidade – 1</li> <li>- Conhecimento científico/pedagógico - 1</li> </ul> <p><b>Conclusão:</b> Os fatores ou situações que os entrevistados consideram que influenciam o desempenho profissional do professor são muito diversificados, no entanto o contexto social ou o território educativo em que a escola se insere, a relação entre colegas /grupo disciplinar, o clima de escola, a carreira profissional, a falta de reconhecimento, a direção e organização das escolas, o ambiente entre colegas, as turmas e a organização da escola são os aspetos mais relevantes. Alguns</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|---|



**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1   | B1                          | B2  | C1  | C2  | C3   | F1               | G1               | H1  | I1               | Síntese  |
|---|--|-----------------------------|---|---|---|--|------------------|------------------|---|------------------|--|
| <p><b>VII</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> <b>significa totalmente e 1 nada</b>, como considera que o contexto em que a escola se inscreve, influencia o desempenho profissional do professor? <u>Explícite. (e no seu caso?)</u></p> | <p>Bastante. Se o contexto for caracterizado pela demissão dos pais da educação dos filhos, por alunos irresponsáveis e com falta de métodos e hábitos de trabalho, os resultados obtidos pelo docente ficarão certamente aquém dos que poderia.</p> | <p>Acho que é bastante.</p> | <p>Suficiente. Eu acho que influencia porque as pessoas...chegam, veem quem cá está e está acomodado, e pensa porque é que eu não me hei de acomodar? Não vale a pena combater-los, junta-te a eles. Eu em certos aspetos tento jogar com isso, se eu não consigo fazer um trabalho mais comunitário, digamos, em termos de professores terei que fazer com outros ou terei que fazer com os alunos. Se forem só eles também não é mau. O fim são eles.</p> | <p>Totalmente. O contexto influencia muito. Esta articulação, que foi feita nesta escola... que ainda não está ... já está a produzir alguma coisa, mas foi com muita insistência e com, posso dizer, com alguma brutalidade alguma obrigação. Eu acho que a disparidade de valores, de atitudes, de comportamentos é grave quando vem do 1º ciclo para o 2º e até para o 3º. Eu acho que é totalmente.</p> | <p>Totalmente. O contexto em que a escola se inscreve, influencia muito o desempenho profissional do professor. Muito. Também acho que é ... nas escolas TEIP é diferente, o contexto influencia muito. Tem a ver com o nível social dos alunos, da escola, tudo.</p> | <p>Bastante. Eu acho que o desempenho profissional de cada um .... É assim, o meu desempenho profissional, consoante a escola... isto é relativo... consoante a escola onde eu estou, eu posso ter um desempenho profissional melhor ou pior, mas dentro da escola posso ter um desempenho profissional bom, mesmo que seja pior por não ser noutra escola. Não sei se estou a baralhar muito... independentemente do contexto da escola. Numa escola melhor consigo ter um desempenho melhor. Pode ter mais recursos,... São potenciadas ... as vivências dos alunos.</p> | <p>Bastante.</p> | <p>Bastante.</p> | <p>Bastante. Depende dos .... Os trabalhos são diferentes, o desempenho dos alunos é diferente. Pronto, materiais que nós precisamos para fazer... , por exemplo na nossa área. Materiais, que nós precisamos, se o poder económico dos alunos for melhor, eles trazem sempre os materiais, enquanto se isso não acontecer, eles muitas vezes, nem sequer trazem os materiais necessários para trabalhar. E, além disso, por exemplo, também o aspeto económico influencia muitas vezes na alimentação dos alunos e isso, depois, em sala de aula vai implicar no seu desempenho.</p> | <p>Bastante.</p> | <p>Nada – 0<br/>Suficiente- 1<br/>Bastante – 6<br/>Totalmente- 2</p> <p>Conclusão:<br/>A maioria dos entrevistados consideram que o contexto em que a escola se inscreve influencia o desempenho profissional do professor, nomeadamente quanto aos recursos materiais e humanos de que dispõe e ao nível social da comunidade educativa. As características do território educativo em que a escola está implantada é determinante podem potenciar o desempenho profissional do professor e o sucesso/insucesso dos alunos. Consideram determinantes as seguintes condições:<br/>-demissão dos pais da educação dos filhos,<br/>- alunos irresponsáveis e com falta de métodos e hábitos de trabalho,<br/>- acomodação dos professores à rotina,<br/>- muitas diferenças ao nível das atitudes e valores, entre ciclos,<br/>- nível social dos alunos,<br/>-o território onde a escola está inserida,<br/>- recursos de que dispõe.</p> |

## Avaliados

| Questões /Respostas  | A1  | B1   | B2   | C1  | C2  | C3   | F1  | G1   | H1   | I1  | Síntese  |
|--|---|--|--|---|---|--|---|--|--|---|--|
| <b>VIII</b> Como se operacionaliza a avaliação de desempenho na sua escola? Explícite. | De acordo com os normativos legais. Depois de aprovados todos os documentos foi elaborado o Documento Orientador da Avaliação do Desempenho Docente, o qual foi depois enviado a todos os docentes. | Primeiro afixam um quadro. E depois, nós começamos .... nós vamos falar com o avaliador, porque normalmente sai lá o nome do avaliador. E combinei com ela/ele as aulas que queria assistidas, quando devia entregar os documentos que ela me pedia. Foi tudo assim, pessoal.<br>A escola não faz uma reunião. Não faz nada formal. Não. Fui ver à net, acho que fui ver à net essa documentação do que é que era pedido. E depois, já não me lembro se a representante do departamento tinha isso fotocopiado ou não. Mas a minha avaliadora não me deu. Eu é que procurei. Lá ... mandou a gente ir à net ver. | Primeiro, a gente por nossa iniciativa, sabemos que é capaz de haver avaliações. Começamos a perguntar uns aos outros. Depois aparece ali um papel ....afixam ali as pessoas que são avaliadas, as que não são, mas depois não se percebe muito bem porque ninguém diz nada. E depois cada um desenrasca-se ou vai ler a lei ou faz de parvo que não percebeu e esquecesse ....<br>Não sei. Não há um feedback, não conheço casos. Eu quando soube que ia ser avaliada preocupei-me, informei-me, fui à procura da legislação. É possível que o coordenador tenha dito, isto é a lei tal e a lei tal na reunião e a gente ... ele deu umas nuances na altura, mas depois se tu queres fazer as coisas como achas que deves fazer, tens que ir à procura, ir ler e esmiuçar. Não, dizem quem vai ter aulas avaliadas é fulano, fulano e fulano. Quem vão ser os | Não sei. Não. Nunca ouvi falar. Não se fala. Não há reuniões. Não se mostra legislação. Nada. Aliás este ano nós fomos avaliados por uma ficha que nem sabíamos que tínhamos que ser. Foi-nos imposta. E quando começamos a ver, havia lá coisas que nós nem sequer sabíamos. | Então existe a SAD, que é um grupo de coordenadores, que sai do pedagógico. Uma seção do pedagógico. O coordenador avalia através daquela ficha de autoavaliação. Há coordenadores que reúnem com os avaliados, outros não.<br>Não é tudo...basta... uns querem outros não e depois propõem aquela nota e a seção assina. Só o que decidem depois são as quotas. Mais nada, depende do momento em que for avaliado. Outra coisa, às vezes até ajeitam um pouquinho a nota. Isso é uma coisa incrível. Ajeitam do tipo, aquilo são não sei quantos parâmetros, vai dar nove, mas se descer um, sobe outro. | Mal. Primeiro houve notificação que ia haver uma avaliação de desempenho. Tinha que se entregar um relatório. Depois de se entregar o relatório, foi a notificação, nós tivemos conhecimento da lei, tal, tal e tal... tem que se entregar o tal relatório. Depois, entretanto, veio uma informação ... foi dada uma informação em reunião de departamento a todos os professores, que no ano passado 2012-2013, não haveria avaliação de desempenho, que seria só entregue o relatório, que ficava fechado dentro de um envelope e que esse relatório ficava arquivado na secretaria, e que o avaliador só punha lá umas cruzinhas. Estava tudo conforme a lei. E foi o que foi feito. Entretanto, no princípio deste ano letivo, mais para | Em que havia aquela distinção entre as pessoas que de facto tinham à partida que ter aulas observadas ou não, por força da mudança de escalão, que havia a possibilidade, também, das pessoas poderem requerer, e há, aulas observadas se quiserem, ambicionar a ter as menções de excelente ou muito bom, penso que é isso. Bem como eu disse, há bocado, eu desliguei deste processo. Depois eram escolhidos os avaliadores. Podiam ser avaliadores internos ou avaliadores de outras escolas. E depois era o processo normal de constituição, propriamente dito, do processo, o registo de evidências, o juntar todos os documentos, quer as planificações, quer os registos de observação; com tudo isso, em dossiês próprios. O articular com os avaliadores, os momentos de avaliação, de aulas observadas e depois a | Inicialmente há sempre um mapa na sala dos professores, onde há essa divulgação das mudanças de escalão, e há também uma preocupação em informar quais são os professores que completam o ciclo avaliativo ou que tem que ter observação de aulas. Depois essa informação passa nos departamentos. | Tive. Af, isso já foi há tanto tempo, que eu já nem me lembro. Pronto, segundo aquilo que eu me apercebi, nem todos os avaliadores procederam da mesma forma. Pronto, eu tomei conhecimento que outros avaliadores, antes da aula propriamente dita, reuniram com os avaliados para preparar...para preparar ..., sim, a própria avaliação. Comigo, isso não aconteceu. O meu avaliador não reuniu comigo. Apenas combinámos o dia em que iria ser a avaliação, eu preparei o plano de aula, a planificação, ... | É apresentada a legislação à medida que chega à escola e após o preenchimento do relatório o avaliador reúne com o avaliado para lhe mostrar as notas de cada parâmetro que foi avaliado. | De acordo com os normativos legais:<br><br>- forma-se a secção de avaliação do desempenho (SAD), composta pelos coordenadores de departamento eleitos em reunião de Conselho Pedagógico.<br><br>- afixa-se um quadro com os nomes dos avaliados e respetivos avaliadores (internos e externos) na sala professores. Estão indicados os professores que vão ter aulas observadas.<br><br>- elabora-se e afixa-se um calendário com as fases do processo,<br><br>- elaboraram-se os documentos (Documento Orientador da Avaliação do Desempenho);<br><br>-aprovaram-se os documentos,<br><br>- publicitam-se os documentos,<br><br>- enviaram-se os documentos a todos os professores. |

|  |  |  |  |  |  |  |   |   |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>avaliadores. Agora reúnem o avaliado e o avaliador para combinarem.</p> |  |  | <p>novembro ou dezembro, informaram os professores que, afinal de contas, se tinham enganado e que tinha que haver uma avaliação. Não foram aprovados registos de avaliação. Não foram aprovados os registos onde tinha que se fazer o registo da avaliação. Não foram aprovados. No ano anterior, antes de se entregar o relatório, que é quando tem que ser aprovados. Não foram publicitados os registos, não foi feito rigorosamente nada de trabalho administrativo, anterior. Não foi feito, não foi realizado. Entretanto, este ano saiu uma grelha de avaliação que era pertencente à escola-mãe alterada aqui na escola, com alguns critérios muito subjetivos. Essa avaliação entretanto operacionalizou-se, lançaram a avaliação e tal. Houve notas muito díspares, a meu ver,</p> | <p>observação dessas aulas. Depois uma reflexão com o avaliador sobre como é que as aulas tinham decorrido. E depois a avaliação por parte do avaliador. A comunicação dessa avaliação e o ser dada a possibilidade, ao avaliado de também, poder contradizer ou não algo daquilo que o avaliador tinha colocado no processo de avaliação de desempenho. Basicamente, penso que era isto.</p> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- iniciam-se os contactos avaliador-avaliado para definirem como se vai processar a observação das aulas ( horário, turma, unidade trabalho, procedimentos, instrumentos de registo,...). Por vezes reúnem-se, mas nem sempre acontece.</li> <li>- reunião entre avaliado e avaliador, pós- observação das aulas. A reunião antes da observação nem sempre se realiza,</li> <li>- coordenador de departamento avalia os professores que não tem aulas assistidas. Coordenador avalia o professor através da ficha de autoavaliação, a atividade interna.</li> <li>- preenchem-se os instrumentos de registo,</li> <li>- o coordenador na reunião da SAD propõe uma classificação para o professor,</li> <li>- o avaliador após fazer a proposta de classificação para o avaliado deve escusar-se, sair e deixar os</li> </ul> |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>houve notas muito díspares, de avaliador para avaliador. Não houve concertação entre os avaliadores. Os avaliadores, pelo conhecimento que eu tive, foilhes entregue uma grelha. Está aqui para preencherem, agora preencham. Cada um. Com base no relatório. E a fundamentação que no relatório, lá tinha que ter, era aquela apreciação, que tinha que ser dada do avaliador, que neste caso, eram cruzinhas a dizer que tinham sido entregues coisas. Este documento veio da escola-mãe para aqui. Veio aqui, foi aprovado em pedagógico, mas não foi publicitado, o que deu azo a quê? Eu que sou um dos reclamantes, dos que reclamou do processo. Dos que recorri do processo. Deu azo a que aquela avaliação fosse</p> |  |  |  |  | <p>restantes membros fazer a avaliação e não pode assinar aquele registo,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- existência de quotas que condicionam a progressão,</li> <li>- informam-se os avaliados da classificação obtida,</li> <li>- nem todas as escolas realizam reunião geral para apresentar o processo,</li> <li>- verificam-se problemas de comunicação entre os intervenientes,</li> <li>- em sempre é dado feedback aos avaliados,</li> <li>- SAD com dificuldades para fazer cumprir os critérios de classificação e harmonizar o processo de avaliação do desempenho. Lema da SAD - Harmonizar e avaliar.</li> <li>- avaliador – por vezes avalia e decide. Contraria o disposto no código do procedimento administrativo.</li> <li>- avaliadores assumem que a sua posição é delicada.</li> </ul> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>deitada a baixo. Como aquela avaliação, aquilo tinha que ser publicitada, todos os registos de avaliação, antes de serem preenchidos, não foram, eu achei por bem, que eu devia ter sido informado, no que é que ia ser avaliado. Deitamos aquilo abaixo. Aquilo foi abaixo, fez-se nova avaliação. Houve pontos que foram alterados. Por exemplo, o da formação não continua, que continua... não acreditada continua a ter o mesmo peso do que o da formação acreditada. E a SAD tinha obrigação, outra coisa que está na lei, que é harmonizar, que ninguém sabe muito bem, cada um diz que é uma coisa diferente. Num ponto diz que é harmonizar só, e nós depois vamos ao ponto doze e diz que tem que harmonizar e avaliar. A SAD tem que harmonizar e avaliar, e então, como a SAD</p> |  |  |  |  | <p>No ano seguinte "os papeis" podem estar trocados. Não querem atritos.</p> <p>Nota: <b>alguns avaliados referem problemas no processo de avaliação. Referem que no mesmo agrupamento existem ambiguidades e subjetividade na aplicação dos critérios.</b></p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>tem que harmonizar e avaliar; a SAD a única coisa que fez foi apanhou os registos dos professores avaliadores e deu-os como verdadeiros. E homologou as notas todas que lá estão. Pronto, outro dos pontos que eu contesto é, eu tenho um avaliador, que é coordenador de departamento. Esse meu avaliador que é coordenador de departamento, já me avaliou uma vez, fez a minha avaliação e a seguir vai para a SAD. Se, lá diz que a SAD tem que avaliar e harmonizar, volta-me a avaliar. O código do procedimento administrativo não permite isto. Este avaliador tem que escusar a avaliação e nem sequer pode assinar aquele registo. Ou assina o que avaliou na primeira vez ou assina o da segunda vez. Harmonizar e avaliar. Lá diz, que também tem que avaliar.</p> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|



|  |  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>Portanto, automaticament e esses avaliadores não se escusaram. Isso impugna automaticament e essa avaliação. Avalia e decide. Apresenta o registo e quando vão discutir aqueles registos em que é avaliador tem que sair de lá. E os outros vão poder discutir livremente, sem lá estar a pessoa a dizer, a defender em causa própria.</p> |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|

**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1   | B1  | B2  | C1   | C2   | C3  | F1  | G1  | H1   | I1  | Síntese  |
|---|--|---|---|--|--|---|---|---|--|---|--|
| IX<br>Como se operacionalizava ou a sua avaliação de desempenho? Explícite. | Para além do descrito na pergunta anterior incluiu os encontros de pré e pós observação com o avaliador externo. | Falei com ela (avaliadora), combinamos as coisas e pronto | Fui à procura da legislação, falei com a B. Foi uma parceria. Eu ia aparecendo com as coisas e ela depois também me trazia, quer a nível de como é que as coisas tinham que ser feitas, quer a nível dos trabalhos efetuados. Fomos construindo as duas. Faz de conta que estávamos as duas a ser avaliadas e que no fim tínhamos que.... Depois ela foi assistir às aulas. | Para já tive quase que andar aí a correr atrás da avaliadora. Estava a ver que acabava o ano e não ... Não tinha as aulas assistidas. Mesmo que tivesse que pedir algum esclarecimento sobre uma planificação. Porque podia fazer-lo, segundo me parece, nunca consegui. Soube porque fui ler algum na coisa. Aliás fui eu que disse, apareceu ali um quadro com algumas pessoas que tinham que ser avaliadas, mas o meu nome não constava. Lá chegou à conclusão que eu tinha que ser avaliada. Mas como eu, todas as pessoas que estavam no quarto escalão não constavam da obrigatoriedade. Os outros constavam lá... acho que eram os contratados. A aula teve que ser marcada porque eu impus que tinha que ser marcada. Acabou, não houve mais nada. Soube da avaliação quando fomos chamados ao gabinete para | a avaliação de desempenho o...muito má. Processou-se assim, a minha coordenadora avaliou, não fez reunião ... ah, primeiro disse que aquilo ia ficar fechado e que nem sequer avaliava. Depois escola decidiu que havia avaliação, abriram os envelopes e pronto..... Sim e pronto. Eu requeri e tenho esse processo ainda em aberto. Não está ainda finalizado. | Não tive reunião com ninguém. Foi isto. Fomos informados de tudo, foi em reunião de departamento que fomos informados que isto ia decorrer, entregamos o relatório e entretanto isto...processou-se. Nunca tive nenhuma reunião com ninguém. Fui sabendo por reunião de departamento da primeira vez e agora, as segundas vezes por e-mails. Foram-nos enviadas mensagens por e-mail a dizer «o prazo é este, o prazo é aquele, o prazo é o outro». | <b>(idem anterior)</b><br>E depois era o processo normal de constituição, propriamente dito, do processo, o registo de evidências, o juntar todos os documentos, quer as planificações, quer os registos de observação; com tudo isso, em dossiês próprios. O articular com os avaliadores, os momentos de avaliação, de aulas observadas e depois a observação dessas aulas. Depois uma reflexão com o avaliador sobre como é que as aulas tinham decorrido. E depois a avaliação por parte do avaliador. A comunicação dessa avaliação e o ser dada a possibilidade, ao avaliado de também, poder contradizer ou não algo daquilo que o avaliador tinha colocado no processo de avaliação de desempenho. Basicamente, penso que era isto. | Estávamos no quarto escalão e precisávamos de ter observação de aulas para mudar de escalão. A seguir, pronto essa informação foi-nos dada a através desses mapas e do nosso coordenador de departamento. A seguir... foi...soubes quem é que era o avaliador e depois começámos a planificar as coisas em conjunto. Em grupo. Foi um trabalho de grupo. Tive as aulas observadas, o preenchimento daquelas grelhas, que eram exigidas ao avaliador e depois por fim a avaliação. | Escolhi a turma. Fiz a planificação. Entreguei-lhe a planificação e no dia tal, aquela hora... Ele apresentou-se. Aquilo funcionou em par pedagógico. Até tínhamos combinado, eu e a colega, pronto, nas atividades que eu ia apresentar, ela participou. Inclusive, foi um jogo. E o avaliador sentou-se lá atrás e foi tirando apontamentos. Fazendo apontamentos. Não me lembro, acho que informei. Acho que informei. Sim, acho que estavam informados, sim. Não perturbou nada o funcionamento da aula. Depois parece que os outros coordenadores, também, reuniram com os avaliados para discutirem lá ... os itens que foram à avaliação. Ela comigo, também não reuniu. Depois, um dia... até foi na escada, disse-me que tinha a minha folhinha de avaliação para assinar. Pronto, ela encontrou-me a folhinha, nem sequer me deu fotocópia, nem nada. Depois, eu assinei. Aceitei a avaliação. Depois um colega, no outro dia, que tivemos uma | Foi feito um relatório no final do ano referente aos anos que entram para avaliação de acordo com os critérios apresentados pela escola. Quando feita a avaliação com observação de aulas além do relatório foi entregue um portefólio com evidências documentadas e retratadas do trabalho desenvolvido ao longo do ano. | - De acordo com o descrito na questão anterior - 6<br><br>- avaliadora e avaliado desenvolveram o processo em parceria, - 1<br><br>- realizaram-se reuniões “antes e pós” observação entre o avaliador e o observado - 1<br><br>- dificuldades em articular-se com o avaliador – 3<br><br>- informação surgia nas reuniões de departamento – 2<br><br>- durante a observação das aulas, o avaliador apenas fez registos escritos -1<br><br>- Não se verificaram reuniões “antes ou pós” observação entre o avaliador e o observado - 4<br><br><b>Não existe uniformidade de procedimentos entre os avaliadores o que causa algum incomodo aos avaliados. No global seguem a legislação em vigor com algumas “nuances”.</b> |

|  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | <p>assinar o papel e saber se concordávamos ou não. Pedi as aulas porque eu posso ter que concorrer, posso ter que me ir embora e isso não sei se não fará falta para eu poder concorrer, para eu poder subir na carreira, para eu não sei quê.</p> |  |  |  |  | <p>reunião, pedi-lhe para ela lhe dar fotocópia da avaliação e eu disse-lhe, se dá ao colega, depois dá-me também uma fotocópia, a mim. Ela depois de alguns dias, deu-me também uma fotocópia. Mas, entretanto, ainda antes, dela me dar a fotocópia vi lá na minha avaliação, ... na formação, parece que foi, na formação e no plano anual de atividades. No plano anual de atividades, eu tinha feito todas as atividades e não tinha a nota máxima. Perguntei-lhe porquê? Mas, pronto, ela também não me soube explicar. E na formação, eu comparei a formação com outra colega, em que tínhamos feito as mesmas ações de formação, as notas tinham sido as mesmas e ela tinha nota mais altas, na formação, porquê? Também não percebi porquê. Porque ela também não .... Não foi capaz. Disse que havia umas quantas que tinham que fazer, não sei quê, não Não, não reclamei. Não reclamei porque aquilo deu</p> |  |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|

|  |      |                          |   |  |  |  |   |  |   |  |   |  |
|--|------|--------------------------|---|--|--|--|---|--|---|--|---|--|
|  |      |                          |   |  |  |  |   |  |   | oito virgula não sei quantos, estava dentro do Muito Bom, depois como havia as quotas, depois ficávamos... Nós ficámos ... houve dois ou três que ficaram no Muito Bom conforme a quota e os outros baixaram para Bom. |   |  |
| IX.1 - Foi esclarecido sobre como se ia desenvolver o seu processo de avaliação de desempenho? | Sim. | Esclarecida sumariamente | Fui à procura da legislação, falei com a B. | Fui procurar ou que falava cá fora com alguém. |  | O esclarecimento que eu tive sobre o processo de avaliação foi este, foi uma reclamação que eu fiz, em que a resposta que foi dada há minha reclamação foi a anulação do processo todo. Quando eu coloquei lá uma série de pontos de que eu reclamava, nunca tive resposta deles E, agora, tenho a última reclamação que fiz, a informação que recebi é que a minha reclamação; a minha e dos outros colegas, mais dois colegas que apresentaram, está na DGESTE. Foi enviada para a DGESTE, a nossa reclamação, não. Um pedido de esclarecimentos quanto à nossa reclamação. Acho que a reclamação não foi. | Sim. Foi em reuniões. Na altura, penso que houve uma reunião ou duas gerais para comunicação, quer dos nomes dos avaliadores e a forma como o processo ia decorrer. Foram afixados depois calendários. Foi feita a calendarização de todo o processo. Dizendo até quando é que os professores tinham que requerer aulas observadas. Entre quando e quando é que a observação das aulas ia ter lugar e depois, até quando é que os avaliadores tinham que avaliar e dar o feedback aos avaliados. Foi feita essa calendarização. Nós tínhamos conhecimento da forma como o processo ia decorrer. | Sim. Eu acho que sim, que fui esclarecida, como se ia desenvolver o processo de avaliação. | Não. Reunião Geral, não. Com o geral, não. Ninguém esclareceu como ia ser o processo de avaliação. Não. Tomei conhecimento dele, sozinha. Sim. Através da legislação. E de outros colegas que iam sendo avaliados que diziam - «foi assim, foi assim...»mas, propriamente que o avaliador dizer - « olha é assim, é assim...nem fiquei informada como ia ser feito a aula avaliada, nem depois a avaliação em si. E nem propriamente dos aspetos que poderia ter falhado e que deveria sei quê. | Sim, através da legislação e conversas informais entre colegas/avaliador.  | Foi esclarecido – 5<br>Não foi esclarecido – 4<br><br>Nota: Alguns docentes referem que os esclarecimentos obtidos não foram através da sua escola, tiveram que procurar na internet, com outros colegas ou outras escolas. |  |

| Avaliados  |               |                 |  |   |   |   |   |                      |                  |            |  |
|--|---------------|-----------------|--|---|---|---|---|----------------------|------------------|------------|--|
| Questões /Respostas  | A1            | B1              | B2   | C1  | C2  | C3  | F1  | G1                   | H1               | I1         | Síntese  |
| <p><b>Questão X</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> significa <b> muito bem informado</b> e <b>1</b> <b>mal informado</b>, como considera, que foi informado sobre o seu processo de avaliação de desempenho?</p> | Bem informado | Pouco informado | Informado. A um nível mais superior fui pouco informada, a um nível mais próximo foi uma partilha de informação. Uma busca conjunta. | Muito mal informada. Eu também posso dizer que se calhar também depende de nós termos que saber o que é que lá está escrito. Não podemos desconhecer a lei, mas muitas vezes quem avalia e quem está nestes cargos de supervisão, também não entende a lei. E se calhar faria falta que houvesse pequenas reuniões, nem que sejam só de grupos ... para troca de impressões e esclarecimentos | Mal informado. Disseram-me que não ia ser avaliada nesse ano e depois fui. Que aquilo não tinha importância nenhuma, ficava ali fechado e que daqui a uns anos abriam. Não se passou nada disso. Depois é assim, onde é que vão .... Há outro problema com as evidências. Eu, por exemplo, estive no primeiro ciclo a fazer coadjuvação, então na SAD não há nenhum professor do primeiro ciclo, porque o professor que foi contemplado foi o do pré, que tem para aí só um professor ou dois. Portanto, estatisticamente tem muito menos ...representatividade. Estava essa pessoa, que não sabe o que se passa aqui, em lado nenhum. E como eu trabalhei no primeiro ciclo, não havia ninguém...Passou tudo ao lado. Então eu, no meu relatório escrevo que fiz isto, fiz aquilo, .... Uma coisa incrível, como trabalhava em coadjuvação, quando eu ia às reuniões de departamento, eu não podia decidir sozinha, nas atividades, nas coisas porque trabalhava em coadjuvação com as outras colegas. Então para elas contou o plano anual de atividades, nessas coisas todas...para mim não. E, isto está errado, depois, a pessoa recorre e depois não há ninguém ...Muito mal informada. | Mal informado. Porque houve informações contraditórias. | Acho que estava muito bem informado. Se bem que o processo, acho que, por diversos fatores se tenha de facto arrastado um bocado... Foi-se de facto arrastando o processo e então foi mesmo, já na parte final do ano letivo que... | Muito bem informado. | Pouco informado. | Informado. | <p>Mal informado –3<br/> Pouco informado –2<br/> Informado – 2<br/> Bem informado – 1<br/> Muito bem informado – 2</p> <p>Os professores consideram que a informação ao nível dos pares foi mais fluida e eficiente que ao nível superior.<br/> Referem que fez falta a realização de pequenas reuniões para retirar dúvidas , prestar alguns esclarecimentos e evitar informação contraditória.</p> |

**Avaliados**

| Questões /Respostas |   | A1   | B1                       | B2  | C1  | C2    | C3   | F1  | G1   | H1   | I1   | Síntese  |
|---------------------|---|--|--------------------------|---|---|-------|------|---|--|--|--|--|
| <b>XI</b>           | Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios de avaliação, procedimentos, documentos e instrumentos de registo necessários para desenvolver a sua avaliação de desempenho? | Sim (Departamento Curricular).   | Nada. Não houve reunião. | Acho que apareceram para aí uns papéis escritos afixados. | Não. Não houve. Se houve faltei. Não soube, mas ninguém me pediu a justificação da falta. Para aí tenho alguma falta injustificada. Houve um ano, que eu penso que foi o 2º ano que fui avaliada com aulas assistidas/observadas que me mandaram por mail a minha avaliação para ver se eu concordava. E eu disse que sim, concordava. Porque nunca posso... aqui, uma das coisas que eu já disse é que nunca discordo da minha avaliação, discordo sim da minha avaliação em relação a outras pessoas. | Nada. | Não. | Sim.  | Nós fizemos em grupo. Até preparamos os trabalhos em grupo a nível de registo. Demos a nossa opinião. Em grupo disciplinar e depois em departamento, logo no início deste processo avaliativo. Nós até fizemos, a nível de grupo disciplinar essas grelhas e demos sugestões. Nós fizemos, mas depois foram elaboradas grelhas pela equipa de avaliação .... entretanto é que surgiram os modelos, depois tiveram que ser alteradas. | Não. Sim, a escola... eu acho que reuniu foi com os avaliadores e depois, cada avaliador teve a preocupação em reuni com os seus avaliados. O meu avaliador, neste caso, não reuniu. | Sim.   | Sim – 5<br>Não – 5<br><br>Os professores que afirmam que participaram numa reunião de esclarecimentos, indicam que foi em sede de departamento curricular , grupo disciplinar ou com os avaliadores, antes da observação das aulas. A maioria dos professores afirma que nunca participou em nenhuma reunião de esclarecimentos. Continua a verificar-se discrepância em relação aos procedimentos adotado pelas escolas quanto à avaliação do desempenho. |
|                     | <b>XI.1 Se respondeu afirmativamente</b> à questão anterior, indique que documentos lhe foram entregues na referida reunião.  | Legislação, critérios de avaliação, procedimentos, documentos, instrumentos de registo e calendário da ADD do Agrupamento. |                          | Legislação, Documentos, Instrumentos de registo.          |   |       |      | Critérios de avaliação, Documentos, Instrumentos de registo. A legislação não foi entregue, mas foi referida, foi mencionada. Depois fui eu que a recolhi. Os critérios de avaliação, sim. Os procedimentos foram dados a conhecer. Não foram entregues, mas foram dados a conhecer. Foram afixados. Os documentos, sim, nomeadamente os formulários que eram utilizados. Os instrumentos | Legislação, Procedimentos, Instrumentos de registo.  |  | Legislação, Documentos, Instrumentos de registo. | - 5 Professores indicam que nas reuniões de esclarecimentos sobre avaliação do desempenho em que participaram foram referidos os seguintes aspetos:<br><br>- Legislação - 5<br>- Critérios de avaliação - 2<br>- Procedimentos - 2<br>- Documentos - 4<br>- Instrumentos de registo - 5<br>- Calendário da ADD do Agrupamento – 1<br><br>Nota: 5 professores não responderam porque tinham   |

|  |  |  |  |  |  |  |   |  |   |            |                |  |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|------------|----------------|--|
|  |  |  |  |  |  |  |   | de registo, sim.   |   |            |                | respondido negativamente à questão anterior.   |
|  | XI.11 – Em que consistiu a reunião? (como decorreu e de que constou) | Apresentação e discussão do documento orientador da ADD no Agrupamento |  | Uma grelha, uma minuta, que tinham feito, os campos a preencher, mas isso acho que fazia parte da legislação. Já não me lembro muito bem. A legislação além de ter a parte só de texto, tinha anexos, não era? Pois já me lembro, viam no corpo da lei. Apareceram essas folhas não sei se iguais à legislação se com alguma nuance da escola, mas bastante semelhantes. Aliás, não podiam fugir à legislação. |  |  | Não. Nunca houve nada. Foi tudo feito por e-mail ou enviado .<br>Decidid o no pedagógico e nunca tive nenhum a informação. Não é participado. Não é um processo partilhado, nem participado. Nada. Zero. Não é transparente. Informaram-me qual era o documento da avaliação...no princípio do ano, em 2012. Informaram-nos que tinha saído | Quer na reunião geral, quer nas reuniões de departamento, onde o processo também foi abordado, quer depois nas reuniões prévias que houve com o avaliador, que de facto o processo também foi analisado. | Nós tivemos legislação, Procedimentos e mostramos registos de avaliação, instrumentos de registos. Foi com base em alguns que nós depois fizemos outros. A reunião...consistiu na participação e elaboração dos documentos. | Não houve. | Não respondeu. | 4 Professores responderam que a reunião consistiu na apresentação e discussão do documento orientador da ADD no Agrupamento, instrumentos de registo e procedimentos.<br><br>2 Professores responderam que não se realizou qualquer reunião<br><br>4 Professores não responderam |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | esse decreto e entretanto, depois nunca mais tivemos informação nenhuma, a não ser que tínhamos que entregar o relatório, prazo de entrega do relatório e mais nada. |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|



**Avaliados**

| Questões /Respostas |   | A1  | B1   | B2  | C1  | C2   | C3   | F1   | G1  | H1                                    | I1                             | Síntese   |
|---------------------|---|---|--|---|---|------|--|--|---|---------------------------------------|--------------------------------|---|
| <b>XII</b>          | Solicitou aulas observadas? Explícite. <b>(Se responder negativamente passar para a questão nº XIII).</b> | Sim   | Sim. Eu é que pedi. Por exemplo este ano ou o ano passado já não pedi. Acho que pedi dois anos seguidos, mas depois...desisti. Desisti porque acho que não me levou a lado nenhum. | Solicitei. Porque estava e estou no 4º escalão.         | Pedi as aulas porque eu posso ter que concorrer, posso ter que me ir embora e isso não sei se não fará falta para eu poder concorrer, para eu poder subir na carreira, para eu não sei quê. | Não. | Se eu solicitei.... fora de prazo. Fui informado erroneamente que poderia apresentar .... que podia pedir aulas observadas até dezembro do ano passado. Fui informado na reunião de departamento, eu e vários colegas. Todos os colegas, aqui da escola, fomos informados disto. Entretanto, fui solicitar..., entretanto mudou a direção. Fui solicitar à nova direção, em outubro. E a nova direção indeferiu porque já ia fora de prazo. Tinha que ser pedido no ano anterior sempre. Nós tínhamos sido informados que sim, que podíamos pedir este ano, tal, tal, porque não ia haver avaliação. | Sim. Na altura... Por força da mudança de escalão, de facto teria que ter aulas observadas. Apenas por essa razão. | Disseram-me que sim, que eu tinha que pedir. Mas na primeira vez não solicitei. Só quando foi da mudança de escalão. Na primeira vez que houve avaliação não solicitei, só que depois quando foi para mudança de escalão, que me disseram que era mesmo necessário ter .... | Sim, por causa da mudança de escalão. | Sim.                           | Sim – 8<br>Não – 1<br><br>1 Professor refere que a falta de unanimidade na definição e aplicação dos procedimentos pode prejudicar o processo de avaliação do desempenho dos docentes.<br><br>As razões indicadas pelos professores para terem solicitado a observação das aulas prendem-se com a obrigatoriedade expressa na legislação para a mudança de escalão ou por questões relacionadas com o concurso de professores. Na sua generalidade os professores consideram que a avaliação do desempenho não tem qualquer utilidade, uma vez que a progressão na carreira está congelada. |
|                     | <i>XIII.-</i> Antes da observação das aulas, teve alguma reunião  | Objetivos da avaliação de desempenho, Dimensões | Sim, talvez a planificação, .... acho que nós falámos mais, não sei em qual é que  | A prática letiva; Metodologias/didáticas; Conhecimentos | Não tive nenhuma reunião com o avaliador. Não. Nada. Mas sei que há outras pessoas que têm.   |      |  | Antes da observação de aulas tive reunião com o  | Sim. Aquela reunião que nós tivemos antes... com a avaliadora   | Não.                                  | Sim. Dimensões da avaliação de | Sim – 6<br>Não – 4  |

|  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|
|  | com o avaliador? Se respondeu <b>afirmativamente</b> indique que aspetos foram abordados na reunião. | da avaliação de desempenho; Metodologias /didáticas; Planificação de atividades; Estratégias; Atividades promovidas; | se pode enquadrar ... em termos de plano de aula. Para discriminar mais as coisas. As estratégias que ia usar. Planificação de atividades; Estratégias; | científicos; Planificação de atividades; Estratégias; Análise dos resultados obtidos; Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas. Antes da observação de aulas tive uma reunião com o avaliador. A primeira, espera...as dimensões estava inerente, a prática letiva. A metodologia e a didática também. As estratégias fazem parte. As atividades também a mesma coisa. Conversámos, juntámo-nos para falar sobre... o contributo e as metas fixadas no Projeto Educativo. |  |  |  | avaliador. Sim, sim. Basicamente um pouco de tudo isto. Os objetivos da avaliação, se bem que eu soubesse quais eram, as dimensões da avaliação, a prática letiva, as metodologias, os conhecimentos científicos, também; a planificação, as estratégias, as atividades promovidas, a análise dos resultados obtidos, sim, posteriormente ... contributos para os objetivos e as metas, também. A formação realizada. Sim, basicamente, foram. Todos, estes aspetos - Objetivos da avaliação de desempenho; Dimensões da avaliação de desempenho; A prática letiva; Metodologias/didáticas; Conhecimentos científicos; Planificação de atividades; Estratégias; Atividades promovidas; Análise dos resultados obtidos; Contributo para | foi a nível de ..... a planificação das unidades. Portanto, a planificação de atividades. A caracterização da turma que aqui não temos. Sim, falámos nas metodologias. Também fizemos a análise dos resultados. Metodologias/didáticas; Planificação de atividades; Análise dos resultados obtidos; Caracterização da turma. |  | desempenho; A prática letiva; Metodologias/didáticas; Planificação de atividades. | Os entrevistados indicam que abordaram os seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos da avaliação de desempenho - 2</li> <li>- Dimensões da avaliação de desempenho - 3</li> <li>- Metodologias/didáticas - 5</li> <li>- Planificação de atividades - 6</li> <li>- Estratégias; Atividades promovidas - 6</li> <li>- Prática letiva - 1</li> <li>- Conhecimentos científicos -2</li> <li>- Resultados escolares - 2</li> <li>- Formação continua - 1</li> <li>-caraterização dos alunos - 1</li> </ul> <p>6 Professores responderam que tiveram reunião com o avaliador antes da observação das aulas e que foram abordadas questões relacionadas com a planificação da unidade de trabalho, as estratégias e atividades promovidas, as metodologias e as didáticas e as dimensões da avaliação.</p> |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|

|   |  |  |   |   |  |                                      |   |  |   |  |  |  |
|---|--|--|---|---|--|--------------------------------------|---|--|---|--|--|--|
|   |  |  |   |   |  |                                      |   | os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas; Formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.  |   |  |  |  |
| <i>XIII.II</i> –<br>Descreva como é que decorreu a observação das aulas? Explícite. | O avaliador externo observou as aulas tomando notas e acompanhou as atividades práticas que os alunos estavam a desenvolver. | Eu não estava à vontade. Eu não estava à vontade porque estava a pensar que aquela pessoa estava a avaliar-me. E, se calhar as aulas, nem sequer correram tão bem como se não tivessem ....Como quando ele .... não estava lá ninguém. Portanto foi uma situação estranha que eu não gostei, por isso é que nunca mais... Não consegui ser o que eu normalmente era nas aulas, porque parece que estava sempre, assim com uma certa preocupação... porque eu dou as aulas muito de improviso. Vai decorrendo conforme as perguntas que eles fazem e eu vou falando. Apesar de mostrar primeiro um esquema, no projetor, só para situar a matéria, mas depois aquilo vai fluindo. Vamos olhando para o livro, vamos analisando uma imagem. A presença dessa pessoa parece que me estava a limitar. Senti-me limitada, não me senti à vontade. E até os próprios miúdos. Era uma pessoa estranha que ali estava e eles não estavam à | Eu via-a entrar porque lhe conheci o chapéu. Sentou-se lá, não foi na última, foi ali no meio deles, mas como eles tem a mania de chegar os estiradores de um lado para o outro para se ajeitarem porque querem os materiais, era mais um que ali estava. Eles nem sequer repararam quem era. Era como se não estivesse. Os alunos estiveram como se não estivesse lá ninguém. Que é o que se pretende. Só quando deram por ela é que disseram, mas como a conheciam e ela disse-lhes para ficarem calados. E continuámos. Foi uma aula normal. | A minha foi com a avaliadora aqui sentada neste buraco. Aqui. Chegou e sentou. Eu fiz... a primeira aula que fiz foi de traçados geométricos, em que, ao fim de para aí dez minutos abalou porque estava satisfeita. A outra, ...isto foi um oitavo ano. A outra, no outro ano foi de ... a teoria sobre pintura. Acrílico sobre tela. E, também foi dentro disso. Dez minutos, quinze minutos. A única coisa que me foi dito mais tarde, foi que toquei em coisas, que ela própria não sabia. Os miúdos tiveram bom comportamento. Sabiam que vinha alguém. Eu disse-lhes que vinha. |  | Não tive. Foi-me recusada, não tive. | Foi um processo o mais transparente possível. Não me recordei sinceramente, mas penso que os alunos sabiam, que naquela aula ia, lá de facto uma pessoa. Não foi nada encenado, portanto foi tudo natural. Mesmo a própria presença dessa pessoa, de facto, não foi referido aos alunos que era um avaliador, que ia lá avaliar, mas apenas como um colega que ia lá ver como é que as coisas estavam a correr. Se estavam a correr bem, ou seja, não foi colocado explicitamente junto dos alunos, que de facto aquela pessoa ia lá apenas para avaliar e para avaliar naquele caso concreto o | Sugeri a turma, ...por compatibilidade de horário com o avaliador, acho que sim. Foi isso mesmo. Por acaso não me lembro se foi a minha direção de turma. Já não me lembro, mas sei que foi por compatibilidade que escolhemos a turma. Depois, a nível de, claro que estamos sempre um bocadinho ansiosos e nervosos, só de pensar que... apesar de conhecermos a colega muito bem e de termos à vontade com a colega e de trabalharmos com ela no dia a dia, mas só pelo facto de sabermos que vamos ser avaliados..ficamos logo um bocadinho nervosos e preocupados. Mas correu tudo bem, porque aquilo que foi planeado... Chegou, colocou-me muito à vontade. Sentou- | Fez o registo que achou...que entendeu e depois, no final da aula, chamou à atenção, foi há minha colega, porque houve, ali uma altura, em que a minha colega chamou à atenção a um aluno. E, pronto, a mim não me disse, nem que tinha estado bem, nem que tinha estado mal. | Dentro dos parâmetros normais. A avaliadora assistiu à aula que decorreu normalmente | - O avaliador externo observou as aulas tomando notas e acompanhando as atividades práticas que os alunos estavam a desenvolver. – 8<br><br>- Senti-me limitada, não me senti à vontade., era uma pessoa estranha que ali estava e eles não estavam à vontade. – 1<br><br><b>Nota:</b> na globalidade das respostas o avaliador entrou na sala de aula um pouco depois da mesma se ter iniciado, sentou-se ao fundo da sala e tirou notas/ fez registos escritos. Um professor referiu que o avaliador circulou pela sala de aula (1) e outro referiu que o avaliador participou ou interagiu com os alunos (1). |  |

|  |  |  |          |  |  |  |  |   |   |  |  |
|--|--|--|----------|--|--|--|--|---|---|--|--|
|  |  |  | vontade. |  |  |  |  | <p>trabalho do professor. Pronto, isto para que as coisas corresse de forma, o mais natural possível. Penso que, já não me recordo bem, mas penso que a avaliadora não foi comigo logo. Entrou ao fim de um bocadinho. Quatro, cinco minutos depois deles se terem sentado e sossegado um pouco mais. Não tive grande .... A avaliadora era da própria escola, portanto os alunos já a conheciam. Aliás, alguns já tinham sido alunos dessa avaliadora. Portanto, eu também conhecia. Portanto, era uma colega de grupo. As coisas decorreram com normalidade. Portanto, eu fiz exatamente a aula como tinha pensado fazer. Como eu disse não foi nada encenado antes. Portanto, o que surgiu naquela aula, surgiu, como surgiria naturalmente. Dei a aula como normalmente o</p> | <p>se. Sentou-se logo quando chegou falou com os meninos e pronto, observou e colocou-me ... eu estava à vontade. Também se levantou, ainda foi ver o que é que se estava a passar. Ainda circulou um bocadinho pela sala. E penso que correu tudo bem. Não houve assim nada de... Senti-me bem, sim.</p> |  |  |
|--|--|--|----------|--|--|--|--|---|---|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  | <p>faço, se bem que naquela, se calhar, tive que chamar mais a mim a condução da aula, não é? Porque ainda trabalhávamos com par pedagógico, mas, naturalmente, estando eu a ser avaliado e não os dois colegas, naturalmente eu tive que chamar mais a mim a condução da aula. O outro colega participou também, se bem, se calhar, precisamente por isso, um pouco menos do que aquilo que é normal, como é óbvio, não é? E, inclusivamente, o avaliador para desmistificar um pouco esta questão da avaliação, teve, quanto a mim, aquilo que é uma postura correta, que foi, o não se sentar e estar apenas a avaliar, mas o ter circulado pela sala e inclusivamente, naturalmente, sendo um colega da mesma área disciplinar, ter na parte mais prática do trabalho, de ter</p> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|

|  |   |   |   |   |  |  |  |  |  |  |   |  |
|--|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|---|--|
|  |   |   |   |   |  |  |  | até ajudado os alunos, de facto a realizarem esse mesmo trabalho.  |  |  |   |  |
| <i>XII.III</i> - Após a observação das aulas, houve feedback sobre as mesmas? Explícite.   | Após a observação a docente avaliada elaborava uma reflexão pós observação que enviava a o avaliador externo, este documento era depois analisado no encontro pós observação. | Absolutamente nada. Nem soube a nota que tive. Não li relatório nenhum. Portanto, eu via-os lá preencher papéis, não li nada. Só tive conhecimento da nota quando me chamaram à direção para assinar e ver...já tinham passado muitos meses | Continuámos a informar e eu há medida que os trabalhos iam decorrendo, eu ia dando o feedback. Ela foi duas vezes, numa fase mais teórica, mais inicial e depois numa faz mais prática. | Não. Na segunda vez que fui avaliada, que foi essa da pintura de acrílico, porque já estávamos mesmo no fim. Eram mesmo já os últimos cartuxos. Aliás os miúdos já estavam a pintar e eu tive que voltar atrás. Depois conversei com eles, tudo bem. Aquilo que eu lhes tinha dito na primeira vez que falei, foi aquilo que lhes disse na segunda. Lá havia dois ou três que estavam com ar de aborrecidos. Mas não foi nada, isto não foi nada para ensaiar, foi simplesmente porque estava marcado para um dia, que não aconteceu. | Nada   | Nada, nada.  | Sim, sim, nós reunimo-nos, falamos um pouco sobre as aulas, ou seja, eu... primeiro foi-me pedido que de facto... referisse como é que as aulas tinham decorrido. O que é que tinha achado? Tinha corrido bem, menos bem, etc., e depois houve esse feedback, também por parte do avaliador. | Houve reunião depois. Houve aquela reunião. Que depois também temos que preencher algum documento, após a reunião. Não falamos assim...que correu bem, que os meninos estavam interessados, mas não houve assim grande... nada assim muito concreto a apontar. | Segundo ouvi dizer, acho que era necessário haver uma reunião antes, onde houvesse uma ata. Duas reuniões, uma antes e outra depois. Onde houvesse uma ata, onde tudo ficasse registado. Mas, comigo não aconteceu nada disso. | Não. Apenas sobre as planificações /documentos necessários . | Houve feedback – 4<br><br>Não houve feedback – 6<br><br>Nota: A maioria dos docentes referiu que não se realizou nenhuma reunião após a observação das aulas. Os 4 docentes que tiveram feedback após a observação das aulas valorizaram a partilha de informação que se verificou entre avaliador e avaliado. Dois docentes que não tiveram qualquer feedback sobre o trabalho desenvolvido expressaram desencanto/deceção por o mesmo não ter tido qualquer consequência. |  |
| <i>XII.IV</i> – Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente e 1 não satisfatória</b> , indique como caracterizaria a sua relação com o avaliador. Explícite. | Excelente. Devo dizer que não conhecia o avaliador externo. A sua atitude foi de total disponibilidade de para me acompanhar e orientar durante todo o processo.              | Satisfatória  | Excelente.  | Bastante satisfatória. A minha relação é boa, não tenho qualquer problema. Agora se eu faço o que tenho a fazer, se aquilo que eu faço é o que é necessário. Se aquilo que ela faz, é aquilo que se pede. Eu não sei avaliar. Desconheço. Não sei. Nunca posso fazer uma comparação, não posso equilibrar isto. Se calhar não tenho essa confiança para dizer isso, mas eu também não sou uma pessoa de muita   | Não satisfatória. Cordial, .... Que é o que está lá. Profissional, só. Estritamente profissional. Nunca foi boa. Foi sempre estritamente profissional. Sempre. | Não satisfatória. Cordial, .... Que é o que está lá. Profissional, só. Estritamente profissional. Nunca foi boa. Foi sempre estritamente profissional. Sempre. | Era excelente, antes e continuou a ser excelente. Aliás, posso dizer uma coisa que, como eu normalmente, entendo estas coisas como um processo mais normal, mais natural, posso dizer que, por exemplo, nunca tive a preocupação, e  | Excelente. Acho que era excelente ou bastante satisfatória. Nós estamos à vontade com a avaliadora.  | Satisfatória.  | Bastante satisfatória  | Não satisfatória – 2<br>Pouco satisfatória – 0<br>Satisfatória – 2<br>Bastante satisfatória – 2<br>Excelente – 4<br><br>Nota: Na globalidade a relação do avaliado com o avaliador foi considerada bastante satisfatória. Entre os dois entrevistados que referiram que a relação com o   |  |

|  |  |  |  |  |                   |   |   |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|-------------------|---|---|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  | <p>confiança.</p> | <p>tens que ter um processo em tribunal ou qualquer coisa muito .... Para pedir desculpas. Este ano também .... tenho uma avaliadora ....eu este ano, eu estou a falar em relação a 2013. Em 2013 - 2014 como fiquei em horário zero, incrívelmente atribuíme</p> | <p>se calhar podia-o ter feito, ou tinha formas de o saber, mas nunca tive a preocupação, por exemplo, de saber que nota que os meus colegas, da mesma escola tiveram, não é? Colegas de grupo e que foram avaliados por este mesmo avaliador. Portanto, como eu acho um processo normal, achei que o avaliador, fez de facto o trabalho que lhe competia e é um trabalho ingrato, em relação a mim, tal como o terá feito, em relação a outras pessoas. Como eu confio nas pessoas, de facto e acho que as pessoas são honestas, portanto, nunca tive a preocupação de, de facto saber se o outro tinha tido mais, tinha tido menos, tinha tido o mesmo do que eu.</p> |  |  |  | <p>avaliador era não satisfatória, um salienta que era cordial e o outro que era meramente profissional. Apesar dos resultados, em alguns casos verificase que as relações profissionais sofreram desgaste e deterioraram-se. A deterioração das relações entre colegas foi expressa com preocupação pelos entrevistados.</p> |
|--|--|--|--|--|-------------------|---|---|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  | aluno<br>s e<br>turm<br>as, e<br>agora<br>muda<br>ram-<br>me a<br>avali<br>adora<br>ou<br>avali<br>ador<br>para<br>o 910<br>(grup<br>o de<br>recru<br>tame<br>nto)<br>da<br>Educ<br>ação<br>Espe<br>cial. |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|



**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1  | B1   | B2  | C1   | C2  | C3  | F1  | G1   | H1  | I1                     | Síntese  |
|---|---|--|---|--|---|---|---|--|---|------------------------|--|
| <p><b>XIII</b> Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado</b> e <b>1 nada preparado</b>, indique como considera que os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho. Explícite.</p> | <p>Bastante Preparado. Considero que apesar da pouca formação disponibilizada pelos CFAEs (Centros de Formação) e de nem sempre esta corresponder as reais necessidades dos avaliadores, foi feito um investimento pessoal por parte dos avaliadores.</p> | <p>Preparado. Em vez de corrigirem, não, limitavam-se a apontar. Observar, apontar e depois a relação que eu tinha já com eles era tão boa e extra aula não foram capazes de me dizer nada. Ser avaliado por eles, que eram da minha escola, que eram meus colegas ou ser avaliada por outra pessoa estranha foi a mesma coisa. Porque depois daquela aula, nunca mais falamos sobre esse assunto. Até parece que eu não queria perguntar ... e eles ....Não se sentiram à vontade para dizer. Foi um fator de inibição.</p> | <p>Pouco preparado. Avaliar os pares é sempre uma coisa muito complicada. Para já, porque estamos a avaliar pessoas que estão na mesma situação que nós, não é? Depois há sempre aquele receio... há pessoas que dizem – hoje sou eu que estou a avaliar, amanhã se calhar és tu. E isso é um pensamento um pouco antiquado. É um pensamento assim, mas o certo é que se verifica. Porque há pessoas que se sentem prejudicadas porque foi fulano que a avaliou. Que agora os amigos é que iam ter as boas notas. <u>Os avaliadores uns remetem-se ao silêncio, penso que são aqueles que pensam que sabem tudo e não querem dizer, agora é que vou ali dar neles. Outros dizem, mas eu vou avaliar, mas quem sou eu para avaliar.</u> Alguns podem não estar, mas não quer dizer que tenha que ser o ministério a prepará-los. O ministério dá-lhes aquelas funções, se calhar dentro da própria escola ....As pessoas para já têm que falar, tem que conversar e não tem que ter medo de dizer o que pensam e o que não pensam. E dentro da própria escola... porque cada escola também é um meio</p> | <p>Pouco Preparados. Eu sei que os avaliadores fazem formação. Não vale nada. Pouco preparados e muito confiantes.</p> | <p>Pouco preparado. Não sei, porquê, acho que houve umas ações de formação para essas pessoas, portanto devem, parte-se do princípio, não sei, não faço a mínima ideia. Estão mal preparados . Sim estão.</p> | <p>Nada preparado. Nada, porque os avaliadores, estou a falar só deste caso aqui, aqui da escola. Os avaliadores aqui na escola, mas eu digo isto abertamente, .... Os avaliadores desta escola foi-lhes dado um papel e disseram-lhes assim: – preenchem o papel, e não lhes foi dada uma explicação sobre o que é que era.... O que deviam observar dentro de cada um daqueles pontos, o que é que eles tinham que ter para preencher cada um daqueles pontos. Ou solicitei documentação, inclusivamente, antes de fazer a minha última reclamação, solicitei informação porque o agrupamento é obrigado a dar, mesmo que eu não faça reclamação, todos os documentos que façam referencia há minha avaliação, ao meu desempenho, ao meu processo. Tudo aquilo que é escrito sobre mim, são obrigados a fornecer-me cópia sobre esses documentos ou pelo menos a deixar-me consultá-los. Eu solicitei esses documentos aqui na escola, à vogal da CAP, solicitei esses documentos e esses documentos foram-me negados. Não me foram entregues esses documentos. Contrariamente ao que a lei diz, que eram obrigados a dar-me.Porque... alegaram que só me davam esses documentos depois de eu</p> | <p>Preparado. Eu acho que na altura, as pessoas de facto, tinham a preparação inerente à sua formação. À formação que tinham tido previamente e não mais do que isso. As pessoas não foram formadas especificamente para o desempenho de este tipo de funções. Eu penso que preparados.</p> | <p>Eu acho que toda a gente está preparada. Vou um bocadinho contradizer-me. Porque eu não concordo com este tipo de avaliação. Mas acho que os docentes que à partida estão preparados para lecionar aulas e que estão preparados para estar com os alunos, também estão preparados no sentido de... de dar a sua opinião acerca do nosso trabalho, dar a opinião. O avaliar é uma coisa complicada. Nós avaliamos sempre e eu não gosto de avaliar, também muito sinceramente. Muito sinceramente, é uma coisa injusta. É ingrata e é sempre muito subjetiva a avaliação, ainda por cima, as nossas disciplinas são do mais subjetivas que há. Acho sempre que tentamos ser o mais justo possível e penso que as outras pessoas também, mas no meio disto tudo, por vezes também há muitas injustiças. E é por isso que eu não concordo com este modelo. Eu acho que estão preparados.</p> | <p>Pouco preparado. Eu acho que eles não estavam ainda muito bem preparados, porque eles próprios, também, não tinham tido ainda grande preparação para isso. Não havia formação. Eu acho que nessa altura, em que eu fui avaliada, coloco aqui no pouco preparado.</p> | <p>Pouco preparado</p> | <p>Nada preparado – 1<br/>                 Pouco preparado – 5<br/>                 Preparado- 3<br/>                 Bastante preparado – 1<br/>                 Totalmente preparado – 0</p> <p>Nota: Os entrevistados consideram que na sua maioria os avaliadores estão pouco preparados para exercer a função, devido à pouca formação disponibilizada pelos CFAEs (Centros de Formação) e à pouca importância que as escolas atribuem à avaliação do desempenho, pese embora se verifique algum investimento pessoal por parte dos avaliadores. Alguns entrevistados referem que a formação académica e pedagógica dos professores, os dota de competências para exercer a função de avaliadores, contudo salientam que avaliar é muito difícil e com alguma carga de subjetividade. Esta situação complica-se quando a avaliação é realizada pelos pares, gera alguma inibição.</p> |

|  |  |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>diferente. Eu não consigo ter uma opinião formada. Não conheço muitos casos. Conheço o meu caso, conheço os casos de alguns de que ouvi falar, mas ouvir falar é uma coisa...e depois não sei. Eu acho que as pessoas não falam muito sobre isto. Mesmo os avaliadores referem – vou ter que avaliar. <b>Acho que não se preparam para avaliar</b> Para avaliarem. Como não são eles que vão ser avaliados, que por acaso também estão a ser. Depois logo se vê. E tinha-se o medo aos amigos, valorizar-se e ....</p> |  |  | <p>pedir, depois de eu fazer recurso. O que é ilegal porque eu tinha que ter acesso a todos os documentos para fundamentar ou não o meu recurso. O meu recurso tinha que ser fundamentado e informado. E aqui o que se faz, como as coisas não estão feitas, as pessoas não foram preparadas, não foram informadas, não foram dito como é que era. Isto, foi simplesmente uma situação de desenrasca. Despachem-se lá a fazer isto para acabar. Tanto que ainda continua a avaliação em vigor. A do ano passado. Já esta ... Já esta começou e já foram entregues relatórios. E eles, entretanto, têm estado a esconder informação por causa disto.</p> |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--|

**Avaliados**

| Questões /Respostas  | A1   | B1                       | B2  | C1  | C2   | C3  | F1  | G1  | H1   | I1                  | Síntese  |
|--|--|--------------------------|---|---|--|---|---|---|--|---------------------|--|
| <p><b>XIV</b> Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável</b> e <b>1 nada confortável</b>, indique como se sentiu durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite.</p> | <p>Confortável. Apesar de no início estar bastante apreensiva com a situação, após o primeiro encontro com o avaliador externo fiquei mais confiante</p> | <p>Pouco confortável</p> | <p>Totalmente confortável. Totalmente</p> | <p>Totalmente confortável. Para mim foi como se não tivesse a acontecer nada. É aquilo que eu faço e tento fazer o melhor possível. Não me inibiu nada. Provavelmente também sou capaz de fazer o seguinte: fiz com duas turmas de forma diferente, porque as turmas são diferentes. O que é que me adiantava a mim estar a mostrar o <i>powerpoint</i> se eles se deixavam dormir. Portanto numa turma mostrei, na outra não mostrei. Na que tive aulas assistidas, que foi aquela que teve que ser porque era a hora que dava, não mostrei. Dizerem-me que não usei as tecnologias.</p> | <p>Nada confortável. Nada confortável. Nada, nada. Não tinha voz. É difícil. Sim. Falhou tudo. Depois mandaram-me falar com o avaliador, quando me entregaram a nota. Eu é que recusei, não ia ... Teve que ser por escrito. Não faz sentido, agora a pessoa: Então não sei quê...Depois da nota, então vá lá falar.</p> | <p>Nada confortável. Nada, porque não vejo bom senso. Falta muito bom senso, em muitas situações.</p> | <p>Bastante confortável...já agora não totalmente confortável. Porque é assim, nestas coisas de avaliação, nós queremos sempre que as coisas corram bem. E nestas coisas de dar aulas e de gerir alunos, nós não sabemos, sempre, como é que as coisas, por vezes, vão correr. Às vezes nós achamos que a aula vai correr bem e acontece uma situação qualquer mais complicada entre os alunos. Isso, às vezes, pode ser suficiente para desestabilizar completamente uma aula. Portanto, nós nunca vamos totalmente confortáveis para a situação. O meu avaliador ... tranquilo, ...confortável. Sim. Bastante confortável</p> | <p>:... mas isso foi confortável. No fundo não teve ... se calhar estou-me contradizendo. Não me senti porque também o avaliador era uma pessoa com quem nós temos à vontade. É assim, estava numa posição diferente mas ficamos sempre um bocadinho preocupados, não é? Mas à partida quando conhecemos a pessoa sentimos mais segurança, do que vir uma pessoa de fora. Eu apesar de não concordar com este modelo, ainda acho que este modelo, se nós formos avaliados por pessoas que nós sentimo-nos à vontade, que conhecemos, se calhar não temos.... Tem mais vantagens nesse sentido. Mas os outros são iguais. As outras pessoas que vem de outras escolas tem o mesmo tempo de serviço, não é? Se a pessoa vem de outra escola, tem o mesmo tempo de serviço que um colega nosso, eu se calhar sinto-me mais à vontade com o meu colega. Que vem de fora e aí eu acho que ainda é mais complicado. É assim, em termos de nos sentirmos mais à vontade ou mais ansiosos, acho que nos sentimos mais nesse sentido, por outro lado, se calhar como a pessoa não nos conhece... é assim eu acho que este modelo também é mau, porque uma pessoa é avaliada só por uma ou duas aulas, acho que não é suficiente. Não é? Eu acho que a avaliação tem que ser feita pelo trabalho que a pessoa desempenha durante o seu ano letivo e o trabalho diário com as crianças e isso tudo. Não é só por uma vez</p> | <p>Confortável. Por acaso estava confortável. O avaliador... já tínhamos sido par pedagógico. Nesse ano, por acaso não erámos, mas já tínhamos trabalhado juntas ... Sim. E corria bem. E, além disso, já tinha treinado noutra turma. Já sabia com o que contava.</p> | <p>Confortável.</p> | <p>Nada confortável – 2<br/>Pouco confortável – 1<br/>Confortável- 4<br/>Bastante confortável – 1<br/>Totalmente confortável - 2</p> <p>Nota:<br/>Durante o processo de avaliação do desempenho a maioria dos professores entrevistados sentiu-se confortável. Alguns dos entrevistados referem que estavam apreensivos, inibidos e preocupados. O processo de avaliação do desempenho é muito controverso e gera sentimentos controverso entre os avaliados, se por um lado não reconhecem autoridade aos pares que desempenham o papel de avaliadores, por</p> |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  | <p>ou duas que as pessoas cá vem, não é? E acho que às vezes só esses dois momentos avaliativos, que isso é muito pouquinho para se ver o trabalho que a pessoa desenvolveu. Pronto por um lado. Por outro lado a pessoa fica mais preocupada quando não conhece a pessoa, mas por outro, a pessoa também vem, não nos conhece de lado nenhum e se calhar também não há aquela... se a pessoa for justa e for correta, porque no meio disto tudo, há sempre pessoas que não são muito honestas e corretas. A pessoa não nos conhece de lado nenhum e aí se calhar, não há outras coisas por trás. Porque isto quer se queira quer não, às vezes as afinidades também tem que contribuir para que também não haja justiça, é por isso que eu acho que é sempre injusto, este tipo de avaliação. Eu acho que o tempo de serviço chegava e as formações. Muito sinceramente.</p> |  | <p>outro consideram que a avaliação deve ser feita pelos pares. O facto de estar um colega dentro da sala a avaliar o seu trabalho também retira confiança. A utilização ou não das TIC's durante as aulas observadas é outro fator de instabilidade. Os entrevistados expressam desta forma preocupação e discordância em relação ao processo de avaliação do desempenho.</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|

Avaliados

| Questões /Respostas   | A1  | B1                   | B2   | C1  | C2  | C3  | F1  | G1  | H1  | I1  | Síntese  |
|---|---|----------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|--|
| <p><b>XV</b> Considera que durante o processo de avaliação de desempenho ocorre ação supervisiva ou acompanhamento o por parte do avaliador? Explícite.</p> | <p>Sim, mas só relativamente à unidade de trabalho a que a aula observada pertence.</p> | <p>Não. Sozinha.</p> | <p>Não sei. A tal ação supervisiva existia, mas, digamos existia porque tinha que existir. Estava camuflada ou misturada com...a tal parceria. Ela existia, tinha que existir.</p> | <p>Acompanhamento? Não. Nenhum. Eu acho que deveria ser mais como uma partilha... se isso tem que ser supervisionado teria que ser por alguém que soubesse e que estivesse na escola e que fizesse isso. Não era agora, que andasse a meter o nariz sem tempo. Meter o nariz sem tempo, não ajuda ninguém ou sem saber também não ajuda nada.</p> | <p>Não, nada. Eu ... por exemplo, eu trabalhava aqui no agrupamento, na outra escola, essa pessoa nunca....lá foi. Nunca. Eu só a encontrei três vezes, que foram as reuniões a que eu fui. E outra coisa, ...reuniões de departamento e uma ou duas de grupo. Até assinava a reunião, ... elas não queriam ficar há minha espera, ela marcava as reuniões em cima das minhas aulas. Não iam ficar há minha espera até às cinco e meia. Então, eu tenho uma assinatura, ao mesmo tempo, nos dois sítios. Isto foi rebatido porque eu chegava no fim da reunião. Depois, também não há ninguém para .... E depois no parâmetro das reuniões dá-me um, regular. Eu só fui a um terço das reuniões. Estava a trabalhar na mesma escola ou em outro sítio. Não, porque ela quando marcava em cima, dizia «Ah, aquilo também não te interessa nada», porque eu estava no primeiro ciclo.</p> | <p>Nada. Zero. Ou seja, a única ação supervisiva que houve foi.... A única coisa que nós fazíamos era nas reuniões de departamento, como o avaliador era o coordenador de departamento, era a entrega das planificações, a análise dos resultados dos alunos, .... A análise dos resultados dos alunos, cada, um, leva as avaliações que teve, não é? Eu por acaso fazia, dizia em departamento, só que a única coisa que lá aparece nas atas, é que foi feita a análise dos resultados dos alunos. Eu por acaso fazia comparativamente com o ano anterior e com o período, a subida de notas ou não. Porque nós muitas vezes, era uma coisa ali de... muitas vezes não subia a nota, mas subia a qualidade da nota. Mas, o que fica, depois,</p> | <p>Na altura como eu disse, como o processo não se iniciou, quanto a mim, quando se deveria ter iniciado, porque eu acho que este processo de avaliação de desempenho se deve iniciar no dia um de setembro e terminar no último dia de agosto, quando as pessoas, de facto saem da escola, no último dia de julho, vamos lá. Porque acho que deve ser um processo contínuo e naquela altura e penso que se calhar ainda acontece um pouco isso. O que acontece, ou por força de alguma desorganização da escola ou pelo facto dos órgãos ainda não estarem constituídos ou não estarem a funcionar ou por haver alguma lacuna em termos legislativos, ainda se esperar algum despacho ou instrumento de avaliação, etc., acho que este processo, pelo menos naquela altura foi assim que o entendi, não foi um processo contínuo. Foi um processo que se iniciou praticamente no terceiro período, não é, com todos os ... depois os timing tinham que ser</p> | <p>No nosso caso houve, então não houve. Houve acompanhamento. Sim, houve acompanhamento.</p> | <p>Eu acho que não...pelo menos, eu acho que comigo que aconteceu assim. Sim,... ah! Pronto. No geral acho que acontece. De acordo com o conhecimento que tive, mas comigo, não. Pronto, eu fiquei ... daquilo que ouvia por fora. Ninguém me explicou aquilo que iria acontecer.</p> | <p>Não, cada docente é responsável pela preparação das suas atividades que apresenta no próprio dia ao avaliador.</p> | <p>Ocorre supervisão ou acompanhamento por parte do avaliador – 2</p> <p>Não ocorre supervisão ou acompanhamento por parte do avaliador – 8</p> <p>Nota: Os entrevistados consideram que a existir algum acompanhamento ou supervisão, aconteceu apenas em relação às unidades de trabalho que serviam de base às aulas observadas. Uma atividade explícita de supervisão ou de partilha durante o ano letivo não registaram. Referem que deve ser um processo contínuo e não circunscrito às duas aulas observadas.</p> |

|   |                                |  |  |   |       |   |   |   |                |                |  |  |
|---|--------------------------------|--|--|---|-------|---|---|---|----------------|----------------|--|--|
|   |                                |  |  |   |       | Prejudicou e ninguém fez nada. Já disse à diretora, à subdiretora,... a pessoa, acaba por pensar que não vale a pena estar, como é que hei - de dizer, a ...ficas desmotivada...por quê fazer isto ou aquilo. Porque depois o papel .... Eu acho que a relação afetiva conta mais do que isto. Portanto se a pessoa se dá bem com o coordenador de departamento .... Claro, as pessoas que tiveram as melhores notas (classificações), se forem ver, foram as pessoas que tinham uma relação de amizade com os coordenadores. É triste, mas ... | nas atas não é nada disso. Nas atas fica que foi feita a análise dos resultados dos alunos. Se quiser dizer para a ata, fazia o texto e deixava, mas por acaso aqui achava que não era necessário. Mais ninguém fazia, mas devia ter deixado. Depois, quando se vai analisar as atas, efetivamente a pessoa acaba por não falar porque é falado no global. Toda a gente ao mesmo tempo. Que acaba por gerar estas situações, assim de injustiça desta avaliação | cumpridos. Portanto sendo assim, na altura, não pode ser um processo como eu acho que deve ser, que é um processo de acompanhamento contínuo, ao longo do ano, de reflexão sobre tudo. Sobre os instrumentos que se produzem, sobre as planificações, sobre as aulas, etc. Mas foi se calhar, um processo ...não digo, de inspetivo, mas avaliativo, digamos assim. Que se cingiu praticamente aquele momento, daí, se calhar, o ter dado azo, se calhar noutras escolas e com outras colegas, a essas situações menos corretas de preparações de aulas, de encenação, etc., porque o processo se cingia ali a um curto período de tempo. |                |                |  |  |
| XV.I – Se respondeu afirmativamente, indique como se repercutiu a ação supervisiva, realizada durante o seu processo de avaliação de desempenho, na sua prática letiva. | Não respondeu. Falta de tempo. |  | Se contribuí, não é? Contribuí. Não posso dizer que não. Sim, contribuí, mas sem ter pretensões, mesmo estando a ser avaliada ou não, eu acho que eu própria me vou autoavaliando sempre. E tento sempre fazer ... melhorar. |   |       |   | Não se repercutiu ... Não.  | Eu acho que não, que não deixou muito. Aquilo que fiz naquela aula, é o que faço nas outras aulas. Eu acho que não. Não contribuí assim muito para isso   | Não respondeu. | Não respondeu. | Repercutiu –1<br>Não repercutiu – 2<br><br>Nota: Apenas 3 entrevistados responderam a esta questão, mas nenhum indicou qualquer repercussão na sua prática letiva. |  |
| XV.II – E na sua vida profissional?   | Não respondeu. Falta de tempo. | Teve um impacto, na medida em que nunca mais | Sinto-me bem.  | A mim não me contribuiu nada. Só me atarantou a cabeça. Mas nunca fiz nada diferente. Não encenei. Aquilo que eu faço, ... Eu tento adequar ao público que tenho. | Nada. | Nada. Nada mesmo. Não houve. Nunca tive nada. Não me lembro.  | Na vida profissional ...Não. Não.   | Também não. Ainda, por cima estou congelada há dez anos.  | Não.           | Não respondeu. | Os entrevistados não registaram qualquer repercussão da ação supervisiva na sua vida profissional. A avaliação do desempenho e tudo                                |  |

|  |  |  |                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | pedi aulas observadas. |  | se isso tem que ser supervisionado teria que ser por alguém que soubesse e que estivesse na escola e que fizesse isso. A mim não me contribuiu nada. |  |  |  |  |  |  |  | o que com ela se relaciona, surge como atividade paralela e não integrada na prática letiva. |
|--|--|--|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Avaliados**

| Questões /Respostas  | A1  | B1   | B2  | C1                           | C2  | C3                 | F1                | G1                         | H1  | I1           | Síntese   |
|--|---|--|---|------------------------------|---|--------------------|-------------------|----------------------------|---|--------------|---|
| <p><b>XVI</b> Numa escala de 1 a 4, em que 4 <b>significa que contribui bastante</b> e 1 <b>não contribui nada</b> indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente. Explícite</p> | <p>Nada. Não é a entrega de um relatório anualmente ou a observação de duas aulas no 2º ou no 4º escalão que contribuem para melhorar a prática docente</p> | <p>Nada. Não, porque, ainda por cima, não se progride. Os escalões estão congelados . Não tem sentido.</p> | <p>Contribui pouco. Se ela não existisse eu continuava a tentar ... a fazer o meu melhor. Portanto para mim não veio adiantar muito. Tal como continuo a fazer. Pois é indiferente. Também nada, não, porque a gente .... aprende sempre.</p> | <p>Nada. Não. A mim não.</p> | <p>Nada. A minha, em relação a esta contribuiu pouco. Nada. Nada. Nada.</p> | <p>Esta, nada.</p> | <p>Contribui.</p> | <p>Nada. Para mim não.</p> | <p>Nada. Eu acho que não. É assim, desde que apareceu a avaliação, eu continuo a apresentar os conteúdos, a utilizar as estratégias, que utilizava antes de ser avaliada. Acho que não.</p> | <p>Nada.</p> | <p>Não contribui- 8<br/>Contribui pouco – 1<br/>Contribui – 1<br/>Contribui bastante – 0</p> <p>A maioria dos entrevistados refere que a avaliação do desempenho não contribui em nada para melhorar a sua prática letiva. Referem que não é por se entregar um relatório de autoavaliação anualmente e ter duas aulas observadas que se melhora e também porque a progressão na carreira esta congelada. Um dos entrevistados considera que contribui um pouco porque se aprende sempre.</p> |



| Avaliados  |   |  |  |   |   |   |  |   |  |              |  |
|--|---|--|--|---|---|---|--|---|--|--------------|--|
| Questões /Respostas  | A1  | B1   | B2   | C1  | C2  | C3  | F1   | G1  | H1   | I1           | Síntese  |
| <b>XVII</b><br><p>Numa escala de 1 a 4, em que 4 significa que <b>contribui bastante</b> e 1 que <b>não contribui nada</b> indique como considera que a supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.</p> | <p>Contribui Bastante. A supervisão entre pares do mesmo grupo disciplinar realizada ao longo do ano letivo produz mais resultados.</p> | <p>Contribui pouco. Considero isso, como por exemplo, se houver uma pessoa que sabe mais do que o outro colega... partilhar. Contribui pouco. Acha que acontece supervisão, mas pouco.</p> | <p>Contribui pouco... é igual. Sim. Não era pelo facto de estar a ser observada que ia fazer de forma diferente.</p> | <p>Contribui pouco. Se tiver que ser feita pelos moldes que tem que ser, pelo coordenador ou pela pessoa que for a avaliadora, que está carregada de turmas e trabalho burocrático, se calhar não é bom. Se for feito por alguém que tenha disponibilidade, que deveria haver em cada grupo uma pessoa para isso, na minha opinião, se calhar, aí já correria melhor. Corria melhor para nós, se calhar corria melhor... Se calhar, em algumas situações a avaliação até é um intrusiva, até é. A supervisão para mim não. Para mim não... A avaliação de desempenho se vem de fora e tiver que ser de fora, vem de fora. Se for para que o sistema seja mais clarificado, se calhar é benéfico. Eu considero que sim, deveria ser. Agora ser avaliado por pessoas cá de dentro, ainda mais, em disciplinas diferentes. Não funciona. Contribui pouco. Alguma coisa há de contribuir.</p> | <p>Contribui bastante. A supervisão é ... poderia contribuir se fosse feito um trabalho sério. Dar dicas, não é dicas.... Partilhar, exato. Só. Se houvesse uma coordenação como deve ser e supervisão como deve ser. Sim, sim. Contribuiria bastante, tenho a certeza.</p> | <p>Contribui. Pode contribuir. Pode. É assim, se houver supervisão, não é, há determinados ... Supervisão é quando há um acompanhamento do que uma pessoa está a fazer e efetivamente o que é que uma pessoa faz... há um acompanhamento do que uma pessoa está a fazer e efetivamente o que é que uma pessoa faz.. Eu, por exemplo, trabalhava muito com um colega, isto aconteceu muito com esse colega, que não era meu coordenador. Era meu subcoordenador. Muitas vezes, as planificações que eu fazia para o 5º ano dava-lhe, as do 6º mandava-me a mim. Esse colega e com outras colegas isso acontecia muitas vezes. E com esse colega, o ano passado, que foi a avaliação do ano passado, isso acontecia muitas vezes. As do 5º ano eu fiz, disponibilizei para ele ver as minhas, com as metas e tudo. Tinha alterado para as metas. E ele fez as do 6º ano e enviou-me e também tive a ver como é que estavam, e nós partilhamos ali as coisas uns com os outros. Mas, claro que isto foi entre nós. Entre o grupo de E.V.T.. Isso contribui. Isso é ótimo, porque os materiais e tudo o que nós</p> | <p>Contribui. Eu acho que contribui. Poderia contribuir bastante, não é? Se, de facto, fosse um processo mais reflexivo; mais do que avaliativo, um processo mais reflexivo, poderia contribuir bastante. Neste momento, acho que pela forma como ele está implementado, acho que contribui. Sim. Se a supervisão for continua, se for com aquela perspectiva reflexiva de melhoria continua, etc. ...de partilha, de partilha de ideias, de partilha de materiais, etc., acho que pode contribuir bastante. Se me perguntarem aquilo que eu</p> | <p>Contribui pouco. Há atuações diferentes. Eu pensei.... eu acho que todos somos docentes, todos somos responsáveis por aquilo que fazemos e acho que, por muitos papeis que se façam, o que interessa é o que se passa na sala de aula. E os professores têm que ter a consciência tranquila de dar o melhor e de dar aos nossos alunos aquilo que nos é exigido, não é? Desde as metas, aos objetivos a atingir, tudo isso. E penso que as pessoas têm que ser responsáveis por aquilo que fazem no seu dia a dia. Cumprir as planificações, cumprir as metas que são estipuladas para os diferentes anos de escolaridade. A partir daí temos que confiar uns nos outros. Porque se não, se andarmos só a fiscalizar os trabalhos um dos outros é complicado. Penso que até mesmo os coordenadores não têm horas para fazer esse trabalho. Não têm horas para fazer esse trabalho, são professores... todos nós somos professores e todos nós temos muito trabalho a fazer e pronto... desde que se façam as planificações, que as planificações se vão cumprindo e isso é tudo escrito em atas. As atas são feitas, onde nós mencionamos os conteúdos que</p> | <p>Contribui bastante. Eu acho que se calhar para alguns casos contribui. Se calhar para alguns. Porque as pessoas quando são supervisionadas sentem-se...obrigadas a fazer melhor. De uma fiscalização. Tanto numa como noutra contribui bastante. Porque se for na partilha contribui bastante e se for no tipo de fiscalização, aquelas pessoas que por norma não fazem tão bem, depois começam a melhorar. Sentem-se obrigadas a fazer mais, não é. Isto de ser fiscalizado é sempre uma coisa complicada.</p> | <p>Nada.</p> | <p>Não contribui – 1<br/> Contribui pouco – 4<br/> Contribui – 2<br/> Contribui bastante – 3</p> <p>Nota: Os entrevistados consideram que a supervisão na ótica da partilha e da reflexão entre pares pode ser muito benéfica e contribuir bastante e dão exemplos das suas práticas. Quando a supervisão é fiscalizadora e punitiva não acrescenta qualquer valor à prática docente. Salientam que deve ser um processo contínuo e que produz mais e melhores resultados se for desenvolvido ao longo do ano letivo, numa base de confiança. Referem que por vezes quem mais exige dos outros é quem menos cumpre, que algumas pessoas necessitam da supervisão fiscalizadora e punitiva para fazerem melhor.</p> |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | <p>fazemos, nós partilhámos. As atividades que nós fizemos, por exemplo, dos foguetões, que eu cheguei a ir a aulas do colega e o colega chegou a vir a aulas minhas ajudar a fazer as coisas. A construí-las e a elaborar material. E com os outros colegas. Nós partilhávamos muito essas informações, mesmo quando deixou de ser par pedagógico. Contribui para melhorar. Contribui para melhorares. Agora contribui desde que não seja uma supervisão :... única e simplesmente punitiva. Quando uma pessoa parte do principio, que eu vou lá para ver o que esta mal. Não vou lá para também tirar alguma coisa que está bem, recolher, ou então, dizer isto aqui está muito bem, mas aqui melhora. Quando não vou neste espirito, não serve para nada. Só serve para uma pessoa se desmotivar e não querer fazer. Olha, então para a próxima vez não te mostro nada.</p> | <p>acho, acho que contribui. Acho que poderia contribuir bastante.</p> | <p>leccionamos e tudo isso. Os sumários também estão no programa dos alunos, que também podem ser vistos. Acho que não há necessidade de andarmos a ser fiscalizados e inspecionados e essas coisas. Olha eu vou colocar que contribui pouco. Porque também há pessoas, que eu também sei que se sentirem que andam a ser fiscalizadas cumprem mais. Porque isto é assim, em todas as profissões há pessoas que cumprem e que não cumprem. Por vezes aqueles que mais fiscalizam, também eles não cumprem. Eles próprios. Isto depois são os tais círculos viciosos que isto está muito na consciência das pessoas e no seu brio profissional.</p> |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| Avaliados  |                                       |                                |   |   |  |  |   |  |  |                               |  |
|--|---------------------------------------|--------------------------------|---|---|--|--|---|--|--|-------------------------------|--|
| Questões /Respostas  | A1                                    | B1                             | B2  | C1  | C2   | C3   | F1  | G1   | H1   | I1                            | Síntese  |
| <p><b>Questão XVII II</b></p> <p>Em sua opinião como se reflete a ação supervisiva do avaliador, na avaliação de desempenho dos docentes de Educação Visual, do ensino básico público?</p> | <p>Não respondeu. Falta de tempo.</p> | <p>Eu acho que não, pouco.</p> | <p>Eu acho, que no meu caso,... acho que não.</p> | <p>Não. Não se vê em nada. A minha avaliado ra é da mesma formaçã o do que eu, mas depois dentro...</p> | <p>Também é difícil. Porque por exemplo, falo no meu caso, em que o avaliador era de outro grupo de recrutamento. E uma pessoa que não tem .... No primeiro ciclo ele não tem habilitação nenhuma, nem sabe o que é que se passa, nem percebe isto. Por exemplo, não percebeu, nunca, apesar de eu ter escrito, que a nota da expressão plástica era uma nota conjunta com expressão motora, .... Portanto aquilo era....juntam cinco disciplinas e dão ....uma classificação. E eu não posso pegar naquele resultado final e trabalhar os dados. Nunca consegui perceber. A pessoa não consegue porque desconhece aquilo completamente.</p> | <p>Este ano, nesta última? Nesta última não refletiu em coisa nenhuma. Porque não houve. Deveria refletir-se. Neste momento a ação supervisiva que eu tive ... correu mal e portanto.... Não houve. Na generalidade deveria correr bem. Deveria. Em teoria, uma pessoa ao estar.... E pelo menos a cumprir as coisas. Porque uma pessoa sabendo que tem uma supervisão, que tem que entregar planificações, que tem que entregar uma série de documentos que tem que estar sempre em ordem, não vá haver alguma inspeção, não vá haver...., nós sabemos que aquilo .... Nós sabemos ... nós sabemos que conseguimos fazer as coisas com planificação ou sem planificação, nós conseguimos fazer as coisas na mesma. Mas é melhor tê-las lá e saber o que é que está a fazer no papel, não vá acontecer alguma coisa à pessoa, por vários motivos, do que não ter. Então assim, pelo menos uma pessoa vai cumprir aquilo que efetivamente ela já tem que cumprir. Legislado não está porque essa coisa da planificação não está legislado em lado nenhum. Nós entregamos como prática pedagógica tem que ser entregue. Nós fazemos isto pela nossa prática pedagógica, mas lá está, cada um tem a sua formação, cada um tem a sua maneira de fazer.</p> | <p>Como o processo é semelhante, seja o observar as aulas de Educação Visual ou outro tipo de aulas. O processo é semelhante e a forma como o processo está implementado, numa escola, de facto, não distingue os grupos, digamos assim, acho que a única coisa que poderia variar ou divergir tem a ver apenas com a questão do avaliador.</p> | <p>Eu acho que o avaliador quando sugere ou quando dá a sua opinião, é com base na sua experiencia profissional e com base nos seus conhecimentos. Se a pessoa der esses conselhos, essas sugestões, no sentido da outra pessoa melhorar, ou no sentido de... porque é assim, todos, nós, aprendemos uns com os outros, e eu penso, que as pessoas que tem mais experiência profissional, mais tempo de serviço, ... apesar de nós aprendermos com os mais velhos, também aprendemos com os mais novos. Aprendemos todos uns com os outros e num grupo, no nosso, e em todos os grupos disciplinares, penso que nós aprendemos sempre uns com os outros. Agora, quando este avaliador dá a sua opinião, sugere; acho que devemos encarar isso no sentido de estarmos abertos e de estarmos recetivos para aprender e como conselho e depois essa gestão é feita de acordo com .... Eu acho que sim. Nós aprendemos sempre uns com os outros e todas as opiniões são uma mais-valia. Como recebo bem as opiniões e gosto de sugestões e gosto de trocar ideias e de aprender.</p> | <p>Quando é bem feito, acho que tem. Eu acho que não é benéfico porque o avaliador pode ser de área diferente do avaliado...e depois há certos parâmetros ou certos....tem dificuldade em avaliar. Na parte pedagógica, sim. Onde se reflete mais.</p> | <p>Não contribui em nada.</p> | <p>A maioria dos entrevistados considera que não se reflete porque os avaliadores por vezes estão fora dos contextos em que vão fazer as observações e não compreendem as dinâmicas, mesmo quando são do mesmo grupo de recrutamento. No entanto consideram que se as fases do processo forem cumpridas e se o avaliador estiver devidamente contextualizado pode acontecer ação supervisiva com bons reflexos no desempenho destes professores, porque pela partilha aprende-se sempre.</p> |

**Avaliados**

| Questões /Respostas   | A1                                     | B1                     | B2  | C1   | C2                              | C3   | F1   | G1  | H1  | I1   | Síntese   |
|---|--|------------------------|---|--|---------------------------------|--|--|---|---|--|---|
| <p><b>Questão XIX</b></p> <p>O que considera ser profissionalidade docente?</p> | <p>Não respondeu . Falta de tempo.</p> | <p>Não respondeu .</p> | <p>É crescimento. É crescimento dos jovens. Educação no sentido do crescimento intelectual, crescimento emotivo, crescimento a todos os níveis. Nosso desenvolvimento que contribui para o desenvolvimento das vidas dos outros. Muito importante. Há um crescimento contínuo e o crescimento é recíproco, não é? Há um crescimento, nós com um pouquinho mais de experiência, mas tenho aprendido muito com eles, também. Um bocadinho mais de experiência, tentamos inculcá-lhes, mal ou bem ou o melhor que sabemos, ou aquilo que entendemos que é o bem.</p> | <p>Não é a minha profissão. Não. A minha profissionalidade docente neste ramo é ser eu naquilo que devo dominar. Não é ser, porque sou isto ou professora. Não, eu não sou. Sou porque me pagam. Agora a minha profissionalidade tinha que ter a ver com aquilo que eu tenho que transmitir. Com aquilo que eu tenho que saber, com aquilo que tenho que dominar. Fortemente aqui, se calhar mais a criatividade. Porque nesta disciplina tem que ser, em todos os aspetos. A maneira como se fala, ... A profissionalidade, se é isso a que se refere é diferente de disciplina para disciplina. Ética existe na mesma.</p> | <p>O desempenho do docente.</p> | <p>Profissionalidade docente é ser capaz. Ser capaz de, acho eu, uma pessoa ser um bom profissional é ser capaz de chegar aos alunos, mais do que outra coisa qualquer. Conseguir chegar aos alunos e deixar lá aquilo que se pretende ou que é suposto deixar. Desde a parte teórica, desde aquela parte dos conhecimentos, conteúdos, etc. até à outra parte, que é a parte dos valores e atitudes. Isso é que é ser capaz. Mais do que conseguir fazer papéis, é uma pessoa conseguir chegar a eles e conseguir fazer as coisas, que é suposto fazer. Isso é que é a parte importante, acho eu. Tudo o resto é empatar.</p> | <p>Profissionalidade é a nossa vivência profissional, a nossa profissão.</p> | <p>E a pessoa ser profissional, é uma pessoa que desempenha a sua profissão com brio, com responsabilidade, com... Com ética profissional, com honestidade, agora... Eu acho que sim. Em todas as profissões. Eu acho que existe em todas as profissões e isto tem a ver com a maneira como se desempenha essa profissão.</p> | <p>A profissionalidade do professor, além de ser bem formado cientificamente é muito importante a relação que o professor tem com os alunos e com os colegas com quem trabalha.</p> | <p>As funções de professores são cada vez mais alargadas, não se restringindo apenas à parte pedagógica em sala de aula mas também com a parte do bem-estar físico, emocional e social. Neste momento tem de conseguir dar resposta aos problemas e desequilíbrios sociais que se refletem cada vez mais nos alunos.</p> | <p>Profissionalidade docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É crescimento, desenvolvimento.</li> <li>- É o que devo dominar, o que tenho que saber mais a criatividade.</li> <li>- O desempenho do docente.</li> <li>- É ser capaz. Ser capaz de chegar aos alunos e deixar os conhecimentos, os valores e as atitudes.</li> <li>- É a nossa vivência profissional, a nossa profissão.</li> <li>- É uma pessoa que desempenha a sua profissão com brio, com responsabilidade, com... Com ética profissional, com honestidade.</li> <li>- é ser bem formado cientificamente e a relação que tem com os alunos e com os colegas com quem trabalha.</li> <li>- As funções de professores são cada vez mais alargadas, tem que se conseguir dar resposta aos problemas e desequilíbrios sociais que se refletem cada vez mais nos alunos</li> </ul> <p>Nota: Entende-se por profissionalidade docente o conjunto de saberes que o professor transporta e que consegue com o seu desempenho profissional transmitir aos alunos, em todas as áreas da sua intervenção.</p> |

| Avaliados           |  |                                |   |   |  |  |   |   |   |   |         |   |
|---------------------|--|--------------------------------|---|---|--|--|---|---|---|---|---------|---|
| Questões /Respostas | A1   | B1                             | B2  | C1  | C2   | C3   | F1  | G1  | H1  | I1  | Síntese |   |
| XX                  | Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, contribui para melhorar a profissionalidade e docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico? Explícite. | Não respondeu. Falta de tempo. | Pode contribuir depende das pessoas. Sempre o fator humano. | Pode contribuir. Pode se as pessoas, e neste caso os docentes, estiverem recetivos para que isso contribua. | Não. Alguma vez. Volto a dizer, aquilo que eu sempre fiz e aquilo que continuo a fazer, faço estando alguém na sala, ou não estando. | Podia contribuir se fosse feito um trabalho sério. | Considero que sim, que deveria. Mas o problema desta, é assim, a ação supervisiva, lá está também depende, porque a ação supervisiva depende do que é que se considera ação supervisiva. Os próprios supervisores... Seria mais uma ação de acompanhamento, do que uma ação de supervisão. Eu acho que deveria ser mais uma ação de acompanhamento, do que supervisiva. Supervisionar uma pessoa é... uma pessoa tem sempre ...aquela teoria do senhor sério de gravata que está ali ... mas eu acho que uma ação supervisiva seria mais aquela que a pessoa está ali a supervisionar, não o nosso capataz. E uma ação de acompanhamento seria mais uma pessoa que está a ajudar, a acompanhar e a melhorar. Que acho que é o que nós pretendemos é melhorar, não é? Não é estarmos aqui a castigarmo-nos uns aos outros. | Eu acho que sim porque, aliás essa diversidade de formação, digamos assim, a possível formação dos avaliadores e dos avaliados, acho que precisamente pode ser bastante benéfica, quer para os avaliados quer para os próprios avaliadores. | Eu acho que contribui pouco. Eu acho que contribui pouco porque isto depende muito da maneira de ser da pessoa. | Sim, se for bem feita, acho que melhora. Se for do mesmo grupo de recrutamento... a parte pedagógica. | Não.    | A maioria dos entrevistados considera que pode contribuir desde que os professores estejam recetivos à diversidade de formações que existem no mesmo grupo de recrutamento, se for realizado com seriedade e na perspectiva de uma ajuda para melhorar. |

Avaliados

| Questões /Respostas  | A1                             | B1   | B2   | C1  | C2  | C3   | F1   | G1   | H1  | I1             | Síntese  |
|--|--------------------------------|--|--|---|---|--|--|--|---|----------------|--|
| XXI<br>Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite | Não respondeu. Falta de tempo. | Devia haver uma relação. Mas não há. A avaliação está sozinha. Se houvesse uma relação talvez servisse para alguma coisa. No meu caso não foram. | Teoricamente deviam estar todas relacionadas, mas voltamos à parte de há pouco. Na teoria a coisa até pode estar bem...mas depois quando se operacionaliza, quando colocas isto a funcionar, a máquina ... aqui faz-se uma coisa, depois faz-se outra coisa para ali que tem que bater certo com esta. É um puzzle que a gente vai fazendo com que bata certa e no fim dá.... E depois há outra coisa que é .... as quotas. E então como é que eu faço isto? As quotas. As quotas para mim são uma aberração. Eu acho que tudo isto é feito, de certa forma a intenção política, digamos assim, a intenção política será afunilar, está história, também, de mandar professores embora porque não fazem falta, de aumentar o número de alunos por turma. Está tudo. Tudo. Tudo, não podemos ter... tipo um dossiê, em que abrimos em setembro, vamos desfolhando até junho e no ano seguinte voltamos a abrir o mesmo dossiê. Não, as coisas já mudaram. Mais que não seja... o tempo, a maneira de pensar, as influencias externas,...Custa-me muito ver pessoas com mais anos de serviço que eu e não avançarem para melhorarem o serviço prestado aos alunos. | Deveriam estar. Se isto faz parte da nossa avaliação, se isto dizem eles que é para melhorar o sistema educativo. Deveriam estar, mas aquilo que eu vejo, é para preterir os professores mais nada. É economicista, simplesmente. | Eles relacionam-se bem,... se houvesse na realidade ... se as pessoas que desempenham estes cargos, os exercessem com ética, com profissionalismo e com rigor. Talvez aí a figura do diretor depois... cabe a essa pessoa, se calhar...sim, sim, se não é impossível Mas há aqui uma coisa na avaliação, que eles se calhar ...pensaram nisto, provavelmente e. Nós podemos escolher, portanto, depois a avaliação que quisermos, das três. Mais não. Não está tão mau por causa disso. | Eles estão todos interligados. Agora, a forma como eles estão interligados, neste momento está mal feita. Está errada. Não devia ser esta. E a forma de estarem ligados e ser ... é como eu gosto de deixar nas aulas, eu gosto de deixar sempre algum espaço para os miúdos, mas gosto também de ...os ter ... de saber o que é que eu quero, no fim. E aqui acho que ninguém sabe o que é que é no fim. Isto foi uma coisa que foi feita... tem que fazer um 'relatoriozito', tem que incidir sobre estes aspetos no 'relatoriozito' e depois esse 'relatoriozito' alguém o vai avaliar. E não há um ... e serve para vocês subirem de escalão. Quem não tiver o 'relatoriozito' bom preparem-se para ficar. As quotas aí também são uma coisa surreal. Sempre foram uma coisa surreal, já no anterior era uma coisa surreal. Porque a quota depende da escola onde nós estamos. Lá está uma escola pequena, em que só tenha um avaliado, essa pessoa tem um excelente. E nesta situação vai acontecer a mesma coisa, porque há pessoas que sobem de escalão, imaginemos nesta escola, em que havia só uma pessoa que subia de escalão, essa pessoa tem a quota. Porque só tem essa pessoa nesse escalão, por exemplo, eu, este ano, acho que há uma pessoa qualquer que não foi avaliada, acho que houve para aí um erro qualquer, não sei se há se não, mas disseram-me que havia, que ela não tinha sido avaliada. Essa pessoa como não foi avaliada no ano passado, não foi avaliada com o grande bolo. Como isto agora está congelado... a pessoa que for a ser avaliada, basta-lhe.... Eu, por exemplo, com oito, oito não consigo Muito Bom; essa pessoa com o oito tem o Muito Bom. Foi avaliada num momento diferente do meu. Seja, essa pessoa, a quota dela, a quota para ela ter os Muito Bons e o Excelente é diferente da minha, pelo momento em que foi avaliado. Isso é ridículo. E é ridículo, porque não valoriza, nem premeia os melhores. A única coisa que faz é valoriza e premeia os melhores daquele grupo. Aqueles que tiveram sorte de não estar naquele grupo, no momento. Então acaba mais por ser um concurso, outra loucura. Isto está tudo interligado, mas da maneira como está, não está bem. | Há uma ligação ...intrínseca e que não é possível separá-las e que devem estar sempre presentes. | Em princípio isto deve estar tudo relacionado umas coisas com as outras. Mas, como eu não concordo muito com esta supervisão e com esta avaliação; acho que relação existe...não contribui é para o desenvolvimento profissional. Para mim acho que não contribui. | Para isto funcionar bem deverão estar os três interligados, e além disso, se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos... professores. Considero que há um crescimento. Sim. | Não respondeu. | Os entrevistados consideram que os três conceitos devem estar interligados, mas a forma como estão a ser utilizados para justificar as medidas a implementar através da avaliação do desempenho compromete o objetivo principal. Salientam que se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, gera crescimento. Referem as quotas como uma forma de preterir professores sem justificação. |

**Avaliados**

| Questões /Respostas  | A1                                    | B1   | B2          | C1   | C2   | C3  | F1               | G1          | H1   | I1         | Síntese   |
|--|---------------------------------------|--|-------------|--|--|---|------------------|-------------|--|------------|---|
| <p><b>XXII</b></p> <p>Ao longo do processo de avaliação de desempenho sentiu alguns constrangimentos? Explícite.</p> | <p>Não respondeu. Falta de tempo.</p> | <p>Sim. Precisamente por causa do afastamento desse colega. Entre colegas.</p> | <p>Não.</p> | <p>Não. Não se te disser que poderei ter... há conversas que temos muito normais, mas talvez haja outras onde não são tocados determinados pontos ... Para não ferir ou por uma questão talvez de relacionamento. Pudor não diria porque isso era Forte. Não, porque se calhar há assim um bocadinho de elevação de cargo. O cargo é uma coisa importante. As estruturas, sim. Por mais que digam que não, ..... Tem muito peso. Tem muito peso. Depois, não só desta parte mas também da parte de outros avaliadores do próprio grupo. Depois há outro tipo de peso, que é a idade, o posto. A antiguidade. É o mais grave. Esse já estamos quase livres dele. Acho que agora estamos livres e esse era muito grave, mas continua a sê-lo, ali do exterior.</p> | <p>Sim, muitos. Muitos, muitos. A todos os níveis. Até da própria direção. Sim. A escola depois agrupou e o diretor que devia ter, digamos, tomado conta disto, não tomou porque, ....depois o que é que acontecia, como a escola agrupou, isto já devia ter sido feito tudo em conjunto. É o que diz a legislação, só que as notas daqui iam dar cabo das quotas, lá do outro lado. Então chegaram a um acordo, isto passou-se e gerou um grande problema... quem foi prejudicada... Porque devia ter havido bom senso deste lado, mas não houve e por isso é que isto aconteceu. E, então não quiseram estragar lá os arranjos. Além disso, uma coisa engraçada. Por exemplo, aqui as notas são muito inflacionadas. Dez, noves e... eles lá não. Se isso se juntasse .... Nem sei como é que... Não queria. Quem iam ter os Bons eram os desta escola. Então decidiram ainda... dividir isto. Percebes? E depois como isto mexe em interesses, cá está a pessoa se vai de encontro a essas coisas todas não. .... Se fosse a Degest, a Degae e não sei quê, ninguém quer saber. Acho que isto até está bem feito. Só que depois o que está aqui, acho.... E é recorrer. É muito difícil. Porque depois... no meu caso mandaram a avaliação para a Degest, nunca vai haver resposta. Nunca mais vão.... Não sei, não sei. Se calhar quando eu já não estiver cá na escola, que é mais fácil.</p> | <p>Senti muitos. E continuo a sentir, neste momento porque continuo com a minha avaliação..., continua em banho-maria. Em banho-maria e num sítio que eu nunca pensei que fosse ter. Quer dizer, já pensei porque já me tinham dito, mas que ia ter à DGESTE. Que é um... mas a DGESTE não é avaliadora. Nem a DGEST... mas não pode dar uma nota, nem pode dar uma avaliação porque a DGESTE está fora. Pode dizer faça-se isto ou faça-se aquilo. Mas nem isso porque aí nem sequer é a DGESTE que tem ... eu não posso recorrer para a DGESTE, também a direção não pode recorrer para a DGESTE. Porque a DGESTE não tem poder sobre a avaliação. Neste caso o único órgão que poderia recorrer da DGESTE seria a inspeção avaliativa. Só a inspeção de avaliação é que poderia cá vir, mas isso depois dava muitas confusões. Portanto não faz sentido.</p> | <p>Não. Não.</p> | <p>Não.</p> | <p>Quer dizer, eu não senti porque, pronto, eu também não me preocupo muito com isto. Mas, pronto, há certos .... há constrangimentos, a pessoa sempre fica... se não sabe quem é que vai avaliar, como é que será a avaliação. Pronto, sentimos, ao longo do processo, vamos sempre sentindo.</p> | <p>Não</p> | <p>Sentiu constrangimentos –3</p> <p>Não sentiu constrangimentos – 6</p> <p>Não respondeu – 1</p> <p>Causa para o constrangimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afastamento entre colegas.</li> <li>- A todos os níveis, inclusive dos órgãos de gestão.</li> <li>- O processo gerou reclamações.</li> <li>- O desconhecimento do processo.</li> </ul> <p>Os entrevistados referem que não sentiram muitos constrangimentos, mas que o desconhecimento e a subjetividade do ato de avaliar por parte dos colegas deixou algumas dúvidas, gerou afastamento entre os pares e deu azo a dúvidas. O clima das escolas deteriorou-se um pouco e as relações entre os pares ficaram mais difíceis.</p> |

**Avaliados**

| Questões /Respostas |   | A1                                | B1   | B2    | C1                               | C2   | C3   | F1                 | G1   | H1              | I1   | Síntese |
|---------------------|---|-----------------------------------|------|-------|----------------------------------|------|------|--------------------|------|-----------------|------|---------|
| <b>XXIII</b>        | Há algum aspeto que deseje acrescentar? | Não respondeu.<br>Falta de tempo. | Não. | Nada. | Não quero acrescentar mais nada. | Não. | Não. | Não. Acho que não. | Não. | De momento não. | Não. | Não.    |



|                    |   | Avaliadores   |  |   |   |   |  |   |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|--|---|
| Questões/Respostas |   | A   | B  | C   | D   | E   | Síntese  |   |
| I                  | De acordo com o atual modelo de avaliação de desempenho do docente, exerce as funções de avaliador? | <i>I.I</i> -É avaliador externo, interno ou desempenha ambas as funções?  | <b>Sim, exerço. Avaliador externo,</b> mas já fui interno.   | Avaliador interno. Externo foi pela Universidade de Évora.  | De avaliador só interno. Neste momento pouco mais do que ler os relatórios que os colegas me entregam. O que eu deveria fazer e que nem sempre há tempo para isso, é acompanhar a atividade docente dos meus colegas.   | Este ano, não. Mas, no último ano, no último ciclo avaliativo fui avaliadora interna. Sim. Sim.                                       | Agora, não. Avaliadora interna.  | 5 – Avaliadores (1 – interno e externo; 4 internos).  |
|                    |   | <i>I.II</i> -Qual é a diferença entre avaliador externo e interno?  | No atual sistema de avaliação, o avaliador externo só avalia a atividade do professor em contexto de sala de aula com os alunos. A prática pedagógica e tudo o que lhe é inerente. Só observa as aulas. A parte científico-pedagógica. O avaliador interno avalia o professor em todas as dimensões. | Como avaliadora externa, nós tínhamos que estar de acordo com os regulamentos da Universidade. Enquanto no <b>externo</b> , eles ainda estão numa fase de aprendizagem e são capazes de acatar mais qualquer coisa que se diga e nós até aprendemos mais porque há um intercâmbio, acabamos por nos apercebermos de certas coisas que se calhar não tínhamos pensado. O <b>interno</b> , a disponibilidade das pessoas é diferente. São pares e é muito complicado. As pessoas ficam um pouco de pé atrás e nós não estamos muito à vontade, porque também não somos capazes de, sei lá, de ..... | A avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas, que é isso que nós fazemos. Onde isto, deixa de resultar, deixa de ser bom, na altura em que eu tenho que entrar lá e que ela (colega) sabe que estou lá para a avaliar... a avaliação cai por aí. Porque se os pilares da avaliação fossem a observação diária e a partilha diária e que culminava numa visita que podia ser participada, na aula dela e na minha aula. Ai eu teria muitos mais elementos credíveis para dizer onde é que a colega falha. Falha com certeza como eu falho. Todos falhamos. Haver essa troca de experiências. Na altura em que ela sente que eu vou lá para ter que lhe atribuir uma nota, ela deixa de ter essa relação comigo, o que é natural. No dia em que eu estou lá para assistir e levo um papel para apontar qualquer coisa, a aula está super balizada, ela está nervosa, os miúdos estão nervosos e eu sou um elemento estranho que lá estou. Eu acho que a avaliação cai por terra aí. Se a avaliação fosse uma prática comum das escolas, da pessoa, uma partilha, a pessoa trocava impressões. Existe depois a necessidade de dar uma nota, a necessidade daquela nota ser tão alta que possa entrar no crivo. Porque depois há quotas. Ainda na última avaliação, fico extremamente enervada com isto, eu tive vários colegas que avaliei, um a quem dei uma boa nota e não entrou no crivo da avaliação, pôs-me um processo. Não funciona, deixa de funcionar. Acho que o pilar fundamental da avaliação é a partilha e o dia a dia, e se houver essa partilha, no nosso grupo é fundamental. Se houvesse essa partilha e se houvesse esse juntar de saberes do avaliador e do avaliado, a coisa funcionava muito melhor. Com a avaliação de desempenho criou-nos muros, barreiras, bloqueios, um mau estar enormes, um constrangimento. Exatamente porque as pessoas estão numa situação, é eu percebo, se se tiver Muito Bom, tem vaga, se não |   |  | Avaliador externo – só observa aulas e avalia a componente científico-pedagógica.<br><br>Avaliador interno – avalia o professor nas restantes dimensões   |
|                    |   | <i>I.III</i> -O que é que é mais difícil?   | Ambas são difíceis. Somos colegas e às vezes amigos.   | ... porque são nossos pares e é sempre, e mais a mais, por muito que a gente queira ser imparcial, nunca consegue. Acho que é muito subjetivo. Para já depende muito da capacidade de análise de cada um. As grelhas que nós fazemos, são sempre; não é uniformizado a nível nacional.  |   |   |  | A avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas. se os pilares da avaliação fossem a observação diária e a partilha diária e que culminava numa visita que podia ser participada. Ambas as funções de avaliar são difíceis porque somos pares, às vezes amigos.      |
|                    |   | <i>I.IV</i> – Sentes-te preparado para exercer a função?  | O sentir preparado, no sentido de que tive formação. Pelo menos os avaliadores externos. A formação é curta, mas deu algumas bases para desenvolver bem as nossas funções. Acho que a formação devia ser alargada. 15 horas é insuficiente e foi muito em termos burocráticos.                       |   |   |   |  | É muito subjetivo, é difícil ser imparcial, depende da capacidade de análise de cada um. Os instrumentos de registo da avaliação deviam ser uniformizados a nível nacional. A formação é curta, mas deu algumas bases para desenvolver bem as nossas funções. Acho que a formação devia ser alargada. |
|                    | O que entende   | Avaliação de desempenho é avaliar a prática dos colegas, na escola, em todos os contextos em que eles estão. Se serve em termos de aperfeiçoamento profissional, ... das pessoas ficarem melhor preparadas, haver ali, alguns feedbacks, dar dicas para | Avaliação de desempenho devia ser apenas para que a pessoa se sentisse um pouco mais segura daquilo que faz. Porque nós às vezes podemos   |   |   | Avaliação de desempenho será mais para controlar o desempenho profissional, e o desempenho que se terá em termos de comportamento com | É avaliar o desempenho de um professor, de um docente.<br><br>-Avaliação de desempenho é avaliar a prática dos colegas, na escola, em todos os contextos em que eles estão.<br>- Avaliação de desempenho devia |   |

|           |  |   |   |   |  |  |  |
|-----------|--|---|---|---|--|--|--|
| <b>II</b> | por avaliação de desempenho do docente?  | aqui e para ali, se calhar também há.   | sem querer estar a cometer erros e precisamos de, às vezes de uns <i>flashes</i> , umas chamadas de atenção para ver se estamos no caminho certo. E isso servir apenas para a pessoa fazer uma reflexão individual, ajudada por um par, sem objetivo de estar a dar classificações, mas sim para tentar fazer um feedback e saber se está no bom sentido, se está no mau sentido. O que é que podia melhorar.<br>Contribui sempre para a progressão. Deve contribuir sempre para a progressão, porque a pessoa acaba por ter mais experiência, do que tinha antes. Portanto, acho que é mais um ano, é mais uma experiência, é mais uma fase. Tem que ser sempre para contribuir para a progressão. Chegava-se aquela etapa fazia-se. Cumpriu aquilo passava-se para a etapa seguinte. Sem notas, sem classificações. Era o cumpriu ou não cumpriu. Chegava porque aquele mau ambiente que se cria entre os colegas, se calhar acabava por nem sequer existir e as pessoas estavam mais abertas para a troca de experiências e de conhecimentos e tudo. Temos que aceitar as diferenças. Isso não quer dizer que sejamos melhores ou piores. Para já, também passamos por alunos diferentes e há alunos que gostam de nós e outros que não gostam. Reagem de uma maneira ou reagem de outra, daí, muitas vezes, a subjetividade das aulas assistidas. | entrar fica sem vaga e é a carreira das pessoas e é a vida das pessoas, e nós até ultrapassámos bem. Porque depois há outros avaliadores que têm outros critérios, completamente diferentes. O desenvolvimento do trabalho da escola é tanto mais produtivo quanto menos existir a necessidade de catalogar as pessoas, porque se a pessoa trabalhar em grupo, as coisas são sempre melhores. O ambiente é melhor. Claro, quando a pessoa está a trabalhar assim e depois chega ali a uma altura em que diz, espera lá aí que eu tenho de te avaliar.<br>Eu acho que sim. Eu acho que é importante. Eu acho que a avaliação é importante com bom senso e com honestidade. E nem sempre as pessoas têm bom senso e honestidade. Se eu vou olhar para aquilo com o máximo de honestidade e tento chegar a um valor, não quer dizer que eu esteja certa e os outros errados. E depois olho para um colega que se está borrifando para aquilo e dá dez a tudo e aqueles avaliados entram todos e não são ... nem pouco mais ou menos. Nós depois na escola também conseguimos ver qual é o desempenho das pessoas, não é preciso estar a avaliar para ver. Aqueles entram todos e depois os nossos não entram. Ai cai por terra a avaliação. Quer a gente queira quer não... com os miúdos estão ali para aprender, nós estamos ali porque estamos num patamar acima, com os nossos colegas, não. Nós estamos no mesmo patamar. De maneira que mesmo que eu tenha mais tempo de serviço, tenha mais experiência. O meu lugar é o mesmo, na escola. Eu estou na mesma. Uma coisa é certa se for avaliado pelo diretor ou pela pessoa que nos está hierarquicamente acima, talvez se aceite um bocadinho melhor. A nossa tradição é dos colegas estarem todos ao mesmo nível. Estão hoje, amanhã não estão. Vão dar aulas. Não existe, aí talvez seja a grande dificuldade, é não existir a figura do «patrão». Da pessoa que nos está .... nós respondemos a uma entidade que é o ministério da educação que é... Avaliação de desempenho é partilha. Para mim é partilha. | ..., ou seja o feedback será com alunos e famílias. Avaliação de desempenho é mais para controle interno, do que propriamente... para o próprio. Acho que dantes, quando tínhamos aquela avaliação, que deveríamos ter só na altura da progressão, fazia muito mais sentido, do que esta avaliação anual, que nós temos que fazer, que só cria stress nas pessoas, numa altura em que temos tanto serviço para fazer. E, depois ainda, em cima desse serviço todo, teremos, então, que entregar um relatório de autoavaliação do que desempenhamos durante esse ano.<br>Porque não nos vai ensinar a dar aulas, não nos vai ensinar a forma como... melhorar. Não. Não. Só avaliativa. | O desempenho profissional de um docente. E faz sentido avaliar. Faz. | ser apenas para que a pessoa a fazer uma reflexão individual auxiliada por um par, sobre o que podia melhorar.<br>- A avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas, partilha com bom senso e com honestidade. Avaliação de desempenho é partilha. É importante.<br>- Avaliação de desempenho para controlar o desempenho profissional e o feedback com alunos e famílias. Avaliação de desempenho é mais para controle interno do que para o próprio.<br>- É avaliar o desempenho profissional de um professor.<br>- Nas dimensões - pedagógica, científica e ao nível das atividades da escola.<br>- Reflexão individual, ajudada por um par.<br>- Avaliação de desempenho é partilha.<br>- Avaliar o desempenho.<br>-Somos pares.<br>-Não há hierarquia.<br>-Muita proximidade.<br>-Faltam instrumentos que objetivem a avaliação. |
|           | II.I -Então a avaliação de desempenho em teu entender deve-se consubstanciar ou basear em quê? | Avaliar o trabalho do professor, nas várias dimensões. Na pedagógica, na científica e de pois ao nível das atividades da escola. É uma avaliação entre pares. Muitas vezes é difícil posicionar as pessoas na escala.   |   |   |  |  |  |
|           | II.II – Porque é que é difícil avaliar os pares?   | São Pares. Muita proximidade. Não há hierarquia, a avaliação faz-se pelo escalão do avaliador. Também não há instrumentos que objetivem mais a avaliação, mas a normalização dos documentos podem torna-los muitos objetivos. Se o avaliador souber o que vai observar, ajuda a contextualizar, mas o contrário também não é mau. |   |   |  |  |  |

| Avaliadores  |   |   |   |                            |  |   |
|--|---|---|---|----------------------------|--|---|
| Questões / Respostas   | A   | B   | C   | D                          | E  | Síntese   |
| <p><b>III</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente importante</b> e <b>1 nada importante</b>, indique como considera a avaliação de desempenho docente. Explicite</p> | <p>4 – Bastante Importante. É importante e necessária. Para situar as pessoas. Se for uma avaliação criteriosa, rigorosa, objetiva, os avaliados ficam, conscientes daquilo que mais ou menos são enquanto professores, e vêm o reflexo do seu trabalho na avaliação do desempenho.</p> | <p>Acho que as pessoas para terem chegado ali, já fizeram durante a vida delas já passaram por vários processos, nos quais conseguiram demonstrar que eram capazes de fazer qualquer coisa, como tal, não acho que seja totalmente importante, nem imprescindível. Acho que é importante. E quanto baste, não é nada de excessivo, mas pensando em algumas colegas, em algumas situações, se calhar é muito importante. Porque há pessoas que ou não enxergam ou porque se demitiram da função ou por outros problemas, que não calha a mim avaliar, muitas das vezes, descuidam um pouco. Eu acho que cada um tem que ser consciente do papel que exerce, daquilo que faz e assumir.</p> | <p>É bastante importante ... eu acho que é bastante importante. Bastante importante na perspectiva da partilha. Porque se a pessoa se puser no seu cantinho e não tiver a curiosidade, a necessidade de aprender mais, de partilhar. Se não houver nada exterior...que obriga a isso, eu acho que sim. Eu acho que nesse aspeto, a avaliação ... esta dinâmica, a coisa deveria resultar melhor, o que acontece muitas vezes é que quando uma pessoa está numa situação de avaliação, tenta esconder a parte negativa, e tentando esconde-la, não a supera.</p> | <p>É pouco importante.</p> | <p>É importante. Pronto, mas nos moldes em que ela está é que eu acho que falha. Porque acho que as coisas não são ... não é em duas aulas que se vai ver o esforço de um professor. Um professor não tem culpa de não ter certos cargos, que outros professores têm. Portanto não pode ser penalizado por isso. O próprio avaliador .... Depois é esta coisa das quotas. Acho que não devia haver quotas e cada um era avaliado consoante o seu desempenho. Agora uma pessoa ficar prejudicada por causa de quotas, isso acho mal. Uma medida administrativa. E há gente que ..., eu falo pessoalmente, que não quer estar prejudicada.</p> | <p>Nada importante - 0</p> <p>Pouco importante – 1</p> <p>Importante – 2</p> <p>Bastante importante – 2</p> <p>Totalmente importante - 0</p> <p>(Para situar as pessoas e para partilhar. Para que os professores fiquem conscientes do seu desempenho enquanto professores e possam ver o resultado refletido na avaliação do desempenho).</p> |

|  |   |   |   |   |  |   |  |
|--|---|---|---|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>IV</b></p> | <p>Como se operacionaliza a avaliação de desempenho na sua escola?<br/>Explicitite.</p> | <p>É feito um calendário pela SAD, que é aprovado pelo Conselho Pedagógico, que é afixado e dado conhecimento nas reuniões de departamento. Avaliação Interna - informa quantos créditos tem que ter na formação. Quantas horas de formação por ciclo avaliativo. Se devem ou não fazer formação na sua área de formação ou noutra área transversal. É-lhes dado um modelo de relatório, onde está tudo explicado. Onde é feita uma análise crítica do trabalho que desenvolveu ao longo do ano letivo. O avaliador é o coordenador de departamento. Avaliação externa - o procedimento passa pelo Centro de formação. As pessoas requerem ser avaliados, é nomeado um avaliador externo e depois, colocam-se as pessoas em contato. Também é feito um calendário, com os horários dos professores avaliados e avaliador, que se conjugam para que o avaliador externo dê as suas aulas. Não têm redução horária. Os avaliadores externos fazem parte da bolsa de recrutamento do Centro de Formação.</p> | <p>Do tipo saiu a legislação do tipo tal, tal, como és coordenadora és tu que vais fazer. Foi assim. Depois sei que fomos selecionados para uma ação de formação. Uma ação de formação de uma senhora que estava ligada ao Centro de formação janeiro Acabado, que veio de Moura.</p> | <p>Começamos por preparar em conjunto, o normal, as planificações e depois combinamos com o colega, em que dia, que aula é quer que se vá assistir.<br/>A data, a turma, o conteúdo. Tudo. Depois entrega-me. Pelo menos no meu caso, foi assim, faz a planificação global, que faz comigo, estamos a trabalhar juntos e depois faz a sua, individual e entrega-me também e eu depois com base nessa planificação, nesse plano de aula, quando vou lá, vou ver se aquilo é cumprido, se não é cumprido, como é que se está a desenvolver a aula. as pessoas, depois era para agradar aqueles parâmetros, os itens, cai-se no exagero. No caso do meu pessoal, em que eu tinha uma relação muito próxima. Fazíamos uma conversa muito informal, muito informal. Não levava papéis, nem nada disso. Informal, as coisas normalmente até corriam bem e pronto. aqueles avaliados que não eram do grupo, senti dificuldade porque não tinha conhecimento necessário, a parte científica para saber se aquilo estava a ser bem dado ou mal dado. Cingia-me muito a ver a relação pedagógica.</p> | <p>Faz algumas reuniões Explicativas. Em que tenta esclarecer algumas dúvidas que os professores tenham relativamente ao documento e relativamente à legislação do modelo avaliativo do professor. Faz sair grelhas com as dimensões. Durante o período da avaliação devia haver mais esclarecimento e mais informação só com o avaliado. Com o avaliado, haver mais reuniões Ou mais momentos, em que, pronto - vais bem, não vais bem. Deves fazer assim ou deves assado. Deveria haver isso para que depois no final, nós não nos surpreendermos com algumas questões que depois colocam no parecer de avaliação. No parecer final.<br/>Durante a avaliação .... eu como fui avaliada pelo diretor, acho que deveria ter tido reuniões com o próprio diretor, a esclarecer-me algumas dúvidas, se as tivesse ou então, que visse mais ou menos como é que eu ia, para eu, depois, fazer o meu relatório. Não é no final que se ...<br/>Eu comecei a fazer o meu relatório todo. Já tinha feito um grande relatório de coordenação. Porque fiz um relatório de coordenação e pautei-me, por uma preocupação enorme, de resolver ou de registar tudo e ficar um bom relatório de coordenação. No outro de autoavaliação, como já tinha feito aquele de coordenadora e como já era avaliada, neste caso pela diretora. Não estive, assim com muitas precisões no relatório de autoavaliação docente e naturalmente acharam que eu devia ter falado mais no cargo de coordenação nesse relatório.</p> | <p>Além das reuniões todas, que todos nós tivemos para perceber o modelo de avaliação. Tivemos reuniões com os avaliados, fui assistir a duas aulas, em que o avaliado fazia a planificação e me dava logo. Dava e depois, preenchíamos uns papeis, já não sei se antes ou depois. Sim está bem, mas depois havia uns papéis. Sim. Já não me recordo bem.</p> | <p>- é feito um calendário pela SAD,<br/>- o calendário é aprovado pelo Conselho Pedagógico,<br/>- o calendário é afixado e dado conhecimento nas reuniões de departamento,<br/>- algumas escolas promovem reuniões para prestar esclarecimentos sobre a avaliação do desempenho.</p> <p><b>Avaliação Interna:</b><br/>- É entregue aos avaliados um modelo de relatório de autoavaliação, onde está tudo explicado.<br/>- O avaliador é o coordenador de departamento.<br/>- O avaliador avalia o professor em todas as dimensões, mas deixou de fazer a observação das aulas.<br/>- Avaliador e avaliado podem realizar reuniões pré e pós observação das aulas.</p> <p><b>Avaliação externa:</b><br/>- Os professores requerem ser avaliados,<br/>- É nomeado um avaliador externo,<br/>- Colocam-se avaliador e avaliado em contato.<br/>- Avaliador observa aulas e avalia as dimensões científico-pedagógica.,<br/>- Avaliador e avaliado podem realizar reuniões pré e pós observação das aulas.<br/>- Avaliadores não têm redução horária.</p> <p><b>Nota: Os avaliadores externos fazem parte da bolsa de recrutamento do Centro de Formação.</b></p> |
|--|---|---|---|---|--|---|--|

|   |   |  |  |  |   |   |  |
|---|---|--|--|--|---|---|--|
| V | <p>Considera que existem vantagens na realização da avaliação de desempenho? Se sim, indique quais?</p> | <p>De acordo com a legislação, não se pode progredir sem avaliação. É vantajoso desde que a avaliação seja rigorosa, criteriosa. Se todos os requisitos que estão previstos na legislação, forem cumpridos os critérios.</p> | <p>Não me gerou, assim, grande conflito. Porque como estava habituada a fazer a avaliação dos formandos na Universidade e na E.S.E., já estava mais ou menos habituadas a assistir às aulas. Não foi complicado. Vantagens...eu, na vida, costume dizer que temos que tirar de todas as coisas aspetos positivo e aspetos negativos. Positivos desde que a pessoa os saiba tirar e superar os negativos. Agora ... eu acho que depende de cada um.</p>   | <p>As vantagens da avaliação de desempenho, no meu ponto de vista é isso, só a partilha.</p>   | <p>Nenhumas.</p>  | <p>Não é só por causa das quotas. Isto quer dizer, está bem que uma pessoa ... os que tem cargos se calhar são avaliados de diferente modo, só que, também, os outros; não tem culpa de não os terem, não é? Isto tinha que dar uma volta. Não te sei dizer. Não tem vantagens.</p> | <p>Vantagens – 2<br/>Depende – 1<br/>Nenhumas – 2</p> <p>Nota: No momento, a progressão na carreira está congelada, pelo que de nada serve. Mas se a avaliação for rigorosa, criteriosa e conduzir à partilha, consideram que existem vantagens.</p>   |
|   | <p>V.I - E desvantagens? Quais?</p>   | <p>As desvantagens são colocar umas pessoas contra as outras, do mesmo grupo de recrutamento, ambos bons profissionais. Agora presumindo que estamos aqui todos de boa-fé ...</p>  | <p>Desvantagens é o fator humano, depende da personalidade de cada um. Da maneira como encaram as situações e a maneira como se resolve. As pessoas quando começaram... era uma certa regra e depois de repente altera-se. Isso é que choca as pessoas. A pessoa quando entrou nisto sabia que as regras eram estas e depois ao fim daqueles anos todos, dizem-lhe assim – alto aí, as regras agora mudaram totalmente, são outras. E isso é que gerou grandes polémicas porque eu quando fiz a profissionalização, eram dois anos; era sistema educativo, era a escola, era a turma. Portanto, eu já tinha tido aulas assistidas, já tinha tido que trabalhar em projetos para a escola e eu tive que estudar a política educativa e mais... Portanto tinha pensado que aquela fase já tinha passado. E voltar a ter que prestar. Levei isso como uma atualização de conhecimentos, mas com outra personalidade, podia ter grandes problemas. Mas fez-se, teve que se fazer, mas é possível que tenha criado algum mau estar.</p> | <p>As desvantagens... catalogar e criar muito mau ambiente. Porque as pessoas às tantas acabam por criar atritos. Criam imensos atritos. As pessoas acabam por trabalhar desnecessariamente e em coisas que são desnecessárias, que é os papéis, os não sei quê, em vez de focar na sala de aula e naquilo que fazem todos os dias, e vamos lá ver como se faz melhor. Se fosse nesse sentido se a avaliação não fosse penalizar, se fosse nesse sentido, o esforço ...contribuir para as aprendizagens para os alunos, mas não contribui.</p> | <p>Eu não direi desvantagens, sempre se aprende qualquer coisa. Sempre se aprende qualquer coisa, mais que não seja ....Não é exequível. Muito complicado. E não sei porque não haverá, a nível de MNE, um modelo igual para todos as escolas. E sejam, sim as escolas a fazer os papéis. Essa documentação, essa burocracia, essa documentação toda deveria ser igual para todas as escolas.</p> | <p>As desvantagens, as quotas, duas aulas, não se vê nada. Porque duas aulas são pouco para uma pessoa ....</p>   | <p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar umas pessoas contra as outras, do mesmo grupo,</li> <li>- É o fator humano, depende da personalidade de cada um,</li> <li>- As regras foram alteradas unilateralmente,</li> <li>- Catalogar e criar muito mau ambiente,</li> <li>- Não exequível,</li> <li>- As quotas, o nº de aulas não permite observar com clareza.</li> </ul> |

|                      |   | Avaliadores   |  |  |  |   |   |
|----------------------|---|---|--|--|--|---|---|
| Questões / Respostas |   | A   | B  | C  | D  | E   | Síntese   |
| VI                   | Em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho? Explícite. | Todas. São as dimensões essenciais e as que devem ser bem avaliadas. Estão mais ou menos relacionadas. A participação na escola e a relação com a comunidade é que podiam estar mais definidas nos relatórios. Há pouco debate de ideias, pouca partilha ao nível das reuniões de departamento. Embora os avaliadores, saibam o que as pessoas andaram a fazer. As dimensões devem manter-se. | O Científico-pedagógica acho que a pessoa a faz na universidade, <u>formação contínua</u> deve ser pessoal, assim como o <u>desenvolvimento profissional</u> . Porque a pessoa à medida... <u>estas duas</u> implicam <u>esta</u> . A participação na escola e a relação com a comunidade depende da pessoa e se a pessoa conseguir ter uma boa relação com os alunos e com a comunidade, faz todo o sentido e as coisas vão de uma maneira. Se não tiver, talvez aí é que se prejudica e deverá fazer formações nesse sentido. Cá está, depende das necessidades de cada um. Acho que para o professor é fundamental ter uma relação, uma boa relação com a comunidade, com o meio onde está, em que está inserido. Estão todas relacionadas. | 1º e 2º Científico-pedagógica, 3º as restantes. Eu penso que tudo o que aqui está é necessário, aqui no caso da formação contínua, as pessoas enchem-se de formações, mas depois não são capazes de .... vão há formação, mas depois não trazem nada para aqui. Portanto o que é que interessa a essa pessoa, que vá fazer vinte ou trinta créditos de uma formação que não é aplicada, que não se sente. Se a pessoa não te disser, tu não sabes que a pessoa fez essa formação. A formação só deveria contar para aqui e ter valor efetivamente, se fosse feita, se a pessoa vinha e dizia, olha, fiz esta formação vamos lá experimentar isto que eu aprendi. Eu vou por aqui em prática, na minha aula isto que eu fui lá aprender. Pode até resultar ou não resultar, experimentamos. Se resulta, muito bem, se não resulta põem-se de parte. Agora a formação para ter o papel, lá com os X créditos, e é o que mais se passa. Enquanto a formação está a decorrer, estão ali uma serie de pessoas do mesmo grupo, com certeza falam- olha eu fiz assim, eu fiz isto – aquele espaço e tempo que estamos ali, estamos também a aprender outras coisas, é partilhado com os colegas. Que seja uma mais-valia. A participação na escola, também é das tais coisas que, ou a participação na escola é feita não para mostrar que se faz isto, aquilo e o outro. Esta participação aqui na escola, aquelas pessoas que tem muito jeitinho para o show off, para andar aí fazendo floreados. Há outro que fazem uma coisa mais consistente .... Fazem um trabalho consistente com os alunos, em que depois o produto final pode não ser o melhor, mas houve ali uma certa consistência. Depois não brilham. Claro não sabemos divulgar. Aqui a participação na escola, prende-se um bocado com o feitio das pessoas. Há pessoas, por feitio se relacionam muito bem. Há outras que são muito acantonadas, muito fechadas. A dimensão científico-pedagógica é fundamental. Se houver lapsos aqui | 1º Científico-pedagógica, 2º Relação com a comunidade, 3º Participação na Escola, 4º Desenvolvimento Profissional e 5º Formação. Incide mais é na científico-pedagógica. Científico-pedagógica será um. Devem manter-se. | Eu fui vendo tudo, eu prestei atenção a todas elas. Acho que se devem manter. | Todas são importantes. As científico-pedagógica, Desenvolvimento profissional e a Formação estão mais relacionadas que a Participação na Escola e a Relação com a Comunidade. As últimas duas dependem de vários fatores intrínsecos (personalidade, ...) e extrínsecos (contexto em que a escola se insere, ambiente,...) ao professor.<br>- Científico-pedagógica - 5<br>- Relação com a comunidade - 5<br>- Participação na Escola – 5<br>- Desenvolvimento Profissional - 5<br>- Formação - 5 |

|             |   |   |  |   |  |   |  |
|-------------|---|---|--|---|--|---|--|
|             |   |   |  | nesta dimensão, .... a nível pedagógico ressentem-se disto. Deve manter-se, ainda com estas nuances que eu acabei de frisar.  |  |   |  |
| <b>VII</b>  | De acordo com a tabela, indique ( <b>por ordem de importância</b> ), em sua <b>opinião</b> , em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite.  | Científica e a Pedagógica como mais importantes e as restantes em pé de igualdade. Estão todas interligadas.  | 1º Científico, Pedagógica, Formação.<br>2º Desenvolvimento Profissional, Participação na Escola e Relação com a comunidade.  | 1º Científico, 2º Pedagógica, 3º as restantes (Formação, Desenvolvimento Profissional, Participação na Escola e Relação com a comunidade). Penso que em todos eles, mas o científico-pedagógico para mim é o fundamental, o pedagógico o segundo. Eu acho que isto é fundamental. Todos os outros eu até coloco em pé de igualdade. Porque se a pessoa cientificamente for uma nódoa, não tem nada a transmitir às crianças, e pedagogicamente vai-se...  | 1º Científico-pedagógica, 2º Relação com a comunidade, 3º Participação na Escola, 4º Desenvolvimento Profissional e 5º Formação. | 1º Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Participação na Escola.<br>2º Científico, 3º Relação com a comunidade, 4º Formação.<br>Olha, eu acho que o desenvolvimento profissional, a participação na escola e a dimensão pedagógica, para mim, são as mais importantes. Depois a formação é importante, mas a maneira como as formações, são feitas, também, olha. Depende de muita coisa, estás a perceber? A relação com a comunidade e o científico, são importantes, claro que também. | <b>Resultados:</b><br>-Científico 1º, 1º,1º,2º<br>- Pedagógica – 1º, 1º,2º,1º,1º<br>-Formação – 2º, 1º,3º,5º,4º<br>-Desenvolvimento Profissional – 2º, 2º,3º,4º,1º<br>- Participação na Escola – 2º, 2º,3º,3º,1º<br>-Relação com a comunidade – 2º, 2º,3º,2º,3º<br><br><b>Ordem de Importância:</b><br><b>1º Científico</b> (4/1º e 1/2º) e <b>Pedagógico</b> (4 / 1º e 1/2º),<br><b>2º Participação na Escola</b> (1 /1º, 2 / 2º e 2 /3º),<br><b>3º Relação com a comunidade</b> (3 /2º e 2 /3º 4º),<br><b>4º Desenvolvimento Profissional</b> (1 /1º, 2 /2º, 1 / 3º, 1 / 4º e 1/5º),<br><b>5º Formação</b> (1 /1º, 1 /2º, 1 /3º, 1 /4º e 1 /5º). |
| <b>VIII</b> | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente satisfatório e 1 nada satisfatório</b> , indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho. Explícite. ( <b>recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente</b> ). | <b>Bastante Satisfatório.</b> Esta distinção entre avaliador interno e avaliador externa. Torna o processo de avaliação mais justo. A Avaliação externa é uma visão externa, é sempre melhor. É diferente de uma visão interna porque não é condicionada. A visão interna é condicionada pelo dia a dia. Ao nível de dar pistas para a pessoa fazer melhor, para se aperfeiçoar a avaliação externa é melhor. A articulação entre avaliador externo e avaliador interno faz-se no final, depois da classificação ser entregue, só serve para dar dicas para o futuro. | Eu acho que deverá ser sempre uma pessoa que tenha o mesmo curso e que seja da área. Pelos pares e se isto existe e se continua nesses moldes, acho que está <b>não satisfatório</b> . | <b>Pouco satisfatório.</b> Eu acho pouco satisfatório. Principalmente este último. Este último é uma bagunça completa, em que nada se entende. Ninguém entende quando é que vai mudar de escalão. Anda tudo completamente às aranhas. Porque antigamente, mal ou bem a pessoa sabia que era... tinha aquele tempo de serviço, chegava e de dois em dois anos ... era anualmente ...tinha o ciclo avaliativo. Agora todos os anos há ciclos avaliativos. Uma vez passa um, outra vez passa outro, depois não passa ninguém porque está tudo congelado. As contas não se conseguem fazer. | <b>Pouco satisfatório.</b>   | <b>É pouco satisfatório</b>   | <b>Nada Satisfatório – 1<br/>Pouco Satisfatório - 3<br/>Bastante Satisfatório - 1</b>  |
|             | Isso é uma atividade de supervisão?   | Não sei, pode ser. É uma conferência que não interfere na avaliação. As avaliações estão entregues.   |  |   |  |   |  |

## Avaliadores

| Questões /Respostas |   | A   | B   | C  | D  | E  | Síntese   |
|---------------------|---|---|---|--|--|--|---|
| <b>IX</b>           | Quais foram os critérios que a sua escola utilizou para o nomear avaliador? Explícite.    | Os critérios legais, os que estão escritos na lei. O escalão mais nada.   | A mim foi assim, quem exercia o papel de coordenador de departamento, é que era o avaliador. E depois esse coordenador é que podia delegar.   | Teve a ver com o facto de eu ser a mais velha, estar já no topo da carreira e também a de ter tido 12 anos de E.S.E. . Porque eu dei muitos anos aulas lá e fiz muita formação contínua, assisti muitas vezes a aulas. Eu não tinha nada de curso. O meu mestrado não era para aquela área. Tinha era muita experiência. Ainda assim, a experiência que eu tinha veio-se a demonstrar um bocado falaciosa, porque lá eram alunos. O tipo de avaliação que fiz, ainda que fosse avaliação em formação inicial, eram meus alunos. Dava-lhes uma disciplina, ia ver as aulas deles. Tinha prática nisto. Fiz muitos anos avaliação em serviço, mas era diferente, porque as pessoas já eram professores. Estavam a fazer a profissionalização, mas não havia quotas, as pessoas não tinham que passar. Era tudo diferente, mas o que mais se assemelha ainda, será isso, a formação em exercício. Mas nunca deu tanta polémica como isto está a dar. Depois a pessoa olha e diz: eu estou atrás deste e à frente daquele. E depois eu posso perder o lugar, que era uma coisa que dantes não se colocava. Tive essas experiências e eu penso que deve ter sido por isso que fui nomeada.                                    | Numa reunião que tivemos do Conselho Pedagógico, foi dito: - Tu avalias... Eu não tendo conhecimento bem, bem, podia ter delegado funções noutra professor para avaliar. E não fiz, porque ninguém me disse que o podia fazer. Só me disseram, tu tens cinco para avaliar. E, eu levei com esses cinco colegas, não havendo necessidade disso, porque havia professores de quadro, que poderiam ter avaliado.  | Porque era a mais velha. O escalão em que me encontrava. Os anos de serviço.   | <p>Critérios legais – 1<br/>Escalão do avaliador – 3<br/>Tempo de serviço - 2<br/>Experiencia profissional/ formação em avaliação do desempenho - 2<br/>Coordenador de Departamento – 2</p> <p><b>Síntese:</b> Os avaliadores foram nomeados por alguns dos critérios legais, nomeadamente o escalão em que o professor se encontra, o tempo de serviço e a sua experiência profissional. Nenhum dos avaliadores tinha formação especializada em Supervisão Pedagógica, embora dois deles tivessem experiência ao nível da formação em serviço e da formação inicial de professores. Os professores avaliadores frequentaram uma ação de formação sobre avaliação do desempenho. O cargo de Coordenador de Departamento está condicionado pelas premissas anteriores.</p> |
| <b>X</b>            | Quais são os requisitos necessários para se desempenhar a função de avaliador? Explícite. | Os requisitos são os que estão na legislação. Estar num <b>escalão, igual o superior ao do avaliado</b> , pertencer ao <b>mesmo grupo de recrutamento</b> e ter <b>formação em avaliação do desempenho</b> ou supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão. No meu caso, acho que foi esta ultima parte. <b>Foi pela experiência profissional</b> . Aliás, acho que é a maioria das pessoas. | Avaliamos em pares, mas se vier uma lá ... pessoa de fora, vem completamente fora ... do contexto. Não sabe de que tipo os miúdos são, não conhece a comunidade, não sabe como é que as coisas se processam. Eu acho que por causa das inimizades. Para ser avaliador deve ser do <b>mesmo grupo de recrutamento, ter uma formação semelhante</b> . | Eu neste caso tinha isto tudo. Não era titular de formação em supervisão pedagógica, mas havia <b>muita experiência</b> . Fi-lo durante muitos anos. Eu penso que é isto tudo mais, ser uma pessoa sensata. Porque eu acho que o que vai regular isto tudo, ainda é a sensatez. Porque no meio desta bagunça toda, desta borrasca se a pessoa não for sensata e não for um bocado sensível. <b>Muitas doses de bom senso</b> . Não pode ser uma pessoa que ache que isto é um cargo. Em primeiro lugar que ache que isto é um cargo, em que eu sou avaliadora, sou mais do que tu. Tem que ser uma pessoa humilde, que goste de trabalhar em conjunto e que tenha bom senso para além destes requisitos. A experiência, não sei quê... porque se isto cai nas mãos de pessoas que utilizam isto para valorização pessoal, isto é o descalabro total. Se a pessoa não encarar isto como um serviço público, em que está aqui para partilhar e tirar partido também.<br>O que eu tentei sempre fazer...como eu tenho sempre muita gente para avaliar e não tenho hipótese de andar a fazer, ver aulas deste e daquele, andar lá metida e tudo mais. Peço que as pessoas, em sede de conselho de departamento deixem sempre | Que o avaliador tem que <b>ser da mesma área</b> . Da mesma área científica. Porque se não for <b>da mesma área científica</b> , é como que «um boi, a olhar para um palácio». Porque não está a perceber nada. E, depois poderá, nas aulas assistidas, por exemplo; poderá fazer a avaliação conforme os olhos das pessoas ou conforme a simpatia da pessoa. E, pronto, se gostar muito poderá ser inclinado para uma avaliação diferente. Se gostar pouco ou se embirrar com a pessoa, pode ser para pior. Nunca tem nada de veracidade, nada de verdadeiro. Fico sempre desconfiada, em relação a isso. E acho que tem de facto uma pessoa da mesma área. <b>Um professor com muito tempo de serviço</b> , e que tenha realmente <b>muita experiência profissional</b> , para o fazer e <b>sentido de responsabilidade e muita sensatez</b> . Muito bom senso. Muito bom senso nas pessoas. <b>Lealdade e honestidade</b> . | Está bem que é muito chato estar a avaliar um colega. Se calhar mais uma <b>formação</b> . Fiquei um bocado esclarecida com as reuniões e depois só com o preenchimento é que eu... uma pessoa começou a perceber o que ... Porque a abundância que nos enviavam para o mail, tanta coisa, tanta coisa; que a gente fica ali a olhar para aquilo. Era um bocado assim. Não sei, se tu te sentiste igual. | <p><b>Requisitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar num escalão igual ou superior ao do avaliado – 1</li> <li>- Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado – 3</li> <li>- Formação académica semelhante - 2</li> <li>- Ter formação em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica ou experiencia profissional em supervisão – 2</li> <li>- Muito tempo de serviço – 1</li> <li>- Muita experiência profissional- 2</li> <li>- Sentido de responsabilidade e muita sensatez – 2</li> <li>- Lealdade e honestidade – 1</li> <li>- Formação em avaliação do desempenho - 1</li> </ul>   |



|           |   |  |  |  |  |  |   |
|-----------|---|--|--|--|--|--|---|
|           |   |  |  | escrito aquilo que fizeram...um resumo no final da matéria que lecionaram. Vai ficando registado, em ata., mandem para mim e no dossiê de departamento. É o único controlo. Há pessoas que são mais presentes porque trabalham connosco. Peço-lhes que façam uma reflexão e fazemos o mesmo todos os períodos sobre os resultados obtidos.   |  |  |   |
| <b>XI</b> | O que é que o preocupou quando soube que ia desempenhar as funções de avaliador? Explícite. | Grandes problemas, não tive, mas <b>uma pessoa nunca se sente à vontade e corre o risco de falhar.</b> O que tem que fazer, é, fazer formação, preparar-se o melhor possível.  | <b>Não ter a formação necessária</b> para o fazer. | <b>Não me preocupou nada de especial.</b> Na altura fui um bocadinho poética, achei que, logo no primeiro ano, achei que ia ser uma coisa engraçada. Achei que ia experimentar, que ia tirar muito partido disto, porque vou aprender outras coisas, mas não foi bem assim. Não, porque as pessoas nesse ano então, foi um ano um bocadinho ....as pessoas faziam, sei lá, show off. Eu fui ver aulas de ter cortinados postos e música de fundo e coisas assim. | Como a burocracia está completamente diferente, daquela altura em que eu pertencia ao conselho pedagógico, <b>assustou-me um bocado.</b> No início fiquei um bocado assustada. Como é que eu vou resolver, com tantas turmas e ainda, mais o cargo de coordenadora. E eu sou muito frontal às vezes a dizer as coisas, logo nas reuniões e poderia magoar alguém.<br>E, pronto, assustei-me assim um bocado, mas depois, sei lá, ao fim de dois conselhos pedagógicos ou isso, correu normalmente. E não me preocupei. E fui aprendendo a fazer as coisas. | O que me preocupou mais, foi, ir <b>avaliar uma amiga muito grande. Não ser ... ser um bocado imparcial.</b> Tanto assim que, quando foi mesmo no momento para a avaliar. Quando foi para ver os relatórios e tudo, pedi ajuda a uma pessoa externa à escola. Para me distanciar e para ela me dar opinião, do que é que estava a fazer. E fiz outra coisa. A gente tinha que preencher aquele documento dos parâmetros e eu fiz aquilo, só que entretanto disse à .... olha se fazes favor, preenche, também tu. Faz uma autoavaliação pessoal e mandas-me.<br>Com a avaliação pode gerar-se muitos conflitos, ainda por cima, entre duas pessoas amigas. É chato. Eu mandei-lhe o documento e ela colocou os números, que ela entendeu. Disse-lhe, olha, isto não.... Eu só quero ver qual é a tua opinião. Não me vai influenciar, eu já tenho a minha feita.<br>Já tenho a minha feita, mas também não quero que haja conflitos entre nós. Quero ver qual é a tua avaliação.<br>Pronto e realmente eu já tinha feito o meu e havia muitas coisas iguais e aquelas, que não tinha iguais, ela tinha menos que eu. | - Assustado/Pouco à vontade com receio de falhar – 2<br>- Não ter a formação necessária – 1<br>- Não me preocupou nada em especial – 1<br>- Avaliar uma amiga/ Dificuldade em ser imparcial - 1 |
|           | E há formação?  | Há aquela formação que é feita pelo MNE, aquelas 15 horas. Acho que agora a última formação foram mais algumas horas.  |  |  |  | Avaliadores que fizeram a formação das 15 horas - 5  |   |
|           | Que tem a ver com os procedimentos legislativos?  | Os procedimentos legislativos e processuais. Como se deve observar, quais são os tipos de observação que existem, o que é que devemos fazer, como é que podemos preencher, se devemos usar grelhas com cruzinha ou ser descritiva. No nosso caso a observação descritiva natural é muito mais fácil. |  |  |  | A formação consistia em contactar com os procedimentos legislativos e processuais, nomeadamente referência a como se deve observar, quais são os tipos de observação que existem, o que é que se deve fazer, como é que se podem preencher os documentos, ...  |   |

|   |   | Avaliadores   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
| Questões /Respostas   | A   | B   | C   | D  | E   | Síntese   |
| <p><b>XII</b></p> <p>Qual considera que deve ser o perfil de um avaliador? Explícite.</p> | <p>Acho que deve ser professor, um par, ter formação própria em Supervisão Pedagógica, formação de professores, de formadores. Estar muito bem preparado. Ter estágio pedagógico, se calhar não é suficiente, deve ter uma formação específica. Deve ser uma pessoa aberta, comunicativa, que consiga partilhar, debater ideias. Não ter função de inspeção, mas de observação, pedagógica. A formação pessoal do avaliador é o maior contributo.</p> | <p>É a pessoa saber, estar a desempenhar um papel que gosta de fazer e que se sente com capacidades para o fazer. Ter formação para isso. É a pessoa.</p> | <p>Bom senso, honestidade, mais bom senso, mais honestidade. Ser uma pessoa humilde, ser da área científica é fundamental. E saber muito bem, aquilo que está lá a ver. Porque se a pessoa não tiver experiência nenhuma pedagógica, se for uma pessoa em início de carreira, com poucos anos, é capaz de valorizar coisas que não tem assim grande valor. E também ter dado algumas provas na sua vida profissional que é uma pessoa correta. Acho que isso é fundamental.</p> | <p>Ser avaliador assusta um bocado, para não magoar ninguém. Porque depois há aquele sentido de justiça. Senti, porque, pronto, era a primeira altura que eu iria ter aquelas reuniões, onde teria que dizer a classificação dos meus colegas avaliados. Eu nunca esperei isso. E estava ali, um bocado, indecisa, ainda, relativamente à classificação de um colega contratado. Quando tive a reunião, onde disse, tive o azar de ser logo a primeira, eu tinha dito outra classificação, mas como fui logo à primeira. Disse para A tenho esta classificação, para B tenho esta e para C, esta. Depois começo a ouvir os outros colegas; começo a ouvir os outros contratados, que eu olhando para um dos meus e olhando para outro, em que davam Muito Bom, em que não chocava nada, em dar 8,5 à pessoa em questão. Eu fiquei, porque é que eu não havia dar também Muito Bom? E perguntei se podia, ainda refletir e ainda mudar. Não, não, está feito, está feito. E eu fiquei sempre com aquele problema de consciência. Em não o poder fazer. Claro, quem é avaliado quer sempre uma boa nota. E nunca há... quer dizer, nunca houve ... entre uma pessoa algum desagrado, que ela manifestou diretamente comigo, sempre no bom diálogo, no bom diálogo. E o que esperava ela? Esperava também Muito Bom, e teve Bom de 7,9. Pronto e uma outra colega do quadro também esperava uma nota maior, mas que eu fui também induzida, um bocado a dar essa nota a essa pessoa.</p> <p>Porque não fui eu praticamente que avalei, meteram-me num gabinete e viram o que eu tinha lá feito, nas grelhas, das classificações e por exemplo, se estava lá um oito, diziam «ela não fez isto, sete», «isso está mal põe outro», «vá ela fez nada disto, ela não fazia os sumários assim». Eu muito constrangida e muito engasgada fui realmente fazendo as coisas como...pertencia à comissão de</p> | <p>Deve ser do mesmo grupo, para já. Se tiveres no mesmo grupo; se calhar percebes. Imagina que não estás, a outra pode estar a dizer um disparate enorme e se não tiveres dentro da coisa para ti, é igual, não é?</p> <p>Ter experiência, estágio. Já estar profissionalizado. E ter tempo de experiência, pelo menos.</p> <p>Outro tipo de formação diferenciada. Outro tipo de formação. Estás tu a ler documentos, documentos; e sabes que vais avaliar uma pessoa. Quando há uma formação é feito um alerta para certos aspetos, certas coisas.</p> | <p><b>Perfil do avaliador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser professor -1</li> <li>- Ser do grupo de recrutamento – 2</li> <li>- Ser profissionalizado - 1</li> <li>- Ter formação em Supervisão Pedagógica – 2</li> <li>- Ter formação pedagógica – 1</li> <li>- Estar muito bem preparado – 3</li> <li>- Pessoa aberta, comunicativa, que consiga partilhar e debater ideias -1</li> <li>- Experiência/Função de observação pedagógica -4</li> <li>- Formação Pessoal -3</li> <li>- Bom Senso -1</li> <li>- Honestidade e Correto - 2</li> </ul> |

|             |  |   |  |  |   |                     |  |
|-------------|--|---|--|--|---|---------------------|--|
|             |  |   |  |  | avaliação, iam dizendo e no final de tudo, fiquei danada comigo própria, porque é que eu havia de fazer o que me estavam a mandar, e não deixei ficar aquilo que já estava feito. Eu acho que poderia ter, ...por causa das quotas. |                     |  |
| <b>XIII</b> | Quando foi nomeado avaliador tinha formação específica para desempenhar essa função? Explícite   | Não tinha, foi dada pelo Centro de Formação. Não tive acesso a mais nenhuma. Nada mais. | Não tinha formação específica. Tentei adquiri-la ou por imposição ou por formação pessoal. Com leituras, com contactos com colegas, que estavam noutras escolas e que iam fazer o mesmo papel. Tentei sempre sintetizar o positivo, tirar os aspetos positivos, que me podiam completar/formar. Consultei várias grelhas, várias tabelas e fiz a minha. E também a escola da universidade, sabendo aquilo que exigiam lá, também foi fácil, depois adaptar a quem já estava em exercício. Deu-me... muito mais conteúdo, do que foi a formação dessas quinze horas. Para a prática aquilo que mais contribuiu foi a minha experiência pessoal como professora. Para preencher documentos, lacunas, pronto dá-nos a bagagem. Mas, o exercício na sala de aula, a experiência de vida, vivida por nós, não se aprende. | Não. Não. Tinha muita experiência. Foram lançados aos bichos. Fizemos, na altura, veio uma senhora, ali de Pias, Mariana... dar umas sessões de formação, ali ao Liceu. Fizemos, sei lá, dois ou três dias, mas muito na base da legislação e pouco mais que isso. Não foi nada produtivo. Era ler, ler legislação e ver como é que aquilo se fazia. Ela própria não sabia bem o que é que era. <b>Esta formação que me foi facultada foi insuficiente. Foi muito insuficiente. Acho que se não fosse mesmo a minha experiência, não me tinha safado. Principalmente a minha experiência enquanto ...professora do ensino superior., delegada à profissionalização, de ir às escolas, estar com colegas, em ambientes diferentes, em escolas diferentes. Andámos em muitos contextos.</b> Isso é que me criou algum <i>know-how</i> para dar a volta a esta situação.<br>Se calhar é necessário ter uma formação específica para fazer isto. Eu não sei se há receitas. Tal como nós quando fazemos estágio, não nos dão receitas para avaliar os alunos e nós depois chegamos lá. Se calhar, se tu tiveres esses espaços de reflexão, em que se fale com outros colegas, destas experiências, até consegues tirar alguma coisa daí, mas parte muito daquilo que tu depois andares à procura. As leituras que tu fazes, até mesmo experiências que trocas, com outros colegas, que as .... | Não. Como era coordenadora de departamento, competia ao coordenador avaliar. E, eu lá avaliei. Nada.  | Não. Não, nada.     | Formação em Supervisão Pedagógica – 0<br><br>Formação de 15 horas em Avaliação Do Desempenho pelo Centro de Formação – 3<br><br>Experiência Profissional - 2 |
| <b>XIV</b>  | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente e 1 não satisfatória</b> , indique como considera a sua formação atual para desempenhar a função de avaliador. Explícite | Está <b>satisfatória</b> . Porque isto é algo que nós não fazemos todos os dias.        | Posso dizer que estou melhor, do que estava antes. Mas não sei classificar aqui. Não me sinto ... nada satisfatória, satisfatória, bastante satisfatória ou totalmente satisfatória? Eu como sou muito exigente vou colocar <b>bastante satisfatória</b> . Acho que ainda tenho muito para aprender.   | Acho que é <b>satisfatória</b> . Podia saber mais, podia talvez...<br>Acho que tem muito a ver com o teu investimento. Aquilo que tu canalizas o teu interesse por um determinado tipo de coisas e tem que ser muito levar a eito aquela coisa e sermos nós... a forçar e a ... se nos interessar, acabamos por receber essa informação mas não tem que ser formal.  | Eu considero ... eu não vou dizer que ... bastante, não. <b>Satisfatório</b>  | <b>Satisfatória</b> | Não Satisfatório – 0<br>Pouco Satisfatório -0<br>Satisfatória - 4<br>Bastante Satisfatória -1<br>Excelente -0  |

|                  |   |   |   |   |                    |   |   |
|------------------|---|---|---|---|--------------------|---|---|
| <p><b>XV</b></p> | <p>Após a nomeação quais as indicações que recebeu da Direção da sua escola? Explícite.</p> | <p>Nenhumas. O processo nem passou pela direção, passou mais pelo centro de formação. No caso do avaliador interno, desenrascas-te. Deram-nos aquela ferramenta que é a formação, os papelinhos estão aqui, fizemos, avaliamos, trabalhámos um ou outro caso.</p> | <p>Lembro-me que o conselho pedagógico, eles sabiam sempre aquilo que chegava às escolas. Eles distribuíam. Entregavam a legislação. A legislação e depois diziam para nós analisarmos, vermos e ....</p> | <p>Nada. Nada. Nenhuma, era mais ou menos, vai há vida.</p> | <p>Mais, nada.</p> | <p>Reuniões com documentos, sim. Com a SAD. A Seção de Avaliação.</p> | <p><b>Nenhumas – 5*</b></p> <p>*-Conselho Pedagógico distribuía informação – 1<br/> *- Seção da Avaliação do Desempenho realizava reuniões com os avaliadores para explicar os documentos - 1</p> |
|------------------|---|---|---|---|--------------------|---|---|

**Avaliadores**

| Questões /Respostas |  | A   | B   | C   | D  | E  | Síntese   |
|---------------------|--|---|---|---|--|--|---|
| <b>XVI</b>          | Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios, procedimentos, instrumentos de registo e documentos necessários para desenvolver a avaliação de desempenho? Explícite.  | Analisamos a legislação. Na sede da SAD. Analisando, produzindo documentos, criando os instrumentos de registo e depois comunicamos aos colegas. Reunimos com todos os avaliadores internos e explicamos o todo o procedimento. Fui um participante ativo desde o princípio. Desde o início.  | Não, não nos foi dado. Era sempre das últimas escolas a .... Uma vez fui e tive primeiro acesso que todas as outras e quando perguntava pela escola, ninguém tinha. E eu quando chegava à minha altura, eu já tinha a minha feita. Não participei em reuniões, não fui chamada para as fazer e como sou uma pessoa curiosa e graças a Deus, tenho amigos fora, fiz as minhas. | Depois da nomeação para avaliador, houve a nomeação para a SAD .Na SAD é que houve algumas informações, lembro-me que vieram cá umas senhoras da direção regional... era mais explicar a engrenagem da coisa. Como é que aquilo funcionava em termos de práticos. Como é que aquilo depois se aplicava, as plataformas, o que é que tínhamos que fazer em termos de SAD. Nós constituíamos o grosso da avaliação, portanto era para ali canalizado. Sempre participei em esclarecimentos, mas muito nesta base da legislação. Os próprios instrumentos e os registos de avaliação foram feitos por nós. | Sim, sim. Depois mais tarde tivemos uma reunião. Esclarecimentos sobre documentos, em que eram para os contratados e os outros que seriam para os professores do quadro. E os que os professores contratados deveriam... as dimensões que os professores contratados deviam registar e as dimensões que os professores contratados deviam registar, que era diferente dos contratados. Este trabalho foi feito pela secção de avaliação. A secção de avaliação e mais concretamente no pedagógico. | Sim. Ensinaram a preencher os documentos. Mais ou menos. | Sim – 4*<br>Não – 1<br><br>* Legislação, produção de documentos e instrumentos de registo, informação sobre procedimentos, esclarecimentos. |
| <b>XVII</b>         | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado</b> , indique como se sente a avaliar os seus pares.   | Eu sinto-me preparado. Totalmente preparado, a gente nunca... Entre o preparado e o bastante preparado, não quero parecer pretensioso, eu ponho preparado. Preparado.   | Quer dizer, ... Sim, eu digo-te – sinto-me preparada. Não estou assim em terreno alheio. Sinto-me preparada. Não estou em branco.   | Estava minimamente preparada.   | Pouco preparada.   | Pouco preparada.   | Nada Preparado – 0<br>Pouco Preparado - 3<br>Preparado – 2<br>Bastante Preparado - 0<br>Totalmente preparado - 0                            |
| <b>XVIII</b>        | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado</b> , indique como considera que, em geral, os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho. | Nesta fase do procedimento de avaliação, as pessoas... Já passaram alguns anos, já toda a gente está preparado para ser avaliador, quer interno, quer externo. Partindo do princípio que as pessoas levam isto de uma forma séria e honesta. Portanto, com o que as pessoas têm ouvido e lido, pelo menos quem é avaliador, quer externo, quer interno, tem por obrigação preparar-se. Penso que nesta fase já não haverá dificuldade. Presumo que sim. | Se eu tivesse que dizer que a nível nacional as pessoas estão preparadas, acho que não. Pouco.  | Assim logo de repente, acho que as pessoas se sentem pouco preparadas. Sentem-se pouco preparadas. Se calhar até estão preparadas, mas a sensação que tem é de muita insegurança.   | Pouco preparados.  | Pouco preparados.  | Nada Preparado – 0<br>Pouco Preparado - 4<br>Preparado – 1<br>Bastante Preparado - 0<br>Totalmente preparado - 0                            |

Avaliadores

| Questões /Respostas |  | A  | B  | C  | D   | E   | Síntese  |
|---------------------|--|--|--|--|---|---|--|
| <b>XIX</b>          | O que é que o preocupa no desempenho da função de avaliador? Explícite             | A dificuldade é a legislação que nos manda distinguir, ordenar e muitas vezes os relatórios de autoavaliação são idênticos. As vezes as atividades até são as mesmas, porque foram feitas em conjunto. Nos relatórios de autoavaliação, as pessoas misturam ou põem as coisas fora dos lugares. Nós temos quase que andar a escavar para preencher, um determinado aspeto do registo.<br>O número de páginas do relatório condicionam, é até três páginas.   | Neste momento nada, porque não faço intenções de voltar a fazer.   | O que mais me preocupou como avaliadora foi o degradar das relações pessoais. Para mim a degradação das relações pessoais ....<br>Nunca senti necessidade de levar grelhas para avaliar os colegas. Eu ia à aula via como é que as coisas se passavam, fazia um textozinho, para não me esquecer, do que é que se estava a passar, e depois ... o pior é quando temos que ir lá para aqueles parâmetros todos e dizer será três, será um...<br>Na avaliação de desempenho o que mais me preocupa é degradar relações e tornar uma coisa que poderia ser útil, em inútil.   | É o não estar a ser justa, perante a pessoa que estou a avaliar. Porque ficam sempre incertezas, sempre dúvidas.<br>Que advém, por vezes de .... maneira de ser da pessoa, não gosto de avaliar pessoas.  | Não saber desempenhar como deve ser ou ser injusta ou essas coisas assim. Não conseguir desempenhar a função como deve ser. Em condições. | A dificuldade em distinguir e ordenar – 1<br>Nada – 1<br>Degradação das relações pessoais – 1<br>Avaliação dos colegas – 1<br>Tornar a avaliação inútil – 1<br>Não ser justo -2<br>Não gostar de avaliar – 1<br>Não desempenhar bem a função - 1   |
| <b>XX</b>           | Quais devem ser os principais instrumentos de trabalho de um avaliador? Explícite. | Em termos de avaliação externa deve ter <b>registos da observação</b> , concordo que haja <b>um registo de pré-observação</b> . Para as pessoas, se conhecerem. Para o avaliador externo saber com o que vai contar. <b>Após a observação, deve haver alguma reflexão do avaliado</b> para que o avaliador perceba como é que o avaliado viu. Ou seja qual é a percepção que ele tem daquela aula que o avaliador viu. A legislação não o obriga. Também serve para a próxima observação para que haja uma troca de ideias. Estas fases são vantajosas para ambos, mas principalmente para o avaliado. Ao nível da avaliação interna, nós consideramos só o relatório, é isso que devemos fazer, só que depois temos também a percepção do que é que os colegas, andam aqui a fazer. Provavelmente, devia fazer uns registos ao longo do ano, com os aspetos positivos, os aspetos menos positivos, até para depois confrontar com o relatório de autoavaliação. | Eu acho que é importante, na <b>observação de aulas</b> ; não acredito muito nas grelhas porque a gente não consegue captar tudo nas grelhas. É mais a intuição. Sei que é necessária, sei que não pode ser ..., não é completamente objetivo. Acho que tem que haver mais qualquer coisa. Não sei, explicar é o que é. É a gente ver, interioriza, a intuição, o dedinho que a gente consegue, há certas coisitas, que a gente vê logo. | Precisa de ter <b>alguma disponibilidade</b> , que nós não temos. Precisa de <b>ser conhecedor, a nível científico. Estar bem preparado a nível científico e pedagogicamente também bem preparado</b> . Precisa de em termos de relações pessoais, <b>ser uma pessoa muito equilibrada e muito sensata ... muito assertiva</b> , é fundamental, acho que isto de lidar com pessoas, e aqui estamos a lidar com pessoas. Eu acho que essa, sim, sem hora, <b>ser cientificamente e pedagogicamente bem preparado e depois a outra parte é ser uma pessoa com muito bom senso</b> ,...aqueles embates e levar a coisa para a frente, sem dramatizar. | Para já, as <b>aulas observadas</b> fazem sentido. Sim, fazem sentido. Embora, por vezes a pessoa ao saber que está a ser observada, tenha comportamentos por vezes diferentes, do normal. Pode criar ansiedade na pessoa e a pessoa fazer coisas de uma forma diferente, que não faria se estivesse sozinha. Mas, acho que faz sentido. Embora, porquê? Porque eu tive aulas observadas, na minha profissionalização, mas foram umas aulas observadas em que eu ignorei completamente, que estavam lá aquelas pessoas. Era como se estivesse sozinha. E, então estive à vontade. Daí ter a nota que tive, porque estava à vontade.<br>Em termos de .... eu diria mais para aqueles professores com bastante experiência, dentro da mesma área, observarem os colegas e dar algumas dicas ou sugestões, digamos, naquilo que possa estar menos bem. Um professor mais experiente. <b>Um professor mais experiente. Mais uma partilha.</b> | Formação  | Registos de observação – 1<br>Reuniões pré e pós-observação – 1<br><b>Observação de aulas -2</b><br>Disponibilidade -1<br>Ser conhecedor a nível científico – 1<br>Estar bem preparado (científico e Pedagógico) -1<br>Boa formação Pessoal – 1<br>Experiência -1<br>Partilha -1<br>Formação - 1 |

**Avaliadores**

| Questões /Respostas |  | A   | B   | C   | D   | E   | Síntese   |
|---------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| <b>XXI</b>          | <p>Procedeu à observação de aulas?</p> <p><i>XXI.I - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique como é que se preparou para realizar a observação das mesmas?</i></p>  | <p>Sim.</p> <p>Li muito bem o que é que tinha que fazer. A documentação.</p>  | <p>A primeira coisa, pegava-se sempre, no programa. Como já tinha conhecimento do programa ia às planificações, aquilo que eles pretendiam fazer no ano e depois, aquilo como era por unidade, para já, era facultativo. Podíamos escolher duas aulas seguidas ou duas aulas, uma de uma unidade, outra de outra. Eu ia tentando ver, consultando lá os documentos que me davam para saber onde estava e o que ia fazer na aula seguinte. E, depois, procurava saber se o plano de aula, que me era apresentado era mais ou menos cumprido.</p>   | <p>Sim. Não fiz preparação nenhuma. Ia para as aulas e ...</p>  | <p>Não.</p>   | <p>Sim. Duas observações/ avaliação de aulas. Eu não tinha que fazer guião nenhum. Tinha uma ficha.</p>   | <p>Sim – 3*<br/>Não – 2</p> <p>*Documentar-se através de leituras.</p>  |
| <b>XXII</b>         | <p>Elaborou algum guião para proceder à observação das aulas?</p> <p><i>XXII.I - Se respondeu afirmativamente, indique qual a estrutura do guião.<br/>XXII.II - O guião foi elaborado individualmente ou em grupo. Explícite a opção</i></p> | <p><b>Elaborei um documento de registo.</b></p> <p>Antes, durante e depois. Um documento, nada de especial, só mesmo para escrever, agora tive o cuidado de pedir à colega que enviasse a planificação da aula e a planificação da unidade daquela aula propriamente dita e uma caracterização geral da turma. Dei conhecimento de todos os documentos. Depois vimos tudo, mostrei-lhe os documentos todos. <b>Foi um registo descritivo.</b></p>   | <p><b>Não, quem fez o guião,</b> quem ficou do fazer, era a pessoa que estava a ser avaliada. Eu apenas...registava aquilo que observava ou por grelha ou por observações. Tomava notas. Tinha um tópico de mais ou menos como as aulas devem ser, mais ou menos. A história da introdução, até eles estarem calados, depois o desenvolvimento. Tinha, mais ou menos assim, umas etapas distribuídas da aula que ia ver e ia vendo se ela conseguia controlar isso... dava ajuda na construção do documento. Sim. Havia uma troca de impressões com o avaliado e dava algumas indicações.</p> | <p>Nunca tive um guião. A única coisa que eu tinha era à anterior, elas facultavam-me os planos da aula, e eu ...não houve guião, nada.</p> | <p>Não houve guião, não houve nada. Não houve reunião, nem antes, nem depois, com avaliado nenhum</p> | <p>Eram só umas coisas para a gente ir preenchendo os espaços. Ia escrevendo o que ela ia fazendo. Era descritiva. À frente de cada coisa, ia escrevendo.</p> | <p>Elaboração de um instrumento de registo (Guião) – 1</p> <p>Não elaboração de um instrumento de registo (Guião) - 4</p>   |
| <b>XXIII</b>        | <p>Realizou alguma reunião com os avaliados antes de assistir às aulas? Explícite.</p>   | <p><b>Fizemos,</b> só eu e a avaliada. Foi presencial. Avaliador e avaliada, ela deu-me os documentos - o plano de aula, o plano da unidade e uma breve caracterização da turma. Depois desdramatizei a função do avaliador externo. Durante a aula limitei-me a sentar-me, a professora explicou o que o senhor estava ali a fazer, para não se preocuparem, ignorarem de certa forma e pronto mais nada. No fim da aula, pura e simplesmente cumprimentamos e despedimos. Só voltamos a falar, pós-observação, em que eu lhe pedi um comentário, uma análise crítica.</p> | <p><b>Às vezes não havia uma reunião física. Era por mensagens e ...por mails.</b> Mostravam-me antes o que iam fazer e perguntavam-me se achava bem. Aquilo que eu achava que faltava, introduzia e dizia. E depois na aula havia sempre uma ponderação, de o que é que poderá ter faltado, o que é que podia melhorar mais, e isso</p>  | <p><b>Não. Não.</b> Tudo informal.</p>  | <p><b>Nada.</b> Só com os contratados.</p>  | <p><b>Sim,</b> tínhamos preencher um documento qualquer antes. E outro depois.</p>  | <p>Sim – 3*<br/>Não – 2</p> <p>*Antes da observação os avaliadores solicitavam aos avaliados as planificações, os planos de aula e a caracterização da turma. Na aula o avaliador limitou-se a registar o que observou.<br/>Os alunos foram informados.</p> |

**Avaliadores**

| Questões /Respostas |   | A  | B  | C   | D  | E  | Síntese  |
|---------------------|---|--|--|---|--|--|--|
| XXIV                | Como é que decorreu a observação das aulas? Explícite.  | A observação correu normalmente. Limitei-me a registar o que fui observando. Provavelmente não registei tudo. Temos de registar o mais importante, o essencial. Quer dizer o processo não é difícil, mas se quisermos ter a pretensão de registar tudo o que se passa na aula é impossível. As aulas são quase todas iguais e depois tem momentos que são positivos e negativos. | Correu sempre bem, nunca houve problemas   | Chegava, observava e tomava umas notazinhas se tinha que tomar, nalgumas aulas houve, por aquilo que eu te disse, muito show off. Que eu percebia que aquilo tinha sido montado, ...que era um palco. Outras houve algum nervosismo da parte dos colegas, como era um intruso que estava ali e a coisa não...fluiu como eu estava... houve aulas que eu vi que correram muito bem. Muito boas. Principalmente fora do grupo. Talvez porque não ter aquela preocupação da parte científica ou porque eu também, se calhar, sei lá eles talvez sentissem que eu estava ali mas não percebia nada daquele assunto. Dominar a parte científica é mais intimidatório. Porque ... científica e didática, até. Porque a gente por mais que ... a pessoa começa a pensar, se calhar ela não faria assim, como eu estou a fazer. | As aulas observadas fazem sentido.   | Cheguei, sentei-me cá atrás e fui observando o que ela ia fazendo e registando. Não houve qualquer interferência. Nada. Sempre ali. Os miúdos deviam saber que ia. Sim e saí.  | Bem – 5*<br><br>*Avaliador sentava-se ao fundo da sala, observava, registava o que via.  |
| XXV                 | Após a observação das aulas, realizou alguma reunião com os avaliados? Explícite.<br><br><i>XXV.1- Se respondeu afirmativamente à questão anterior indique se as reuniões com os avaliados, se realizaram em grupo ou individualmente? Explícite.</i> | <b>Uma reflexão.</b> Também fiz a minha reflexão. Depois juntámos e falamos sobre o que correu bem, o que correu mal e acho que chegámos a conclusões, ou seja a avaliada apercebeu-se de erros que cometeu, o que foi menos bem conseguido. Eu depois disse e ela concordou. A pessoa acaba por estar ali um pouco em stress também.  | Fazia... reunia-me.... Quer dizer ou fazia uma observação/comentário de cinco/ dez minutos, assim mais globalizante no final, para não esquecer certas coisas e depois apresentava um relatório para além da grelha com a classificação, de como tinha decorrido.  | Depois das observações, tudo muito informal. Falávamos, mas nada de ...   | Reuni com os contratados. Antes da entrega da autoavaliação como avaliadora interna. Sim. Sim. Avaliei, dando sugestões relativamente a sumários, que não estariam feitos, relativamente a...  | Sim, acho que sim. Para fazer o que estava bem e o que estava mal. O ponto da situação da aula. Acho que sim.  | Sim – 4<br>Não - 1   |
| XXVI                | Durante o processo de avaliação de desempenho realizou ação supervisa ou acompanhamento aos avaliados? Explícite.   | Se considerarmos aquela de <b>pré- observação e do pós-observação, dando uma ou outra orientação, em princípio sim.</b> Na avaliação interna penso que não.  | Eu fazia esse acompanhamento, agora se está correto, não sei. Se há alguma maneira, muito melhor do fazer, possivelmente, se calhar há, mas eu acho ... que foi <b>sempre acompanhado porque houve sempre um diálogo, de par a par.</b> Houve um trabalho de parceria e que teve os seus frutos, na aula e nos resultados finais, nos trabalhos. Porque isso depois acabava por....quer dizer, eu acho que as pessoas depois se .... era um facto, da qual gostassem ou não gostassem, sempre tinham que o fazer. Acho que aceitavam, dentro da obrigatoriedade. Acho que, por exemplo, os mais novos aceitam melhor, do que nós aceitamos, os da minha idade. | <b>Não,</b> eles fizeram e entregaram. No caso dos que não eram do grupo, fizeram para entregar e eu não me meti. No caso dos que eram do grupo houve troca de impressões. Tipo mais em termos de terminologia. Basicamente ...   | A supervisão... eu vi mais, realmente, foi nos livros de ponto, que não estavam assinados e que não estavam os sumários feitos. E dizia, mais ou menos, alguma dúvida, que tivessem, como é que deviam fazer. Mas foi só nos contratados. Depois da avaliação, não houve mais nada. Porque eles foram diretamente à direção. | Às vezes falávamos, sim. Mas, ela é que pôs onde é que queria ser avaliada, em que aula é que queria ser avaliada. Ela deu-me a planificação da unidade mas, eu só fui a duas aulas. Só assisti aqueles dois momentos. | <b>Como avaliador externo:</b><br>Sim – 1*<br>Não - 0<br><br><b>Como avaliador Interno:</b><br>Sim – 4*<br>Não – 1<br><br>*Durante as reuniões com o avaliado. |
|                     |   |  | Ai, isso não sei. Terei que perguntar aos avaliados. Eu tentava ser estritamente profissional, mas sentia alguma dificuldade, com um ou dois colegas   | É mais próxima. Eu tenho até com todos os outros. Eu acho que até à hora da pessoa avaliar, atribuir uma  | Bom, eu descrevo a minha relação com os avaliados até muito boa. Muito boa.  | Muito Boa.   | Muito boa - 2  |



|       |  |  |   |   |  |  |   |
|-------|--|--|---|---|--|--|---|
| XXVII | Como descreveria a sua relação com os avaliados. | Com uns uma boa relação, com outros menos boa, mas isso é como tudo na vida. | <p>porque havia uma carga afetiva grande com eles e eu como não sou uma pessoa muito líder, não tenho características de chefe, sou um bocado tímida e envergonhada, havia coisas que eu não era capaz de dizer e tive problemas em os dizer. Tive que o fazer e depois até pedia desculpa. Acho que dá para explicar. Era uma coisa que estava a fazer, mas é sempre ... eu acho que é também dos dias, a pessoa não está à vontade, mas uma vez que tem que ser feita, faz-se e dentro dos possíveis, decorre do melhor possível. A pessoa não tem que se sentir mal porque sabe o que está a fazer. Dorme com a consciência tranquila.</p> | <p>nota...comigo tem corrido tudo bem. Às mil maravilhas. Depois quando a coisa não correu de feição, houve estes problemas. Faz parte.</p> |  |  | <p>Estritamente profissional- 1<br/>Não muito boa - 2</p> |
|-------|--|--|---|---|--|--|---|

**Avaliadores**

| Questões /Respostas |  | A  | B   | C  | D  | E   | Síntese  |
|---------------------|--|--|---|--|--|---|--|
| <b>XXVIII</b>       | Como é que caracteriza a sua experiência como avaliador? Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente e 1 não satisfatória</b> , indique como caracteriza a sua experiência como avaliador. Explícite | Ponho satisfatória. Bastante satisfatória também não. Se eu dissesse, tenho feito isto todos os anos, como muitos avaliados, ...   | Há quem diga que eu sou demasiado exigente comigo própria e então acho que as pessoas não gostam de mim, que sou muito chata e que ... os alunos, então, dizem: - Ai professora, nunca está contente. Oh, professora tem sempre alguma coisa que dizer. Então não está bem feito? – portanto nesse papel é igual. A minha experiência, sinto-me satisfeita por tê-lo feito, foi uma mais-valia como pessoa, na profissão. Uma experiência por aquilo que me deu, por aquilo que aprendi. Eu acho que nós também aprendemos, não são só os outros. Porque estamos...apesar de estarmos num papel ingrato, acabamos por partilhar alguns conhecimentos e ao estar a ver outras coisas, também estamos a aprender. Acho que é uma aprendizagem constante e se isso for encarado nesse sentido, é positivo. É satisfatório, é bastante satisfatório. Posso é nunca estar satisfeita, mas isso é do feitoio. | Acho que é satisfatória.   | Bastante satisfatória.   | Bastante satisfatória.  | Não Satisfatória – 0<br>Pouco Satisfatória – 0<br>Satisfatória – 2<br>Bastante Satisfatória- 3<br>Excelente - 0  |
| <b>XXIX</b>         | Ao longo do processo de avaliação de desempenho dos seus pares sentiu alguns constrangimentos? Explícite.  | Não. Constrangimento ao nível do desenvolvimento do trabalho, não. Quando as pessoas não concordavam com a avaliação..., muitas vezes não se chega a consenso. Quando não há consenso e havendo quotas, há sempre estes constrangimentos de umas pessoas contra as outras, quer contra os avaliadores, quer contra os colegas. Os próprios colegas. Contra os pares, mas isso é mesmo o sistema que potencia isso. | Acho que sim. Houve uma situação que sim, que no ano seguinte já não fui eu a avaliar.  | Sim. Houve constrangimento dos pares.  | Não. Senti constrangimento, mas foi em relação à forma como se processou a avaliação final. Nós a falarmos e ela esperava uma nota e teve outra, mas ficou tudo bem. Tudo resolvido. | Não. Constrangimento, só, quando foi a altura de preencher os documentos da avaliação.                | Sim – 2<br>Não – 3<br><br><b>Nota:</b> Mesmo os avaliadores que responderam negativamente, referem que algum constrangimento sentido, esteve relacionado com a forma como a avaliação se processa. |
| <b>XXX</b>          | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável e 1 nada confortável</b> , indique como se sentiu a avaliar os seus pares.  | Confortável. Eu ...nunca tive.   | Desconfortável.   | Pouco Confortável. A pessoa nunca se sente muito confortável. Pouco confortável. | Pouco confortável.   | Pouco confortável. De resto, tive sempre bastante confortável. A nossa relação era boa e não sei quê. | Nada confortável – 1<br>Pouco confortável – 3<br>Confortável – 1<br>Bastante confortável – 0<br>Totalmente confortável - 0   |

|      |   |   |  |  |   |   |   |
|------|---|---|--|--|---|---|---|
| XXXI | <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável</b> e <b>1 nada confortável</b>, indique como é que os professores avaliados reagem, em geral, à ação supervisiva durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite.</p> | <p>Houve... Houve de tudo. Houve pessoas que se sentiram apenas confortáveis e outras plenamente confortáveis. Ou seja, em termos gerais as pessoas estavam confortáveis.</p> | <p>Eu acho que depende muito das pessoas. Como sentem ou veem a avaliação, mas posso dizer que na maioria, as pessoas estavam confortáveis. Bastante confortáveis, não digo, mas estavam confortáveis. Talvez não sentissem o pavor. Nada.</p> | <p>Pouco Confortável. Nunca disseram nada, mas eu senti que eles também não estavam confortáveis. Para ninguém, para nenhuma das partes.</p> | <p>Nada Confortável. Aos sumários, aos documentos estarem todos realizados, em dia. Houve, também algumas situações dessas. Diziam, está bem, está bem. Vou tratar do assunto. Não reagem mal. Eu acho que não é confortável.</p> | <p>Bastante bem. Estavam à vontade.</p> | <p>Nada confortável – 1<br/> Pouco confortável – 1<br/> Confortável – 2<br/> Bastante confortável – 1<br/> Totalmente confortável - 0</p> |
|------|---|---|--|--|---|---|---|

| Avaliadores  |  |  |   |   |  |   |
|--|--|--|---|---|--|---|
| Questões /Respostas  | A  | B  | C   | D   | E  | Síntese   |
| <p><b>XXXII</b></p> <p>A formação inicial e profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico, é muito heterogénea. Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, lhes acrescenta valor profissionalmente? Explícite.</p> | <p>Se não acrescenta, devia acrescentar. O próprio processo de avaliação, a legislação tende para aí, diz que a avaliação serve também para o aperfeiçoamento profissional. Não é avaliar por avaliar. Isso não tem sentido. Como as coisas estão é que já tenho mais dúvidas. Acho que a avaliação deve continuar como está, ou seja, foi feita pelos pares. Porque se os pares não se entendem, muito menos se entendem com pessoas exteriores à instituição. Agora o modelo devia ser melhorado. Provavelmente, sim. Se calhar um maior acompanhamento, mais ação supervisiva, ... Provavelmente melhorava o profissionalismo. Agora que isso não seja entendido pelos avaliados como um atestado de incompetência, se não, não funciona. Se calhar, mais partilha ao nível do desenvolvimento do processo. Sei lá, programar por pares ou partilhar informações, projetos. Melhora a qualidade das aprendizagens, melhora a prática educativa. Na função de avaliador é sempre alguém estranho, alguém que vem supervisionar e depois vai avaliar e depois vai classificar. Portanto, é sempre ali..., a pessoa acho que fica sempre constringida. Muito ou pouco, mas acho que fica sempre.</p> | <p>Sim, eu acho que acrescenta. É uma maneira diferente de ver muitas vezes, os conteúdos programáticos. Eu acho que a pessoa deve fazer quando sente necessidade. Há algumas pessoas que têm mesmo que fazer porque acomodam-se. Mas, isto é tão subjetivo, a gente estar a falar sobre isso. Eu acho que depende muito da personalidade de cada um. Da maneira como exerce a profissão e ... da vida que tem. Das circunstâncias. Às vezes a pessoa quando está com crianças pequeninas, mal tempo tem para dar resposta ao trabalho da aula e da casa, quanto mais ainda, a ter ...com formações. Claro que depois há certas etapas, que a pessoa começa a ter mais tempo disponível, a pessoa já procura estar informada e procura ter formação.</p> | <p>Se for feito como nós aqui estivemos a falar, acrescenta. Acrescenta sempre porque a pessoa aprende. Aprende porque um é de escultura, outro de pintura, disto, daquilo,... se todos formos dando um bocadinho, partilharmos um bocadinho, isso é fundamental. E é muito bom e acrescenta muito. Se não for feito assim não acrescenta nada. Na nossa área, é a área onde mais devia acrescentar. Porque se eu conseguisse usufruir de tudo isso, o leque é enormíssimo. Deveria mesmo acrescentar. E eu já tenho feito com colegas ali do Liceu, não como a avaliadora, mas miúdos que saem daqui do 9º ano, que foram meus alunos e depois vão para ali para área das Artes, fazemos coisas.</p> | <p>Acho que sim. É sempre bom. Para partilharmos ideias e conhecimentos. E aprender, aprendemos uns com os outros. E aprendemos, uns com os outros. Porque o trabalho deve ser feito em conjunto e nunca deve ser feito a sós. Gostei sempre muito de partilhar, mesmo em termos de documentos, e gostei sempre muito de ajudar aquelas pessoas que, eu às vezes, via meia-perdidas numa escola. Porque de escola para escola, as coisas são diferentes. E eu gostei, sempre muito de acompanhar esses colegas.</p> | <p>Não. Depende do avaliado. Ouve lá, eu a L. temos praticamente o mesmo tempo de serviço. O que é que eu sei mais que ela? Desculpa lá. Estás a perceber? Ela depois, por umas questões de vida pessoal e não sei quê, ela ficou com menos anos que eu. Por isso é que eu a fui avaliar, não é? Agora, a nível de... profissionalmente, estamos as duas muito equiparadas. E habituadíssimas a trocar experiências uma com a outra. Trabalhámos juntas, não sei quantos anos. Fizemos sempre as duas... ela falava, eu falava, e não sei quê, as duas sempre em conjunto, as duas sozinhas, praticamente aqui na escola. Agora depende, não é. É como tudo. Ainda se fosse uma pessoa que tivesse pouca experiência, e não sei quê. Se calhar as minhas orientações iriam dar muito ....muito produtivas.</p> | <p><b>Acrescenta –3*</b><br/><b>Não acrescenta – 2**</b></p> <p>*Deve ser feita pelos pares. O modelo devia ser melhorado, com mais acompanhamento e ação supervisiva. Podia melhorar o profissionalismo. Partilhar ideias e conhecimentos.</p> <p>**Aprende –se pela partilha, como está não acrescenta. Pessoas com o mesmo tempo de experiência acrescenta pouco, se tivesse menos tempo de experiência então as orientações podiam ser mais produtivas.</p> |

## Avaliadores

| Questões /Respostas |  | A  | B  | C  | D  | E   | Síntese  |
|---------------------|--|--|--|--|--|---|--|
| <b>XXXIII</b>       | Quais considera serem os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico? Explícite.                                    | Há sempre contributos. Sempre. Mais que não seja porque se partilham ideias e experiencias. Todos ganham.  | O que é importante é que haja uma abertura entre as duas pessoas. Ao ponto, em que consigam fazer um trabalho de equipa. Portanto, se calhar, importante é que haja trabalho de equipa. Em que se definam objetivos, conteúdos e ..., quer dizer, pretende-se fazer isto, o que é que posso fazer para que isto resulte, ou a melhor maneira para chegar a este fim. E para definir o processo. Definir etapas, definir processos, definir sei lá... dar uma matéria. Olha podes utilizar este processo, este, este e aquele. Isto fica bem assim e ... a pessoa mesmo dizer: eu vou fazer isto, estava a pensar assim, o que é que achas? | Um grupo que à partida ....deveria ter tudo para partilhar. Aqui, por exemplo, lembro-me nestes anos de avaliação, alguns colegas eram um horror em termos de partilha. Escondiam tudo. Tudo, tudo, tudo. Naturalmente, eu quando os fui avaliar, nem sabia o que andavam a fazer. Não tinha nada para os avaliar. E afinal, eles até tinham feito. Eu naturalmente não os avaliei tão bem. Se tivesse havido essa partilha, tínhamos beneficiado todos. Os contributos da supervisão para o nosso desenvolvimento é a partilha para mim é,... para experienciarmos em conjunto e aprendermos. | Depende. Depende do supervisor. Depende do supervisor que possa estar a supervisionar o colega. Depende muito. Do que transmite e da forma como transmite. Pode haver uma pessoa com muito tempo de serviço e muita experiência, e não transmitir o conhecimento aos colegas como deveria ser e outro com menos e que conseguem fazê-lo. | Se houver uma supervisão, isso é enriquecedor é bom.  | - Partilha de ideias – 3<br>- Partilha de Experiências – 3<br>- Trabalho de equipa – 1<br>-Supervisão - 1  |
| <b>XXXIV</b>        | Numa escala de 1 a 4, em que 4 significa que contribui bastante e 1 que não contribui nada indique como considera que supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.     | Ponho bastante. Pela partilha, pelo debate de ideias e por algum acrescento que o supervisor possa trazer. Porque se é uma pessoa, se é supervisor do que quer que seja, à partida, pelo menos nessa área deve estar acima dos outros. Deve saber um pouco mais. Ora se sabe, um pouco mais que os outros, deve partilhar. Tem obrigação de dizer: e se nós fizéssemos assim, vejam lá isto se calhar é melhor. Nesse aspeto, sim. | Contribui razoavelmente. Bastante... não.  | Contribuir muito pouco. Porque não permite partilha. A pessoa esconde. Esconde, esconde para depois ser o melhor. Não contribui nem para a relação entre as pessoas, nem para os colegas, muito menos para os alunos.  | Contribui.   | Contribui.  | - Não contribui nada – 0<br>- Contribui pouco – 1 <input type="checkbox"/><br>- Contribui - 3<br>- Contribui bastante – 1*<br><br>* Pela partilha, pelo debate de ideias e por algum acrescento que o supervisor possa trazer.<br><input type="checkbox"/> Não permite partilha. |
| <b>XXXV</b>         | Numa escala de 1 a 4, em que 4 significa que contribui bastante e 1 que não contribui nada indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente. | É mais complicado. Eu fui observar uma pessoa que tinha já muita prática. Muitos anos daquilo. As pessoas conhecem a escola de trás para a frente e, da frente para trás. <b>Contribui.</b> O “bastante” é assim já uma coisa muito elevada, não é, mas contribui.   | A supervisão. Pois é, é complicada. Não. Não sei. Pouco. Sim.  | A atual, nada. Nada. Poderia contribuir, mas não.  | Não. Nada.   | Isso, depende. Olha, a mim deitou-me a baixo completamente e no ano, a seguir não fiz nenhum porque não me apeteceu. Mas não foi como avaliadora. Foi como avaliada. Porque achei que trabalhei imenso e não fui reconhecida. Não. Nada, também depende das pessoas. Contribui pouco. | - Não contribui nada – 2<br>- Contribui pouco – 2<br>- Contribui - 1<br>- Contribui bastante – 0   |

| Avaliadores         |   |  |  |  |   |      |  |
|---------------------|---|--|--|--|---|------|--|
| Questões /Respostas |   | A  | B  | C  | D   | E    | Síntese  |
| XXXVI               | A função de avaliador repercutiu-se na sua prática como docente?<br>Explicite | Quer dizer, <b>grandes mudanças, não teve</b> , mas ao observar outra pessoa, a dar as aulas, e as pessoas pelo menos nessas aulas preocupam-se que seja bem dada ou seja porque estão a ser observados. Vi, observei a prática das colegas ou da colega, e que podia retirar dali, também alguma coisa para a minha prática. Isso é verdade. E até posso dizer em quê, ...mas primeiro observei que os alunos que eu fui observar são completamente diferentes dos meus. Os comportamentos completamente diferentes. A forma de estar na aula, completamente diferente. Não tinha nada a ver. Até pensei, não posso comparar estas aulas com as minhas, se não, eu sou um péssimo professor, não sou mau. Sou péssimo. Portavam-se muito bem. Muito bem. E depois com as turmas que nós aqui tínhamos, não sei, tem a ver com os alunos. O facto de os alunos serem de uma aldeia, de uma vila do interior do Alentejo, não é. Se calhar com outro tipo de hábitos, com mais respeito pelos professores, até pela própria escola, saber estar na aula. Aquilo correu maravilhosamente bem. E depois, uma coisa que a colega fez no final da aula foi, que nós muitas vezes, não temos tempo para fazer, é fazer ali um resumo da aula e na aula seguinte fazer o feedback da aula anterior. | A não ser excesso de trabalho. Nada, muito mais. Ah, e depois havia uma coisa. A tal história, da carga horária e o tempo disponível para o fazer, era difícil conjugar, para não estar a prejudicar as minhas aulas. Com o avaliado. Portanto, havia sempre grandes dificuldades em arranjar horas para fazer isso. | Não. Nada.   | Teve. Ao menos para abrir os olhos, em muitas situações. A abrir os olhos. A ter outro horizonte das coisas, que não tinha. | Não. | Sim – 1®<br>Não – 4 *<br><br>® Abrir horizontes, aprender.<br><br>* Só mais trabalho.  |
| XXXVII              | E no modo como vive a sua profissão?  | Não. Nada. É mais uma função, eu nestas coisas de nós enquanto professores ... tentamos fazer as coisas o melhor que podemos e sabemos. Agora uma pessoa sentir-se lá nos píncaros, não. Não faz sentido.  | Acrescenta sempre. Foi mais uma experiencia, foi mais uma aprendizagem. Sim. ...Sim, foi mais uma etapa. Foi mais uma coisa diferente, nova, que fiz.  | Como vivo a minha profissão, foi um bocadinho, quebrou ...é um bocado negativo. Deixou um amargo em termos de relações pessoais. Eram boas e foram...beliscadas, se necessidade nenhuma. | Não.  | Não. | Sim – 2 *<br>Não – 3<br><br>* um considera uma etapa, uma aprendizagem; o outro afirma que contribuiu negativamente ao nível do relacionamento interpessoal. |

## Avaliadores

| Questões /Respostas |  | A  | B  | C   | D   | E  | Síntese   |
|---------------------|--|--|--|---|---|--|---|
| <b>XXX<br/>VIII</b> | <p>Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite</p> | <p>Em princípio devem ter relação. Ao nível da avaliação, da prática profissional deve ser aperfeiçoada, deve ser melhorada com a avaliação de desempenho. Acho que deve ser, acho mesmo fundamental haver um acompanhamento, uma supervisão. Pode ser individualmente, até ao nível do grupo de professores. Eu acho que era, não direi imprescindível, mas fundamental para que as coisas vão melhor. Melhor, para que a prática pedagógica, a prática letiva melhore. Acho que é mesmo fundamental. Provavelmente é mais fundamental ao nível da supervisão, do que ao nível da própria avaliação. É quase uma obrigação. A supervisão, não deve ser entendida como uma obrigação. Quando é uma obrigação, as pessoas ficam sempre de pé atrás. Se o tema for bem introduzido, para essas pessoas, a coisa ficar bem desmistificada. Vamos ter estes encontros, a supervisão vai ser feita, assim, mais ou menos nestes termos, acho que não vem, daí mal ao mundo. a melhoria é sempre bem-vinda, logo, em termos de profissão de certeza que, uma pessoa fica a ganhar. há de ser melhor profissional. Fica com melhores instrumentos para reagir, nas diversas situações. O saber, a experiência e o conhecimento, ouvir os outros, partilhar a formação, que é importantíssima a todos os níveis. Claro que acrescenta, traz valor.</p> | <p>É que isso está tudo interligado. Como é que eu vou distinguir isto? A supervisionar o processo, avaliar a maneira como fez. É nos resultados dos alunos. Eu acho que é. É na atitude que o professor tem e depois na maneira como os alunos receberam essa informação, os resultados que eles conseguem. Acho que sim, que veem, é lógico. Se as coisas correm bem, é lógico que os beneficiados são sempre os alunos. Acho que também tiramos partido disso. Tanto eles como nós. Mas, eu acho que os alunos são sempre os grandes beneficiários. É para eles que a gente faz isto.</p> | <p>Neste momento não existe muita relação entre uma coisa e outra. Não dá nada.</p> | <p>A supervisão será mais importante, do que uma avaliação de desempenho. E desenvolvimento profissional. E contribuem para o desenvolvimento profissional as duas. Contribuem as duas, mas penso, que a supervisão mais até que ... depende da supervisão, depende do supervisor, ... mais do que a avaliação de desempenho. Faz mais sentido do que a avaliação de desempenho. Porque é que se faz, porque é que nós estamos a ter um trabalho exaustivo, com isto, para quê? Devíamos preocupar-nos muito mais com a forma de ensinar, a forma como devemos ensinar, ter formações para isso, por professores bastante experientes e formadoras nesse sentido. Do que propriamente escrever um relatório de autoavaliação.</p> | <p>Estão interligadas. Sim, estão um bocado. Sim. A avaliação se desaparecer também não faz falta nenhuma.</p> | <p><b>4 Avaliados</b> referem que estão interligadas. Devem ter relação. Consideram que a supervisão é mais importante que a avaliação do desempenho. A avaliação do desempenho e supervisão contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Acrescenta valor. Ao nível da avaliação da prática profissional, esta deve ser aperfeiçoada, deve ser melhorada com a avaliação de desempenho, sendo fundamental haver um acompanhamento, uma supervisão para que a prática letiva melhore.</p> <p><b>1 Avaliado</b> considera que atualmente não existe muita relação. Não dá nada.</p> |

**Avaliadores**

| Questões /Respostas  | A           | B   | C  | D   | E                 | Síntese   |
|--|-------------|---|--|---|-------------------|---|
| <p><b>XXXIX</b></p> <p>Há algum aspeto que deseje acrescentar?</p> | <p>Nada</p> | <p>Eu acho que <b>se devia fazer como antigamente se fazia</b>. A pessoa fazia o relatório e não havia cá, nem muito bom, nem satisfaz, nem bom, não sei quê, não sei que mais. Acho que cada um tentou fazer o melhor que podia e se não se demitiu de ser professor, tem todas as capacidades para subir na carreira. Claro, não é subir de qualquer maneira. Acho que aquela história de estar não sei quanto tempo. Eu acho que o tempo de exercício na profissão, é importante, é significativo. Tem peso e pode ser, perfeitamente ser esse peso. Qua haja estas formações e que, haja sempre alguém, depois ajuda a que alguns professores e algumas pessoas, não se desmotivem, ou não estagnem. Agora, estar a pôr satisfaz, bom, muito bom; não sei quê, não sei que mais, não concordo. Porque, eu lembro-me de ser avaliada, fartei-me de trabalhar; além daqueles que tinha na escola, tinha lá fora, e eu só tive bom porque as quotas não permitiram. Trabalhei mais que todos os outros que se calhar tiveram muito bom, porque eu dei muito bons. Fiz avaliação e eles tiveram muito bom e eu tive bom. Isso para mim, foi... achei que era uma palhaçada. Por isso não tenho intenção de repetir.</p> | <p>Faz falta haver avaliação, é fundamental, é necessário que os bons ou aqueles que fazem da sua profissão uma missão, que se distingam dos outros, mas que isto seja feito de uma forma honesta e ...que não crie este tipo de situação nas escolas. Há sempre nas escolas uma ou duas pessoas que se distinguem. E dá-me ideia é que se essas pessoas, que se distinguem efetivamente forem avaliadas a um nível superior, que os outros não dizem nada. O que choca é quando se banaliza de tal maneira que esses tais excelentes são dados a quem não merece. Porque não há rigor na avaliação. A avaliação tem que ser muito bem pensada quando se trata de pessoas e neste nível, em que não há hierarquias, muito bem pensada, feita num modelo que eu também não te sei dizer qual é, porque possivelmente, ainda hão de andar a inventar qual é o modelo, ou forma a que a pessoa que realmente faz da sua vida uma missão e faz da sua profissão uma missão seja de facto recompensado. A nossa profissão é uma missão. Seja recompensada. Há de facto colegas e nós sabemos, está bem que não gostamos de denegrir a nossa imagem, mas muitas vezes, é verdade que há colegas que não fazem nada. Há colegas que não se preocupam nada. Há gente que passa entre os pingos da chuva, e anda aqui só por ...e progride como os outros. Está mal. Deve haver essa distinção. Agora que seja feita com rigor para não continuarem a progredir esses e os outros que são realmente bons. Não deve causar fraturas. Deve ser feito por forma a não fraturar as relações. Isso sim. Quando vou avaliar tento sempre por as pessoas no muito bom. E só aqueles que não são bons...que são maus é que eu ponho no bom. Mas estou a pô-los no bom para quê? Porquê? Porque não quero ferir suscetibilidades, porque não quero ter mau ambiente. Eu acho que devia ser alguém que estivesse de fato num patamar acima que te fosse avaliar. Que não fosse o teu colega. Alguém que soubesse aquilo que está a fazer pedagógica e cientificamente,...</p> <p>Imagina que criavam uma bolsa de avaliadores que estivesse na escola, que estivesse uma redução muito grande. Tivesse uma turma ou duas, ... para acompanhar. Para que conseguisse acompanhar, mas que estivesse acima dos outros. Tem que ser. Tem que haver hierarquia. Porque se não houver hierarquia, a pessoa sente-se mal. O próprio avaliador sente-se mal. Então mas agora vou avaliar o colega, eu acho que ele não é bom, mas ...</p> <p>Acho que só o fazem porque são obrigados. Desde que sirva para passar de escalão e receber o dinheiro ao fim do mês. Isto que aqui está não interessa a ninguém. Portanto isto não tem nenhuma contrapartida, porque o que é verdade é que não tem mesmo. Para além dos atritos que criou entre as pessoas e criou alguns.</p> | <p>Em relação a situações que nos deixam um bocado indignados, por vezes com situações, que não deviam ser assim. Devíamos ser como classe, devíamos ser mais unidos e mais amigos uns dos outros. E não devia haver tanto gato escondido com o rabo de fora. Devia ser um processo mais transparente. Devia ser um processo mais transparente e um bom senso. Haver muito boa sensatez nas pessoas, que dirigem esta instituição. Os órgãos de administração e gestão podem funcionar como facilitadores ou como barreiras. Depende como eles são, mas acabam por ser determinantes no processo. Tanto da ação supervisiva, como da avaliação de desempenho. Sim, sim, sim. Isso depois vai-se repercutir na profissionalidade dos docentes. Na forma como eles a vivenciam. Sim. Sim. Não sabemos como o devemos fazer.</p> | <p>Não, nada.</p> | <p>Nada – 2<br/>Sim – 3</p> <p><b>Opiniões:</b></p> <p><b>B: Fazer como se fazia antigamente.</b><br/>A pessoa fazia o relatório e não havia cá, nem muito bom, nem satisfaz, nem bom, não sei quê, não sei que mais. Acho que cada um tentou fazer o melhor que podia e se não se demitiu de ser professor, tem todas as capacidades para subir na carreira. Claro, não é subir de qualquer maneira. Acho que aquela história de estar não sabe quanto tempo. Eu acho que o tempo de exercício na profissão, é importante, é significativo. Tem peso e pode ser, perfeitamente ser esse peso.</p> <p>C: Faz falta haver avaliação, é fundamental, é necessário, mas pode ferir suscetibilidades e gerar mau ambiente. Considera que deve ser realizada por alguém num escalão acima do avaliado, que não fosse colega, mas bem preparado científica e pedagogicamente. É necessário a definição de uma hierarquia. Sugere centrar a avaliação na escola, com a criação de uma bolsa de avaliadores na própria escola. Refere que não existe nenhuma contrapartida para quem avalia e é avaliado, pelo que a avaliação não serve para nada. Só criou atritos.</p> <p>D: Devíamos agir como classe e o processo ser mais transparente. que dirigem esta instituição. Os órgãos de administração e gestão podem funcionar como facilitadores ou como barreiras, são determinantes na ação supervisiva e na avaliação do desempenho, vindo a repercutir-se na profissionalidade docente, na forma como os professores a vivenciam.</p> |



| Questões para os avaliadores |   | Respostas Avaliadores   | Síntese (avaliadores+avaliados)  | Respostas Avaliados   | Questões para os avaliados                      |
|------------------------------|---|---|--|---|---|
| I                            | De acordo com o atual modelo de avaliação de desempenho do docente, exerce as funções de avaliador? | I.I-É avaliador externo, interno ou desempenha ambas as funções?  | 5 – Avaliadores (1 – interno e externo; 4 internos).   |   |   |
|                              |   | I.II-Qual é a diferença entre avaliador externo e interno?  | Avaliador externo – só observa aulas e avalia a componente científico-pedagógica.<br>Avaliador interno – avalia o professor nas restantes dimensões  |   |   |
|                              |   | I.III-O que é que é mais difícil?   | A avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas. se os pilares da avaliação fossem a observação diária e a partilha diária e que culminava numa visita que podia ser participada. Ambas as funções de avaliar são difíceis porque somos pares, às vezes amigos.   |   |   |
|                              |   | I.IV – Sentes-te preparado para exercer a função?   | É muito subjetivo, é difícil ser imparcial, depende da capacidade de análise de cada um. Os instrumentos de registo da avaliação deviam ser uniformizados a nível nacional. A formação é curta, mas deu algumas bases para desenvolver bem as nossas funções. Acho que a formação devia ser alargada.  |   |   |
| II                           | O que entende por avaliação de desempenho do docente?   | <p>-Avaliação de desempenho é avaliar a prática dos colegas, na escola, em todos os contextos em que eles estão.</p> <p>- Avaliação de desempenho devia ser apenas para que a pessoa a fazer uma reflexão individual auxiliada por um par, sobre o que podia melhorar.</p> <p>- A avaliação só faz sentido se existir uma troca de experiências entre as pessoas, partilha com bom senso e com honestidade. Avaliação de desempenho é partilha. É importante.</p> <p>- Avaliação de desempenho para controlar o desempenho profissional e o feedback com alunos e famílias. Avaliação de desempenho é mais para controle interno do que para o próprio.</p> <p>- É avaliar o desempenho profissional de um professor.</p> | <p><b>SÍNTESE: É um processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontram e que têm como fim a transição de escalão. Avaliação de desempenho é averiguar, medir o desempenho docente. Avaliar o empenho e o desempenho. É avaliar a prática docente. Devia ser para fazer uma reflexão individual para melhorar, com ajuda dos pares. Serve para o professor se autoavaliar para ter um feedback, se ir aperfeiçoando ir aprendendo, para melhorar. É um processo construtivo, que implica refletir sobre as funções de professor, a sua prática, troca de experiências, partilha. A avaliação é muito subjetiva.</b></p> | <p>- Processo a desenvolver por todos os docentes, em todos os anos do ciclo avaliativo em que se encontram e que têm como fim a transição de escalão.</p> <p>- Deveríamos ter um supervisor que nos indicasse como estamos a desempenhar a nossa função. A avaliadora limitou-se a avaliar a aula, a preencher e nem sequer me mostrou o relatório, nem nada.</p> <p>- Serve para eu me autoavaliar para ter um feedback mais forte nesses momentos de avaliação dos alunos, em relação a mim, servem para ir aperfeiçoando, para ir aprendendo, para melhorar. É um processo construtivo.</p> <p>-Relacionado com o desempenho docente. Este sistema é um facilitador de desunião. Cria inimizades, atritos, mau relacionamento na escola.</p> <p>- Avaliação de desempenho é averiguar, de medir,...o desempenho docente. Às vezes é importante classificá-lo e hierarquizá-lo em termos de classificação.</p> <p>- Se tenho formação adequada, profissionalização em serviço, se as minhas formações vão sendo atualizadas.</p> <p>- Avaliação de desempenho para mim é sobretudo refletir sobre a nossa prática.</p> <p>- É nós avaliarmos o empenho e o desempenho da própria pessoa.</p> <p>A maneira como ele desempenha as suas funções de professor. A avaliação é muito subjetiva</p> <p>- É avaliação das atividades que nós desenvolvemos ao longo do ano e do ciclo avaliativo.</p> <p>- Avaliação de desempenho é uma forma de se tentar</p> | II - O que entende por avaliação de desempenho. |

|  |   |   |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|
|  |   |   |  | conhecer o trabalho de cada individuo/trabalhador e neste caso específico dos professores. |  |
|  | <p>II.I -Então a avaliação de desempenho em teu entender deve-se consubstanciar ou basear em quê?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas dimensões - pedagógica, científica e ao nível das atividades da escola.</li> <li>- Reflexão individual, ajudada por um par.</li> <li>- Avaliação de desempenho é partilha.</li> <li>- Avaliar o desempenho.</li> </ul> |  |  |  |
|  | <p>II.II – Porque é que é difícil avaliar os pares?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Somos pares.</li> <li>-Não há hierarquia.</li> <li>-Muita proximidade.</li> <li>-Faltam instrumentos que objetivem a avaliação.</li> </ul>  |  |  |  |

| Questões Avaliadores  | Respostas Avaliadores   | Síntese (avaliadores+avaliados)   | Respostas Avaliados   | Questões Avaliados  |
|---|---|---|---|---|
| <p><b>III</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente importante e 1 nada importante</b>, indique como considera a avaliação de desempenho docente. Explícite</p> | <p>Nada importante - 0</p> <p>Pouco importante – 1</p> <p>Importante – 2</p> <p>Bastante importante – 2</p> <p>Totalmente importante - 0</p> <p>(Para situar as pessoas e para partilhar. Para que os professores fiquem conscientes do seu desempenho enquanto professores e possam ver o resultado refletido na avaliação do desempenho).</p>   | <p>Os resultados obtidos em ambos os universos indicam que os entrevistados consideram a avaliação do desempenho importante e necessária, quanto baste. As opiniões dividem-se mais do lado dos avaliados, que do lado dos avaliadores.</p> <p>Os avaliadores e os avaliados que consideram a avaliação do desempenho importante/necessária referem que pode conduzir a uma reflexão mais sistemática sobre as atividades desenvolvidas para situar os professores quanto ao seu desempenho. Este processo pode contribuir para aumentar a partilha e melhorar a prática letiva.</p> <p>Os que consideram avaliação do desempenho não importante/não necessária referem que não serve para nada, não se aprende nada e que cria situações de grande injustiça. Salientam que se devia voltar ao sistema anterior.</p> | <p>Nada necessário – 2</p> <p>Pouco Necessário – 3</p> <p>Necessário – 4</p> <p>Bastante necessário - 1</p> <p>Totalmente necessário- 0</p> <p><b>Análise resultados :</b> Metade dos entrevistados/avaliados considera que a avaliação é necessária e a outra metade considera que é pouco necessária ou mesmo nada necessária.</p> <p><b>a)Justificação dos que consideram necessária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leva a uma <b>reflexão mais sistemática</b> sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano.</li> <li>- Em todas as profissões há bons e maus profissionais é necessário ajudar.</li> <li>- Deveríamos fazer essa...reflexão. Eu entendo a avaliação de desempenho, como uma forma de contribuir para a melhoria do nosso trabalho docente. Acho que há resistência porque quando se fala em avaliar pessoas... Nós não somos uma classe reflexiva, de maneira nenhuma.</li> <li>- Devemos ser avaliados para sabermos em que situação é que nós, nos encontramos.</li> </ul> <p><b>b) Justificação dos que consideram pouco ou nada necessária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque acho que não aprendemos nada.</li> <li>- Poderia haver um sistema diferente.</li> <li>- Também não era o que existia.</li> <li>- Cada escola interpreta à sua maneira, como muito bem entende que a avaliação deve ser. Cria situações de injustiça tremendas.</li> <li>- Não concordo com a avaliação nos moldes em que ela se encontra. Acho que o tempo de serviço, para mim é o mais importante, ... a avaliação como estava, era suficiente.</li> </ul> | <p><b>I</b> - Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente necessário e 1 nada necessário</b>, indique como considera a avaliação de desempenho. Explícite.</p> |
| <p><b>IV</b></p> <p>Como se operacionaliz a a avaliação de desempenho na sua escola? Explícite.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- é feito um calendário pela SAD,</li> <li>- o calendário é aprovado pelo Conselho Pedagógico,</li> <li>- o calendário é afixado e dado conhecimento nas reuniões de departamento,</li> <li>- algumas escolas promovem reuniões para prestar esclarecimentos sobre a avaliação do desempenho.</li> </ul> <p><b>Avaliação Interna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É entregue aos avaliados um modelo de relatório de autoavaliação, onde está tudo explicado.</li> <li>- O avaliador é o coordenador de departamento.</li> <li>- O avaliador avalia o professor em todas as dimensões, mas deixou de fazer a observação das aulas.</li> <li>- Avaliador e avaliado podem realizar reuniões pré e pós observação das aulas.</li> </ul> <p><b>Avaliação externa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Os professores requerem ser avaliados,</li> <li>- É nomeado um avaliador externo,</li> <li>- Colocam-se avaliador e avaliado em contato.</li> <li>- Avaliador observa aulas e avalia as dimensões</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- forma-se a secção de avaliação do desempenho (SAD).</li> <li>- afixa-se um quadro com os nomes dos avaliados e respetivos avaliadores, onde estão indicados os professores que vão ter aulas observadas.</li> <li>- é feito um calendário pela SAD e afixado.</li> <li>- algumas escolas promovem reuniões para prestar esclarecimentos sobre a avaliação do desempenho e enviam documentos a todos os professores.</li> <li>- Processo de avaliação do desempenho desenvolve-se de acordo com os normativos legais.</li> </ul>  | <p>De acordo com os normativos legais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- forma-se a secção de avaliação do desempenho (SAD), composta pelos coordenadores de departamento eleitos em reunião de Conselho Pedagógico.</li> <li>- afixa-se um quadro com os nomes dos avaliados e respetivos avaliadores (internos e externos) na sala professores. Estão indicados os professores que vão ter aulas observadas.</li> <li>- elabora-se e afixa-se um calendário com as fases do processo,</li> <li>- elaboraram-se os documentos (Documento Orientador da Avaliação do Desempenho);</li> <li>-aprovaram-se os documentos,</li> <li>- publicitam-se os documentos,</li> <li>- enviaram-se os documentos a todos os professores.</li> <li>- iniciam-se os contactos avaliador-avaliado para definirem como se vai processar a observação das aulas ( horário, turma, unidade trabalho, procedimentos, instrumentos de registo,...). Por vezes reúnem-se, mas nem sempre acontece.</li> <li>- reunião entre avaliado e avaliador, pós- observação das aulas. A reunião antes da observação nem sempre se realiza,</li> <li>- coordenador de departamento avalia os professores que não tem aulas assistidas. Coordenador avalia o professor através da ficha de autoavaliação, a</li> </ul>   | <p><b>VIII</b> Como se operacionaliza a avaliação de desempenho na sua escola? Explícite.</p>   |

|   |  |   |  |   |  |
|---|--|---|--|---|--|
|   |  | <p>científico-pedagógica.,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliador e avaliado podem realizar reuniões pré e pós observação das aulas.</li> <li>- Avaliadores não têm redução horária.</li> </ul> <p><b>Nota: Os avaliadores externos fazem parte da bolsa de recrutamento do Centro de Formação.</b></p>   |  | <p>atividade interna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preenchem-se os instrumentos de registo,</li> <li>- o coordenador na reunião da SAD propõe uma classificação para o professor,</li> <li>- o avaliador após fazer a proposta de classificação para o avaliado deve escusar-se, sair e deixar os restantes membros fazer a avaliação e não pode assinar aquele registo,</li> <li>- existência de quotas que condicionam a progressão,</li> <li>- informam-se os avaliados da classificação obtida,</li> <li>- nem todas as escolas realizam reunião geral para apresentar o processo,</li> <li>- verificam-se problemas de comunicação entre os intervenientes,</li> <li>- em sempre é dado feedback aos avaliados,</li> <li>- SAD com dificuldades para fazer cumprir os critérios de classificação e harmonizar o processo de avaliação do desempenho.</li> </ul> <p>Lema da SAD - Harmonizar e avaliar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliador – por vezes avalia e decide. Contraria o disposto no código do procedimento administrativo.</li> <li>- avaliadores assumem que a sua posição é delicada. No ano seguinte ‘‘os papeis’’ podem estar trocados. Não querem atritos.</li> </ul> <p><b>Nota: alguns avaliados referem problemas no processo de avaliação. Referem que no mesmo agrupamento existem ambiguidades e subjetividade na aplicação dos critérios.</b></p> |  |
| V | <p>Considera que existem vantagens na realização da avaliação de desempenho?<br/>Se <b>sim</b>, indique quais?</p> | <p>Vantagens – 2<br/>Depende – 1<br/>Nenhumas – 2</p> <p>Nota: No momento, a progressão na carreira está congelada, pelo que de nada serve. Mas se a avaliação for rigorosa, criteriosa e conduzir à partilha, consideram que existem vantagens.</p>  |  |   |  |
|   | <p>V.I - E desvantagens? Quais?</p>  | <p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar umas pessoas contra as outras, do mesmo grupo,</li> <li>- É o fator humano, depende da personalidade de cada um,</li> <li>- As regras foram alteradas unilateralmente,</li> <li>- Catalogar e criar muito mau ambiente,</li> <li>- Não exequível,</li> <li>- As quotas, o nº de aulas não permite observar com clareza</li> </ul> |  |   |  |

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores  | Síntese (avaliadores+avaliados)   | Resposta Avaliados   | Questões Avaliados  |
|----------------------|---|--|---|--|---|
| VI                   | Em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho? Explícite.   | <p>Todas são importantes. As científico-pedagógica, Desenvolvimento profissional e a Formação estão mais relacionadas que a Participação na Escola e a Relação com a Comunidade. As últimas duas dependem de vários fatores intrínsecos (personalidade, ...) e extrínsecos (contexto em que a escola se insere, ambiente, ...) ao professor.</p> <p>- Científico-pedagógica - 5<br/>- Relação com a comunidade - 5<br/>- Participação na Escola - 5<br/>- Desenvolvimento Profissional - 5<br/>- Formação - 5</p>  | <p>Avaliadores e avaliados consideram que a a avaliação do desempenho incide sobretudo na dimensão científico-pedagógica, embora a maioria dos avaliados afirmem que são todas consideradas. Esta situação pode estar relacionada com a observação das aulas. Os avaliados consideram que as dimensões se devem manter.</p> | <p>- Todos – 6<br/>- Científico-pedagógica – 3<br/>- Formação contínua - 1<br/>- Depende da escola – 1</p> <p>A maioria dos entrevistados considera que a atual avaliação do desempenho incide em todas as dimensões, uma vez que estão todas interligadas.</p>  | <p>V - De acordo com a tabela, indique em que aspetos incide a atual avaliação de desempenho?</p>   |
|                      |   |  |   | <p>Devem manter-se – 5</p> <p>Devem ser alteradas – 4</p> <p><b>Em caso de alteração</b> deve a avaliação do desempenho assentar:</p> <p>- na parte científico-pedagógica, na relação com os alunos, a formação e o tempo de serviço.<br/>- a participação na escola, há pessoas que participam em cargos que deveriam ser mais valorizados devido à responsabilidade.</p>   |   |
| VI                   | De acordo com a tabela, indique (por ordem de importância), em sua opinião, em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite. | <p><b>Resultados:</b><br/>- Científico 1º, 1º, 1º, 1º, 2º<br/>- Pedagógica – 1º, 1º, 2º, 1º, 1º<br/>- Formação – 2º, 1º, 3º, 5º, 4º<br/>- Desenvolvimento Profissional – 2º, 2º, 3º, 4º, 1º<br/>- Participação na Escola – 2º, 2º, 3º, 3º, 1º<br/>- Relação com a comunidade – 2º, 2º, 3º, 2º, 3º</p> <p><b>Ordem de Importância:</b><br/><b>1º Científico</b> (4/1º e 1/2º) e <b>Pedagógico</b> (4/1º e 1/2º),<br/><b>2º Participação na Escola</b> (1/1º, 2/2º e 2/3º),<br/><b>3º Relação com a comunidade</b> (3/2º e 2/3º 4º),<br/><b>4º Desenvolvimento Profissional</b> (1/1º, 2/2º, 1/3º, 1/4º e 1/5º),<br/><b>5º Formação</b> (1/1º, 1/2º, 1/3º, 1/4º e 1/5º).</p> | <p>Os aspetos pedagógico e científico são os mais valorizados, seguidos pela participação na escola. O desenvolvimento profissional, a formação, a relação com a comunidade e os encarregados de educação são aspetos menos valorizados.</p>  | <p><b>Síntese:</b><br/>O aspeto pedagógico é o mais valorizado pelos avaliados, seguido pelo aspeto científico e pela participação na escola. O desenvolvimento profissional e a formação são dois aspetos muito valorizados. A relação com a comunidade e os encarregados de educação são aspetos menos valorizados.<br/>De acordo com os entrevistados a relação pedagógica é o ponto mais importante e aquele em que consideram que a avaliação do desempenho deve incidir mais. Na opinião dos entrevistados se o professor não tiver uma boa relação pedagógica com o aluno dificilmente conseguirá transmitir os conteúdos científicos e ajudá-lo a progredir.<br/>O aspeto científico é considerado que deve ser adquirido durante a formação inicial e melhorado através da formação contínua, permitindo o desenvolvimento profissional do professor. Para os entrevistados um professor deve vir muito bem preparado a nível científico e consequentemente deve dominar os conteúdos a lecionar. Durante a sua carreira profissional deve continuar a atualizar-se, procurar melhorar as suas competências para que o seu desenvolvimento profissional melhor. Deve estar aberto à inovação.<br/>A participação na escola é igualmente importante, na medida em que quanto mais envolvido o professor estiver com a escola, mais desperto está para as mudanças que nela se operam e sobre as quais é urgente atuar. A relação com a comunidade surge como mais difícil de avaliar porque depende muito das características dos professores e do contexto em que a escola se inscreve. A disponibilidade pode ser modelada pelo ambiente da escola, o contexto em que está inserida e também pela personalidade do professor. São fatores que interferem positiva ou negativamente nesta relação. A relação com os encarregados de educação é valorizada, mas não em termos de avaliação do desempenho. Os professores tendem a considerá-la mais como uma “parceria” institucional.</p> | <p>III - De acordo com a tabela, indique (por ordem de importância) em que aspetos deve incidir a avaliação de desempenho? Explícite.</p> |

|                  |  |  |  |   |   |
|------------------|--|--|--|---|---|
| <b>VI<br/>II</b> | <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> significa <b>totalmente satisfatório</b> e <b>1</b> <b>nada satisfatório</b>, indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho . Explícite. <u>(recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenh o docente).</u></p> | <p><b>Nada Satisfatório – 1</b><br/><b>Pouco Satisfatório - 3</b><br/><b>Bastante Satisfatório - 1</b></p> | <p>A maioria dos entrevistados considera o modelo de avaliação de desempenho <b>pouco satisfatório</b>. As razões indicadas:</p> | <p>Nada Satisfatório – 1<br/>Pouco Satisfatório – 7<br/>Satisfatório – 2<br/>Bastante Satisfatório - 0<br/>Totalmente Satisfatório – 0</p> <p>A maioria dos entrevistados considera o modelo de avaliação de desempenho <b>pouco satisfatório</b>. As razões indicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A observação de aulas deveria acontecer em todos os anos de qualquer ciclo avaliativo, por docentes do mesmo grupo e da mesma escola.</li> <li>- Porque não permite interações nenhuma... não se aprende nada.</li> <li>- A forma como é passado à prática é um bocado em formato <i>standard</i>.</li> <li>- Sobretudo pelo sistema. A relação que isto cria. Falta de confiança e de uniformização de critérios de atuação. A dificuldade das * SAD's para harmonizar o processo.</li> <li>- Depende muito da avaliação do coordenador.</li> <li>- Não faz muito sentido estarmos a ser avaliados e supostamente ter aulas observadas, por força da eventual mudança de escalão, quando nada disso acontece. Agora, existem aspetos que poderiam ser melhorados. Se não tivesse este peso, se fosse de facto encarado como um processo normal no nosso trabalho, em que se pretende ou se devia pretender melhorar continuamente o nosso trabalho.</li> <li>- Não concordância com o que é definido, com o que está na base de sermos avaliados por outros colegas O próprio processo é moroso e complicado. É pouco exequível.</li> <li>- Critérios diferentes, de escola para escola e mau ambiente entre os pares.</li> <li>- Demasiado burocrático.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> *SAD – Secção da avaliação do desempenho.</p> | <p><b>IV</b> - Numa escala de 1 a 5, em que <b>5</b> significa <b>totalmente satisfatório</b> e <b>1</b> <b>nada satisfatório</b>, indique como considera o atual modelo de avaliação de desempenho. Explícite. <u>(recolher opinião sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente)</u></p> |
|                  | <p>Isso é uma atividade de supervisão?</p>   | <p>Não sei, pode ser. É uma conferência que não interfere na avaliação. As avaliações estão entregues.</p> |  |   |   |

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores   | Síntese (avaliadores+avaliados) | Respostas Avaliados | Questões Avaliados |
|----------------------|---|---|---------------------------------|---------------------|--------------------|
| IX                   | Quais foram os critérios que a sua escola utilizou para o nomear avaliador? Explícite.      | <p>Critérios legais – 1<br/>           Escalão do avaliador – 3<br/>           Tempo de serviço - 2<br/>           Experiencia profissional/ formação em avaliação do desempenho - 2<br/>           Coordenador de Departamento – 2</p> <p><b>Síntese:</b> Os avaliadores foram nomeados por alguns dos critérios legais, nomeadamente o escalão em que o professor se encontra, o tempo de serviço e a sua experiência profissional. Nenhum dos avaliadores tinha formação especializada em Supervisão Pedagógica, embora dois deles tivessem experiência ao nível da formação em serviço e da formação inicial de professores. Os professores avaliadores frequentaram uma ação de formação sobre avaliação do desempenho. O cargo de Coordenador de Departamento está condicionado pelas premissas anteriores.</p> |                                 |                     |                    |
|                      | Quais são os requisitos necessários para se desempenhar a função de avaliador? Explícite.   | <p><b>Requisitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar num escalão igual ou superior ao do avaliado – 1</li> <li>- Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado – 3</li> <li>- Formação académica semelhante - 2</li> <li>- Ter formação em avaliação do desempenho, supervisão pedagógica ou experiencia profissional em supervisão – 2</li> <li>- Muito tempo de serviço – 1</li> <li>- Muita experiência profissional- 2</li> <li>- Sentido de responsabilidade e muita sensatez – 2</li> <li>- Lealdade e honestidade – 1</li> <li>- Formação em avaliação do desempenho - 1</li> </ul>   |                                 |                     |                    |
| XI                   | O que é que o preocupou quando soube que ia desempenhar as funções de avaliador? Explícite. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assustado/Pouco à vontade com receio de falhar – 2</li> <li>- Não ter a formação necessária – 1</li> <li>- Não me preocupou nada em especial – 1</li> <li>- Avaliar uma amiga/ Dificuldade em ser imparcial – 1</li> </ul>   |                                 |                     |                    |
|                      | E há formação?  | Avaliadores que fizeram a formação das 15 horas - 5   |                                 |                     |                    |
|                      | Que tem a ver com os procedimentos legislativos?  | A formação consistia em contactar com os procedimentos legislativos e processuais, nomeadamente referência a como se deve observar, quais são os tipos de observação que existem, o que é que se deve fazer, como é que se podem preencher os documentos, ...   |                                 |                     |                    |

| Questões Avaliadores   | Respostas  | Síntese (avaliadores+avaliados) | Respostas Avaliados | Questões Avaliados |
|--|--|---------------------------------|---------------------|--------------------|
| <p><b>XII</b></p> <p>Qual considera que deve ser o perfil de um avaliador? Explícite.</p>  | <p><b>Perfil do avaliador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser professor -1</li> <li>- Ser do grupo de recrutamento – 2</li> <li>- Ser profissionalizado - 1</li> <li>- Ter formação em Supervisão Pedagógica – 2</li> <li>- Ter formação pedagógica – 1</li> <li>- Estar muito bem preparado – 3</li> <li>- Pessoa aberta, comunicativa, que consiga partilhar e debater ideias - 1</li> <li>- Experiência/Função de observação pedagógica -4</li> <li>- Formação Pessoal -3</li> <li>- Bom Senso -1</li> <li>- Honestidade e Correto – 2</li> </ul> |                                 |                     |                    |
| <p><b>XIII</b></p> <p>Quando foi nomeado avaliador tinha formação específica para desempenhar essa função? Explícite</p>   | <p>Formação em Supervisão Pedagógica – 0</p> <p>Formação de 15 horas em Avaliação Do Desempenho pelo Centro de Formação – 3</p> <p>Experiência Profissional - 2</p>  |                                 |                     |                    |
| <p><b>XIV</b></p> <p>Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente e 1 não satisfatória</b>, indique como considera a sua formação atual para desempenhar a função de avaliador. Explícite</p> | <p>Não Satisfatório – 0</p> <p>Pouco Satisfatório -0</p> <p>Satisfatória - 4</p> <p>Bastante Satisfatória -1</p> <p>Excelente -0</p>   |                                 |                     |                    |
| <p><b>XV</b></p> <p>Após a nomeação quais as indicações que recebeu da Direção da sua escola? Explícite.</p>   | <p><b>Nenhumas – 3</b></p> <p><b>Algumas – 2 *</b></p> <p>*-Conselho Pedagógico distribuía informação – 1</p> <p>*- Seção da Avaliação do Desempenho realizava reuniões com os avaliadores para explicar os documentos – 1</p>   |                                 |                     |                    |



| Questões Avaliadores |  | Respostas Avaliadores   | Síntese (avaliadores+avaliados)   | Respostas avaliados   | Questões avaliados  |
|----------------------|--|---|---|---|---|
| <b>XVI</b>           | Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios, procedimentos, instrumentos de registo e documentos necessários para desenvolver a avaliação de desempenho? Explícite.  | Sim – 4*<br>Não – 1<br><br>* Legislação, produção de documentos e instrumentos de registo, informação sobre procedimentos, esclarecimentos. | A maioria dos entrevistados confirma que participou pelo menos numa reunião de esclarecimentos. Nas reuniões de esclarecimentos sobre avaliação do desempenho foram referidos aspetos relacionados com a legislação, procedimentos, documentos e instrumentos de registo. | Sim – 5<br>Não – 5<br>Os professores que afirmam que participaram numa reunião de esclarecimentos, indicam que foi em sede de departamento curricular , grupo disciplinar ou com os avaliadores, antes da observação das aulas.<br>A maioria dos professores afirma que nunca participou em nenhuma reunião de esclarecimentos.<br>Continua a verificar-se discrepância em relação aos procedimentos adotado pelas escolas quanto à avaliação do desempenho.<br><br>XLI - 5 Professores indicam que nas reuniões de esclarecimentos sobre avaliação do desempenho em que participaram foram referidos os seguintes aspetos:<br><br>- Legislação - 5<br>- Critérios de avaliação - 2<br>- Procedimentos - 2<br>- Documentos - 4<br>- Instrumentos de registo - 5<br>- Calendário da ADD do Agrupamento – 1<br><br>Nota: 5 professores não responderam porque tinham respondido negativamente à questão anterior.<br><br>XII - 4 Professores responderam que a reunião consistiu na apresentação e discussão do documento orientador da ADD no Agrupamento, instrumentos de registo e procedimentos.<br><br>2 Professores responderam que não se realizou qualquer reunião<br><br>NOTA: 4 Professores não responderam | XI - Participou em alguma reunião de esclarecimentos sobre legislação, critérios de avaliação, procedimentos, documentos e instrumentos de registo necessários para desenvolver a sua avaliação de desempenho?<br><br><i>XI Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique que documentos lhe foram entregues na referida reunião.</i><br><br><i>XII – Em que consistiu a reunião? (como decorreu e de que constou)</i> |
| <b>XVII</b>          | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado</b> , indique como se sente a avaliar os seus pares.   | Nada Preparado – 0<br>Pouco Preparado - 3<br>Preparado – 2<br>Bastante Preparado - 0<br>Totalmente preparado - 0                            |   |   |   |
| <b>XVIII</b>         | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado</b> , indique como considera que, em geral, os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho. | Nada Preparado – 0<br>Pouco Preparado - 4<br>Preparado – 1<br>Bastante Preparado - 0<br>Totalmente preparado - 0                            | A maioria dos entrevistados consideram que os avaliadores estão pouco preparados para exercer a função.   | Nada preparado – 1<br>Pouco preparado – 5<br>Preparado- 3<br>Bastante preparado – 1<br>Totalmente preparado – 0<br><br>Nota: Os entrevistados consideram que na sua maioria os avaliadores estão pouco preparados para exercer a função, devido à pouca formação disponibilizada pelos CFAEs (Centros de Formação) e à pouca importância que as escolas atribuem à avaliação do desempenho, pese embora se verifique algum investimento pessoal por parte dos avaliadores.<br>Alguns entrevistados referem que a formação académica e pedagógica dos professores, os dota de competências para exercer a função de avaliadores, contudo salientam que avaliar é muito difícil e com alguma carga de subjetividade. Esta situação complica-se quando a avaliação é realizada pelos pares, gera alguma inibição.  | XIII - Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente preparado e 1 nada preparado</b> , indique como considera que os avaliadores se encontram para realizar a avaliação de desempenho. Explícite.   |

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores  | Síntese (avaliadores+avaliados)   | Respostas Avaliados  | Questões Avaliados  |
|----------------------|---|--|---|--|---|
| <b>XXIX</b>          | O que é que o preocupa no desempenho da função de avaliador? Explícite  | A dificuldade em distinguir e ordenar – 1<br>Nada – 1<br>Degradação das relações pessoais – 1<br>Avaliação dos colegas – 1<br>Tornar a avaliação inútil – 1<br>Não ser justo -2<br>Não gostar de avaliar – 1<br>Não desempenhar bem a função - 1   |   |  |   |
| <b>XX</b>            | Quais devem ser os principais instrumentos de trabalho de um avaliador? Explícite.  | Registos de observação – 1<br>Reuniões pré e pós-observação – 1<br><b>Observação de aulas -2</b><br>Disponibilidade -1<br>Ser conhecedor a nível científico – 1<br>Estar bem preparado (científico e Pedagógico) -1<br>Boa formação Pessoal – 1<br>Experiência -1<br>Partilha -1<br>Formação - 1 |   |  |   |
| <b>XXI</b>           | Procedeu à observação de aulas?<br><i>XXI.I - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique como é que se preparou para realizar a observação das mesmas?</i>  | Sim – 3*<br>Não – 2<br><br>*Documentar-se através de leituras.   |   |  |   |
| <b>XXII</b>          | Elaborou algum guião para proceder à observação das aulas?<br><i>XXII.I - Se respondeu afirmativamente, indique qual a estrutura do guião.<br/>XXII.II - O guião foi elaborado individualmente ou em grupo.<br/>Explícite a opção</i> | Elaboração de um instrumento de registo (Guião) – 1<br><br>Não elaboração de um instrumento de registo (Guião) - 4   |   |  |   |
| <b>XXIII</b>         | Realizou alguma reunião com os avaliados antes de assistir às aulas? Explícite.   | Sim – 3*<br>Não – 2<br><br>*Antes da observação os avaliadores solicitavam aos avaliados as planificações, os planos de aula e a caracterização da turma. Na aula o avaliador limitou-se a registar o que observou. Os alunos foram informados.  | A maioria dos entrevistados indica que antes de terem as aulas observadas se realizou uma reunião entre o avaliador e o avaliado. Nesta reunião foram abordados questões relacionadas com a planificação das unidades de trabalhos a observar, os planos de aula e a caracterização da turma. | Sim – 6<br><br>Não – 4<br><br>Os entrevistados indicam que abordaram os seguintes aspetos:<br>- Objetivos da avaliação de desempenho - 2<br>- Dimensões da avaliação de desempenho - 3<br>- Metodologias/didáticas - 5<br>- Planificação de atividades - 6 - Estratégias;<br>Atividades promovidas - 6<br>- Prática letiva - 1<br>- Conhecimentos científicos -2<br>- Resultados escolares - 2<br>- Formação continua - 1<br>-caraterização dos alunos – 1 | <i>XIII.I- Antes da observação das aulas, teve alguma reunião com o avaliador? Se respondeu afirmativamente indique que aspetos foram abordados na reunião.</i> |

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores   | Síntese (avaliadores+avaliados)  | Respostas Avaliados  | Questões Avaliados   |
|----------------------|---|---|--|--|--|
| <b>XXIV</b>          | Como é que decorreu a observação das aulas? Explícite.  | Bem – 5*<br><br>*Avaliador sentava-se ao fundo da sala, observava, registava o que via.   | Os entrevistados indicam que a observação das aulas correu bem e que a maioria dos avaliadores optou por ficarem sentados ao fundo da sala a fazer registos.   | - O avaliador externo observou as aulas tomando notas e acompanhando as atividades práticas que os alunos estavam a desenvolver. – 8<br><br>- Senti-me limitada, não me senti à vontade., era uma pessoa estranha que ali estava e eles não estavam à vontade. – 1<br><br><b>Nota:</b> na globalidade das respostas o avaliador entrou na sala de aula um pouco depois da mesma se ter iniciado, sentou-se ao fundo da sala e tirou notas/ fez registos escritos. Um professor referiu que o avaliador circulou pela sala de aula (1) e outro referiu que o avaliador participou ou interagiu com os alunos (1). | <i>XII.II</i> – Descreva como é que decorreu a observação das aulas? Explícite.  |
| <b>XXV</b>           | Após a observação das aulas, realizou alguma reunião com os avaliados? Explícite.<br><br><i>XXV.I. Se respondeu afirmativamente à questão anterior indique se as reuniões com os avaliados, se realizaram em grupo ou individualmente? Explícite.</i> | Sim – 4<br>Não - 1<br><br><b>Uma reflexão.</b>  | Após a observação das aulas a maioria dos entrevistados refere que se realizou uma reunião entre o avaliador e o avaliado e que houve feedback sobre o trabalho desenvolvido, no entanto do lado dos avaliados a maioria refere o contrário. | Houve feedback – 4<br>Não houve feedback – 6<br><br><b>Nota:</b> A maioria dos docentes referiu que não se realizou nenhuma reunião após a observação das aulas. Os 4 docentes que tiveram feedback após a observação das aulas valorizaram a partilha de informação que se verificou entre avaliador e avaliado.<br>Dois docentes que não tiveram qualquer feedback sobre o trabalho desenvolvido expressaram desentanto/deceção por o mesmo não ter tido qualquer consequência.  | <i>XII.III</i> - Após a observação das aulas, houve feedback sobre as mesmas? Explícite.   |
| <b>XXVI</b>          | Durante o processo de avaliação de desempenho realizou ação supervisiva ou acompanhamento aos avaliados? Explícite.   | Se considerarmos aquela de <b>pré- observação e do pós-observação, dando uma ou outra orientação, em princípio sim.</b><br><br><b>Como avaliador externo:</b><br>Sim – 1*<br>Não - 0<br><br><b>Como avaliador Interno:</b><br>Sim – 4*<br>Não – 1<br>*Durante as reuniões com o avaliado. | Por parte dos avaliadores existe a perceção de que durante o processo de avaliação do desempenho se realizou ação supervisiva, mas por parte dos avaliados existe a perceção contrária.  | Ocorre supervisão ou acompanhamento por parte do avaliador – 2<br><br><b>Não ocorre supervisão ou acompanhamento por parte do avaliador – 8</b><br><br><b>Nota:</b> Os entrevistados consideram que a existir algum acompanhamento ou supervisão, aconteceu apenas em relação às unidades de trabalho que serviam de base às aulas observadas. Uma atividade explícita de supervisão ou de partilha durante o ano letivo não registaram. Referem que deve ser um processo contínuo e não circunscrito às duas aulas observadas.  | XV - Considera que durante o processo de avaliação de desempenho ocorre ação supervisiva ou acompanhamento por parte do avaliador? Explícite.                          |
| <b>XXVII</b>         | Como descreveria a sua relação com os avaliados.  | Muito boa - 2<br>Estritamente profissional- 1<br>Não muito boa - 2  | A maioria dos entrevistados considera que a relação entre avaliadores e avaliados se pode situar entre o satisfatório e muito bom.   | Não satisfatória – 2<br>Pouco satisfatória – 0<br>Satisfatória – 2<br>Bastante satisfatória – 2<br>Excelente – 4<br><br><b>Nota:</b> Na globalidade a relação do avaliado com o avaliador foi considerada bastante satisfatória. Entre os dois entrevistados que referiram que a relação com o avaliador   | <i>XII.IV</i> – Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente e 1 não satisfatória</b> , indique como caracterizaria a sua relação com o avaliador. Explícite. |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>era não satisfatória, um salienta que era cordial e o outro que era meramente profissional. Apesar dos resultados, em alguns casos verifica-se que as relações profissionais sofreram desgaste e deterioraram-se. A deterioração das relações entre colegas foi expressa com preocupação pelos entrevistados.</p> |  |
|--|--|--|--|--|--|

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores  | Síntese (avaliadores+avaliados)  | Respostas Avaliados  | Questões Avaliados  |
|----------------------|---|--|--|--|---|
| <b>XXVIII</b>        | Como é que caracteriza a sua experiência como avaliador? Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa excelente</b> e <b>1 não satisfatória</b> , indique como caracteriza a sua experiência como avaliador. Explícite                           | Não Satisfatória – 0<br>Pouco Satisfatória – 0<br>Satisfatória – 2<br>Bastante Satisfatória- 3<br>Excelente - 0  |  |  |   |
| <b>XXIX</b>          | Ao longo do processo de avaliação de desempenho dos seus pares sentiu alguns constrangimentos? Explícite.   | Sim – 2<br>Não – 3<br><br><b>Nota:</b> Mesmo os avaliadores que responderam negativamente, referem que algum constrangimento sentido, esteve relacionado com a forma como a avaliação se processa. | Os entrevistados referem que não sentiram muitos constrangimentos, mas referem algum incómodo por estarem a avaliar /serem avaliados pelos pares.  | Sentiu constrangimentos –3<br>Não sentiu constrangimentos – 6<br>Não respondeu – 1<br><br><b>Causa para o constrangimento:</b><br>- Afastamento entre colegas.<br>- A todos os níveis, inclusive dos órgãos de gestão.<br>- O processo gerou reclamações.<br>- O desconhecimento do processo.<br><br>Os entrevistados referem que não sentiram muitos constrangimentos, mas que o desconhecimento e a subjetividade do ato de avaliar por parte dos colegas deixou algumas dúvidas, gerou afastamento entre os pares e deu azo a dúvidas. O clima das escolas deteriorou-se um pouco e as relações entre os pares ficaram mais difíceis.   | XXII - Ao longo do processo de avaliação de desempenho sentiu alguns constrangimentos? Explícite.   |
| <b>XXX</b>           | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável</b> e <b>1 nada confortável</b> , indique como se sentiu a avaliar os seus pares.  | Nada confortável – 1<br>Pouco confortável – 3<br>Confortável – 1<br>Bastante confortável – 0<br>Totalmente confortável - 0   | A maioria dos avaliadores referem que não se sentiram confortáveis a avaliar os seus pares, no entanto do lado dos avaliados os resultados obtidos são diferentes.<br>Os avaliados afirmam que se sentiram confortáveis na situação, embora indiquem aspetos que os incomodaram, nomeadamente a referencia, por parte dos avaliadores, ao uso ou não das TIC, mesmo que não se justificasse. | Nada confortável – 2<br>Pouco confortável – 1<br>Confortável- 4<br>Bastante confortável – 1<br>Totalmente confortável - 2<br><br><b>Nota:</b><br>Durante o processo de avaliação do desempenho a maioria dos professores entrevistados sentiu-se confortável.<br>Alguns dos entrevistados referem que estavam apreensivos, inibidos e preocupados. O processo de avaliação do desempenho é muito controverso e gera sentimentos controverso entre os avaliados, se por um lado não reconhecem autoridade aos pares que desempenham o papel de avaliadores, por outro consideram que a avaliação deve ser feita pelos pares. O facto de estar um colega dentro da sala a avaliar o seu trabalho também retira confiança. A utilização ou não das TIC's durante as aulas observadas é outro fator de instabilidade.<br>Os entrevistados expressam desta forma preocupação e discordância em relação ao processo de avaliação do desempenho | XIV - Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável</b> e <b>1 nada confortável</b> , indique como se sentiu durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite. |
| <b>XXXI</b>          | Numa escala de 1 a 5, em que <b>5 significa totalmente confortável</b> e <b>1 nada confortável</b> , indique como é que os professores avaliados reagem, em geral, à ação supervisiva durante o processo de avaliação de desempenho. Explícite. | Nada confortável – 1<br>Pouco confortável – 1<br>Confortável – 2<br>Bastante confortável – 1<br>Totalmente confortável - 0   |  |  |   |

| Questões | Avaliadores   | Respostas Avaliadores  | Síntese (avaliadores+avaliados)   | Respostas Avaliados   | Questões Avaliados   |
|----------|---|--|---|---|--|
| XXXII    | A formação inicial e profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico, é muito heterogénea. Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, lhes acrescenta valor profissionalmente? Explícite. | <b>Acrescenta – 3*</b><br><b>Não acrescenta – 2*</b><br>*Deve ser feita pelos pares. O modelo devia ser melhorado, com mais acompanhamento e ação supervisiva. Podia melhorar o profissionalismo. Partilhar ideias e conhecimentos.<br><br>**Aprende –se pela partilha, como está não acrescenta.<br>Pessoas com o mesmo tempo de experiência acrescenta pouco, se tivesse menos tempo de experiência então as orientações podiam ser mais produtivas. | A maioria dos entrevistados considera que pode contribuir se realizada pelos pares, com muita seriedade, na perspetiva da partilha e com o objetivo de melhorar.  | A maioria dos entrevistados considera que pode contribuir desde que os professores estejam recetivos à diversidade de formações que existem no mesmo grupo de recrutamento, se for realizado com seriedade e na perspetiva de uma ajuda para melhorar.  | <b>XX</b> - Considera que a ação supervisiva, realizada durante o processo de avaliação de desempenho, contribui para melhorar a profissionalidade docente dos professores de Educação Visual do Ensino Básico? Explícite. |
| XXXIII   | Quais considera serem os contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Visual, do Ensino Básico? Explícite.   | - Partilha de ideias – 3<br>- Partilha de Experiências – 3<br>- Trabalho de equipa – 1<br>-Supervisão - 1  |   |   |  |
| XXXIV    | Numa escala de 1 a 4, em que <b>4 significa que contribui bastante e 1 que não contribui nada</b> indique como considera que supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.   | - <b>Não contribui nada – 0</b><br>- <b>Contribui pouco – 1</b> <input type="checkbox"/><br>- <b>Contribui - 3</b><br>- <b>Contribui bastante – 1*</b><br><br>* Pela partilha, pelo debate de ideias e por algum acrescento que o supervisor possa trazer.<br><input type="checkbox"/> Não permite partilha.   | Os entrevistados consideram que a supervisão contribui para melhorar a prática docente, mas na ótica da partilha e da reflexão.   | Não contribui – 1<br>Contribui pouco – 4<br>Contribui – 2<br>Contribui bastante – 3<br><br>Nota: Os entrevistados consideram que a supervisão na ótica da partilha e da reflexão entre pares pode ser muito benéfica e contribuir bastante e dão exemplos das suas práticas. Quando a supervisão é fiscalizadora e punitiva não acrescenta qualquer valor à prática docente.<br>Salientam que deve ser um processo contínuo e que produz mais e melhores resultados se for desenvolvido ao longo do ano letivo, numa base de confiança.<br>Referem que por vezes quem mais exige dos outros é quem menos cumpre, que algumas pessoas necessitam da supervisão fiscalizadora e punitiva para fazerem melhor. | <b>XVII</b> - Numa escala de 1 a 4, em que <b>4 significa que contribui bastante e 1 que não contribui nada</b> indique como considera que a supervisão contribui para melhorar a prática docente. Explícite.              |
| XXXV     | Numa escala de 1 a 4, em que <b>4 significa que contribui bastante e 1 que não contribui nada</b> indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente.   | - <b>Não contribui nada – 2</b><br>- <b>Contribui pouco – 2</b><br>- <b>Contribui - 1</b><br>- <b>Contribui bastante – 0</b>   | A maioria dos entrevistados consideram que a avaliação do desempenho não contribui em nada para melhorar a prática docente. Salientam que não é por se entregar um relatório de autoavaliação e ter 2 aulas observadas que se operam melhoras, até porque a progressão na carreira está congelada. Não serve para nada. | Não contribui- 8<br>Contribui pouco – 1<br>Contribui – 1<br>Contribui bastante – 0<br>A maioria dos entrevistados refere que a avaliação do desempenho não contribui em nada para melhorar a sua prática letiva. Referem que não é por se entregar um relatório de autoavaliação anualmente e ter duas aulas observadas que se melhora e também porque a progressão na carreira esta congelada. Um dos entrevistados considera que contribui um pouco porque se aprende sempre.   | <b>XVI</b> - Numa escala de 1 a 4, em que <b>4 significa que contribui bastante e 1 não contribui nada</b> indique como considera que a avaliação de desempenho contribui para melhorar a prática docente. Explícite       |
| XXXVI    | A função de avaliador repercutiu-se na sua prática como docente? Explícite  | <b>Sim – 1</b> <input checked="" type="radio"/><br><b>Não – 4</b> *<br><input checked="" type="radio"/> Abrir horizontes, aprender.  |   |   |  |

|                    |                                      |  |  |  |  |
|--------------------|--------------------------------------|--|--|--|--|
|                    |                                      | * Só mais trabalho.  |  |  |  |
| <b>XXX<br/>VII</b> | E no modo como vive a sua profissão? | Sim – 2 *<br>Não – 3<br>* um considera uma etapa, uma aprendizagem;<br>o outro afirma que contribuiu negativamente<br>ao nível do relacionamento interpessoal. |  |  |  |

| Questões Avaliadores |   | Respostas Avaliadores  | Síntese<br>(avaliadores+avaliados)  | Respostas Avaliados  | Questões Avaliados  |
|----------------------|---|--|---|--|---|
| <b>XXX VIII</b>      | Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite | <p><b>4 Avaliados</b> referem que estão interligadas. Devem ter relação. Consideram que a supervisão é mais importante que a avaliação do desempenho. A avaliação do desempenho e supervisão contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Acrescenta valor. Ao nível da avaliação da prática profissional, esta deve ser aperfeiçoada, deve ser melhorada com a avaliação de desempenho, sendo fundamental haver um acompanhamento, uma supervisão para que a prática letiva melhore.</p> <p><b>1 Avaliado</b> considera que atualmente não existe muita relação. Não dá nada.</p>  | Os entrevistados indicam que os três conceitos estão interligados. Salientam que o contributo da supervisão pode ser mais importante que o da avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional, mas a forma como estão a ser utilizados não permite crescimento e melhoria ao nível da prática letiva. | Os entrevistados consideram que os três conceitos devem estar interligados, mas a forma como estão a ser utilizados para justificar as medidas a implementar através da avaliação do desempenho compromete o objetivo principal. Salientam que se a supervisão for de partilha contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, gera crescimento. Referem as quotas como uma forma de preterir professores sem justificação. | XXI - Que relação, considera que existe entre supervisão, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente? Explícite |
| <b>XXXIX</b>         | Há algum aspeto que deseje acrescentar?   | <p><b>Nada – 2</b><br/><b>Sim – 3</b><br/><b>Opiniões:</b></p> <p><b>B: Fazer como se fazia antigamente.</b> A pessoa fazia o relatório e não havia cá, nem muito bom, nem satisfaz, nem bom, não sei quê, não sei que mais. Acho que cada um tentou fazer o melhor que podia e se não se demitiu de ser professor, tem todas as capacidades para subir na carreira. Claro, não é subir de qualquer maneira. Acho que aquela história de estar não sabe quanto tempo. Eu acho que o tempo de exercício na profissão, é importante, é significativo. Tem peso e pode ser, perfeitamente ser esse peso.</p> <p><b>C:</b> Faz falta haver avaliação, é fundamental, é necessário, mas pode ferir suscetibilidades e gerar mau ambiente. Considera que deve ser realizada por alguém num escalão acima do avaliado, que não fosse colega, mas bem preparado científica e pedagogicamente. É necessário a definição de uma hierarquia. Sugere centrar a avaliação na escola, com a criação de uma bolsa de avaliadores na própria escola. Refere que não existe nenhuma contrapartida para quem avalia e é avaliado, pelo que a avaliação não serve para nada. Só criou atritos.</p> <p><b>D:</b> Devíamos agir como classe e o processo ser mais transparente. que dirigem esta instituição. Os órgãos de administração e gestão podem funcionar como facilitadores ou como barreiras, são determinantes na ação supervisiva e na avaliação do desempenho, vindo a repercutir-se na profissionalidade docente, na forma como os professores a vivenciam.</p> |   |  |   |



