



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Perceção dos principais agentes envolvidos no
processo de avaliação de desempenho docente
(Dec.- Reg. nº 26/2012, de 21 de fevereiro)**

VERSÃO DEFINITIVA APÓS DEFESA PÚBLICA

Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador(a): Prof.(a) Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, outubro de 2018

Dedicatória

Dedicamos a presente dissertação à família, nomeadamente aos meus pais, Henrique e Arlete pelo seu exemplo de vida que ainda guardo em memória, aos meus filhos, Henrique, Guilherme e Francisco para sua referência futura em particular pela postura assumida e comprometida ao longo da vida com a aprendizagem e por último à minha esposa Carla, pelo seu apoio, compreensão e partilha de uma vida.

Agradecimentos

Agradecemos toda a dedicação e disponibilidade da orientadora, Doutora Maria de Luísa Branco, sempre pronta a discutir e a alinhar o presente trabalho com os pressupostos previamente definidos, na tentativa quase sobre humana de concentração no essencial e no relevante. Um Agradecimento ao Dr. Joaquim Picado pelo seu apoio, conselho e incentivo e cujo conhecimento e experiência das e nas temáticas que o presente trabalho congrega foram fundamentais para a sua finalização. Por último, um agradecimento especial a todos os colegas do Curso pelo exemplo de cooperação e colaboração demonstrados ao longo do primeiro ano e, em especial, ao Emanuel Mahina pela amizade e pela motivação sempre presentes.

Resumo

O presente estudo pretende promover uma reflexão sobre a avaliação de desempenho docente e em particular sobre o seu dispositivo de avaliação externa, visando encontrar caminhos percebidos mais consentâneos com os objetivos legalmente preconizados com uma prática avaliativa de caráter supervisivo que anunciam. Procederemos a uma abordagem da evolução e atualidade da avaliação, em particular, no que concerne à avaliação de desempenho docente, bem como da supervisão enquanto prática promotora de objetivos enunciados pela lei. Abordaremos ainda o perfil do supervisor que o conceito de supervisão preconiza e os papéis que avaliador e avaliado têm e perspetivam.

O atual modelo de ADD em implementação nas escolas públicas de ensino não superior, previsto na alteração ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, e definido através do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, é a razão do presente estudo consubstanciado nas percepções de avaliados, avaliadores externos e formador das ações de formação realizadas. No âmbito da investigação desenvolvida foi conduzido um estudo empírico de natureza qualitativa, com recurso à técnica de entrevista semiestruturada, cuja informação recolhida nas transcrições foi alvo de uma análise de conteúdo através de categorização e codificação.

Em resultado do estudo realizado constatamos algumas conclusões das quais destacamos as seguintes: 1. A observação de aulas é percebida enquanto procedimento de uma prática continuada, promotora de reflexão dialógica entre avaliado e avaliadores, configurando assim um processo formativo assente na colaboração entre docentes (pares) e que visa o desenvolvimento pessoal e a melhoria do processo ensino aprendizagem; 2. É percebida a melhoria do desempenho profissional por via da ADD nos momentos de observação de aulas e em consequência do acompanhamento, do apoio e de um reforço positivo que o avaliador externo dá ao avaliado; 3. Os dois momentos de observação de aulas e o relatório de autoavaliação são ambos considerados insuficientes e até ineficazes para avaliar as diferentes dimensões do trabalho do professor; 4. Os docentes avaliados consideram que outras componentes do seu trabalho dentro da organização escola, deverão ser tidas em conta no processo de avaliação; 5. Os entrevistados avaliados e avaliadores externos reconhecem na OA a existência de uma relação prévia com o outro (avaliador e avaliado); 6. Os entrevistados referem a necessidade de frequentarem formação contínua específica sobre a ADD/OA essencialmente para um aprofundamento dos conhecimentos sobre o sistema de avaliação de desempenho, os seus instrumentos e procedimentos e sobre o papel de cada um no processo.

Palavras-chave

Avaliação de desempenho docente; Observação de aulas; Reflexão; Diálogo; Desenvolvimento Profissional; Progressão; Desempenho Profissional.

Abstract.

The present study aims to promote a reflection on the evaluation of teaching performance and in particular on the external evaluation device, aiming at finding perceived paths more in line with the goals, legally recommended, with a supervisory evaluation practice that they announce. We will analyze the evolution and current state of the evaluation, in particular, regarding the evaluation of teaching performance, as well as supervision as a practice that promotes the goals set by the law. We will also address the supervisor's profile that the supervisory concept advocates and the roles that evaluator and evaluated have and prospect.

The method of teacher evaluation currently in use at Portuguese basic public schools, as enacted in the revision of the *Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n° 41/2012*, February 21st, and established by the *Decreto Regulamentar n° 26/2012*, February 21st, is the theme of the present study united with the views and thoughts of those evaluated, external evaluators and professional development co-ordinators alike. During the investigation, a qualitative empirical method was used, along with semi-structured interviews and later the content of the information gathered through coding and categorizing strategies was analysed.

The conclusions reached in this study are the following: 1. Classroom observation is perceived as a continuous practice which promotes a dialogic reflection between the observer and the observed, thus creating a formative process based in teacher (peer) collaboration that aims at personal development and the improvement of the learning-teaching process; 2. Teachers perceive an improvement in their professional development through the method of teacher evaluation in the classroom observation moments and as a consequence of the supervision, support and positive reinforcement given to the teachers by the external evaluators; 3. The only two moments of classroom observation and the self-evaluation form are considered both insufficient and ineffective to evaluate the different dimensions of a teacher's work; 4. The evaluated teachers consider they should also be evaluated by the other components of their work inside a school; 5. Both evaluated teachers and external evaluators alike recognise there is a previous relationship with each other in classroom observation; 6. The interviewed teacher refer the need to attend specific professional development sessions about the method of teacher evaluation and classroom observation, which are considered essential to deepen their knowledge about the teacher evaluation system, its tools and procedures and about each other's role in the process.

Keywords

Teacher evaluation; Classroom observation; Reflection; Dialogue; Professional Development; Progression; Professional Performance.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Figuras	xiii
Tabelas	xv
Acrónimos	xvii
INTRODUÇÃO	xix
CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
1.1. Avaliação	1
1.1.1. Conceito, evolução e atualidade	1
1.1.2. Avaliação de desempenho docente em Portugal	5
1.2. Supervisão em Educação	13
1.2.1. Supervisão reflexiva e supervisão clínica	16
1.2.2. O papel do supervisor	19
CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPIRICO	23
2.1. Objetivos e questões da investigação	23
2.1.1. Objetivos gerais e específicos	23
2.1.2. Metodologia	24
2.1.3. Participantes	24
2.1.4. Técnicas de recolha de dados	26
2.1.4.1. Entrevista Semiestruturada	27
2.1.5. Tratamento de dados	28
2.1.6. Procedimentos	30
2.2. Resultados	31
CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO	58
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
4.1. Limitações do estudo	70
4.2. Sugestões para futuras investigações	70
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	75

Lista de Figuras

Figura 1.	Supervisão (adaptada de Alarcão & Canha, 2013)	15
-----------	--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1.	Resumo da perspectiva das "gerações da avaliação" (Guba & Lincoln, 1989) adaptado de (Machado, 2013, p. 50)	2
Tabela 2.	Resumo da avaliação de professores em Portugal Adaptado de (Machado et. al, 2012 cit. por Machado & Abelha)	5
Tabela 3.	Processo de avaliação definido pelo Decreto-Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro	7
Tabela 4.	Processo de avaliação definido pelo Decreto-Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro	12
Tabela 5.	Categorias e itens no seio do conceito de supervisão adaptado de Gaspar, Seabra, e Neves (2012)	13
Tabela 6.	Síntese das características diferenciadoras de cada um dos cenários referidos por Alarcão e Tavares (2003)	14
Tabela 7.	Síntese das características do supervisor de acordo com diferentes autores (Mosher & Purpel, Glickman, 1972 e Alarcão & Tavares, 2003)	20
Tabela 8.	Estilos de Supervisão Glickman (1985, adaptado de Alarcão & Tavares, 2003)	20
Tabela 9.	Papeis a desempenhar pelo supervisor no ciclo de observação. (adaptado de Reis, 2011)	21
Tabela 10.	Dados pessoais e profissionais dos docentes avaliados participantes no estudo	25
Tabela 11	Dados pessoais e profissionais dos docentes avaliadores externos participantes no estudo	26
Tabela 12	Dados pessoais e profissionais do docente formador que participou no estudo	26

Lista de Acrónimos

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
CCAP	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas/Agrupamentos
DGAE	Direção Geral da Administração Educativa
ECD	Estatuto da Carreira Docente
IGE	Inspeção Geral de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OA	Observação de Aulas
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Plano Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PQND	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
SADD	Secção de Avaliação do Desempenho Docente

INTRODUÇÃO

O atual modelo de avaliação de desempenho de professores, em vigor nas escolas públicas de ensino não superior em Portugal, previsto no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro é definido através do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

Os modelos de avaliação de desempenho, implementados a partir de 2007, deixaram de se basear somente na autoavaliação para efeitos de avaliação do professor, sob os auspícios de uma avaliação mais exigente assente numa valorização do mérito profissional com implicações ao nível da progressão na carreira docente. Foi, assim, “criado” um sistema de avaliação de “caráter internalista” (Machado & Abelha, 2014) que conferia à escola a responsabilidade de definir o quadro de referência, os instrumentos e a organização do processo, onde todos eram avaliados anualmente por pares, instituindo-se a observação de aulas como instrumento de recolha de informação sobre o desempenho científico e pedagógico do docente e onde era estabelecido um sistema de quotas para atribuição das menções de mérito e na progressão a alguns escalões. Desde cedo, se percebeu que as escolas não tinham condições de, em tempo útil, operacionalizar o modelo, não só pela falta de recursos organizativos e humanos, como também por uma ausência de uma tradição que lhe conferisse um conhecimento de como o fazer (*Know How*), gerando desta forma um clima de instabilidade e uma onda de tensão de âmbito nacional.

No preâmbulo do atual ECD lê-se que “A criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente implica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade”. Seguindo esta lógica, o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro estabelece um sistema de avaliação de desempenho que se pretende “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” (Preâmbulo). Este “novo” sistema de avaliação de professores mantém o seu caráter internalista, centrado na escola, na medida em que o seu referencial é construído pela escola, com base no seu projeto educativo e os avaliadores continuam a ser pares, muito embora a observação de aulas seja atribuída a um colega que exerça funções noutra escola/agrupamento de escolas, de acordo com determinados critérios respeitantes ao perfil de avaliador externo. Para efeitos desta componente externa da avaliação são estabelecidos, através do despacho 13981/2012, de 26 de outubro, os parâmetros nacionais da dimensão científica e pedagógica, conferindo ao processo uma standardização de âmbito nacional, eventualmente vista como simplificadora do processo. Para efeitos de seleção anual dos avaliadores externos, o Despacho Regulamentar nº 24/2012, de 26 de outubro atribui a coordenação e gestão de uma bolsa de avaliadores externos aos centros de formação de associações de escolas (art.ºs 2º e 3º), cuja constituição e atualização compete a cada um dos Agrupamentos de escolas associados (art.ºs 5º e 6º), sendo o recenseamento obrigatório para

todos os docentes que reúnam os requisitos de estarem posicionados no 4º escalão ou superior e de serem “titulares do grau de doutor ou mestre em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica ou deter formação especializada naquelas áreas ou possuir experiência profissional no exercício de funções de supervisão pedagógica que integrem a observação de aulas” (art.5º). Os requisitos assim estipulados para exercer a função de avaliador externo podem gerar alguns problemas de operacionalização da componente externa, na medida em que estes requisitos podem não conseguir garantir o perfil desejável do avaliador e assim comprometer a sua legitimidade e a própria avaliação.

A implementação deste sistema de avaliação é marcada por um período de não progressão nas carreiras dos professores, uma vez que as mesmas se encontravam congeladas desde 31 de dezembro de 2010, só tendo sido retomada a contagem de tempo de serviço e, conseqüentemente, a possibilidade de progressão ao escalão seguinte, a partir do dia 1 de janeiro de 2018, constituindo-se em fator penalizador e nada motivador para a classe docente. Acrescente-se, ainda, o facto do congelamento das carreiras ter produzido um efeito de descontinuidade no processo de avaliação, uma vez que os professores, que não reuniam os requisitos em 2012/2013, só a partir do presente ano poderem vir a reunir os requisitos temporais, existindo assim um espaço temporal de 5 anos em que não puderam ser avaliados.

O interesse pela temática do presente estudo nasce de uma curiosidade pessoal e profissional, enquanto docente mas sobretudo enquanto coordenador da bolsa de avaliadores externos, por via do exercício do cargo de direção de um centro de formação de associação de escolas, de acordo com o Despacho 24/2012, de 26 de outubro, em perceber como os docentes, avaliadores externos, avaliados e formador, envolvidos na avaliação de desempenho docente, ao abrigo do Decreto Regulamentar 26 /2012 de 21 de fevereiro, percecionavam o processo de ADD em que estiveram envolvidos. O objetivo geral do nosso estudo consiste, assim, em não só perceber que conhecimento sobre o processo de ADD os docentes envolvidos no estudo têm, mas também qual a sua perceção sobre o vivido e experienciado, tendo em conta os objetivos preconizados pela legislação que o define e pela teoria a ela subjacente.

Tendo em conta o objetivo geral referido iniciámos a programação e execução das diferentes etapas que conduziram à sua concretização patente no presente documento, o qual segue o modelo regulamentar e em uso na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, encontrando-se organizado em quatro Capítulos.

No primeiro Capítulo, denominado de “Enquadramento Teórico”, procedemos a uma revisão da literatura sobre as áreas consideradas de interesse para o estudo e intimamente com ele relacionadas dividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, “Avaliação” analisamos numa perspetiva histórica a avaliação na educação. O segundo subcapítulo, “A avaliação na atualidade” tem como objetivo centrar o foco do conceito de avaliação numa contemporaneidade para desta forma conseguirmos enquadrar e vislumbrar como o atual modelo de ADD em Portugal com ela se articula. No segundo subcapítulo deste Primeiro

Capítulo "Supervisão em educação" procedemos a uma análise do seu conceito de supervisão numa perspetiva de possível articulação ou complementaridade ao acto de avaliar para posteriormente abordar dois dos cenários supervisivos de Alarcão e Tavares (2003) considerados os mais consentâneos com uma função avaliativa que promova a melhoria das práticas dos profissionais. De seguida, abordamos o papel do supervisor por forma a podermos perspetivar, num contexto de avaliação, as características inerentes ao profissional que avalia.

O segundo Capítulo "Estudo Empírico" encontra-se organizado em dois subcapítulos a saber: O primeiro subcapítulo "objetivos e questões da investigação", encontra-se dividido em seis temas: os "objetivos gerais e específicos do estudo; "a metodologia" de suporte à investigação; a caracterização dos "participantes" no estudo; as "técnicas de recolha de dados" que utilizámos para efetuar o estudo, nomeadamente a entrevista semiestruturada; os "Procedimentos" que utilizámos antes, durante e após cada ação com vista a assegurar questões sobretudo no plano ético e metodológico da sua realização. No segundo subcapítulo " Resultados do estudo" no qual é apresentada o resultado da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, encontrando-se ordenadas de acordo com as categorias e subcategorias definidas e utilizadas na análise de conteúdo:

O terceiro Capítulo " Discussão " está organizado em subcapítulos, correspondentes aos objetivos específicos, que estabelecemos como orientadores para a realização do estudo: O que sabem os docentes sobre avaliação do desempenho docente; Desenvolvimento profissional, desempenho profissional e Progressão; Fatores de constrangimento, causas e efeitos no e do processo de ADD; Implementação da avaliação interna e externa: o que sabem os professores?; Identificação de alternativas de melhoria no processo de desempenho docente; O papel e o perfil do avaliado e dos avaliadores internos e externos; Formação contínua: quais os contributos na ADD.

No quarto Capítulo "Considerações Finais" encontra-se organizado em dois subcapítulos "Limitações do estudo" e "Sugestões para futuras investigações".

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Avaliação

"(...) nunca se chega a dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição exata. (Hadji 1994, p. 27)

O conceito de avaliação tem ao longo do tempo, sobretudo a partir do século XVIII, sofrido a influência de diferentes perspetivas teóricas, filosóficas e ideológicas as quais se podem enquadrar num tempo e num espaço, visando dar respostas a questões emergentes da sociedade em geral e da educação em particular. No mundo académico contemporâneo uma possível definição de avaliação, sobretudo em educação, parece-nos ser consensual apenas na sua deriva de complexidade e dificuldade apontando-se a sua razão para o fator humano e contexto social envolvido o qual, pelas suas características inerentes, dificulta uma generalização teórica e prática.

1.1.1. Conceitos, evolução e atualidade

"(...) qualquer que seja a perspectiva teórica ou filosófica adoptada (e.g., avaliação baseada em objectivos, avaliação orientada por critérios, avaliação deliberativa e democrática, avaliação focada na utilização e nos utilizadores), dificilmente as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas assim como as questões relativas à sua utilização, à participação dos intervenientes e aos potenciais utilizadores".

(Fernandes, 2008, p.5)

Como já referido anteriormente, uma das características da avaliação que mais aparece em diferentes autores que sobre a mesma se pronunciaram e consultámos, parece ser a da sua complexidade. A mesma justifica-se por questões relacionadas com o fator humano e os contextos funcionais específicos onde estes operam (Fernandes, 2008), por uma ideia de sociedade, de profissão e de profissional que os diferentes intervenientes no processo de avaliação têm (Martins, Candeias, & Costa, 2010) e com um modelo cujos procedimentos lhe dão sentido e que permitam fazer escolhas, tomar decisões e elaborar juízos (Flores, 2009).

Da sua complexidade deriva a constatação que o conceito de "avaliação" é polissémico, variando, assim, de autor para autor. Enquanto uns preocupam-se "em distinguir a avaliação de outros conceitos correlativos (Alves, 2013), de medida e de investigação (e.g. Guba & Lincoln, 1989; Rowtree, 1987), outros definem-na como um processo de recolha de informações relacionado com determinados critérios ou padrões, culminando na determinação de um juízo de valor (Barbier, 1990), emergindo o conceito de julgamento na avaliação (Nevo, 1997). Outros, ainda, colocam a ênfase no conceito da tomada de decisão (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, & Thomas, 1988).

Partindo do princípio que não existe uma forma correta de definir avaliação, uma vez que as concepções de avaliação são "construções mentais humanas" com objetivos avaliativos específicos e não globais do ser enquanto tal", recorremos a uma perspetiva histórica, através

da Tabela 1, onde apresentamos os significados da avaliação tendo em conta a existência de um determinado contexto". (Guba e Lincoln 1989, p.21, citado por Machado, 2013, pp.47-52)

Tabela 1

Resumo da perspectiva das "gerações da avaliação" (Guba & Lincoln, 1989, cit. por Machado, 2013, p.50)

Gerações	Objetivos da avaliação	Papel do avaliador	Papel dos avaliados
1ª (1897)	Medir	O avaliador é um técnico que mede a eficácia dos resultados.	Os avaliados são medidos e controlados em função da necessidade de eficácia do currículo como outros "objetos".
2ª (1918)	Descrever, incluindo a medição	O avaliador é um especialista que se limita a descrever.	Os avaliados são um elemento instrumental do processo.
3ª (1957)	Julgar, incluindo a medição e descrição	O avaliador é um "juiz" que toma ou ajuda a tomar decisões.	Os avaliados são atores passivos e objeto das tomadas de decisão com base no mérito.
4ª	Compreender e mudar, mas incluindo a medição, a descrição e o juízo sob novas formas	O avaliador é um intérprete e um agente de mudança.	Os avaliados são agentes ativos e participativos, colaborando discutindo e negociando.

A primeira geração da avaliação, conhecida pela geração da "medida", a qual corresponde ao desenvolvimento do *testing*, é influenciada pelo desenvolvimento das técnicas psicométricas (ex.: o teste de QI) aplicadas em contexto escolar e pela emergência da organização científica do trabalho, que pretende medir a eficácia e eficiência do mesmo através da utilização de testes com objetivos definidos. (Machado, 2013, p.48). Os avaliados/estudantes são encarados como objetos, isto é, como realidades uniformes e fixas susceptíveis de mensuração. A ideologia subjacente é de performatividade e eficientismo social em que o avaliador é um técnico que se limita a medir a eficácia dos resultados através de instrumentos disponíveis. A segunda geração, a da "descrição" para além da medição da anterior introduz a descrição pela constatação de que não chegava produzir informação sendo necessário medir também se os avaliados atingiam ou não os objetivos de aprendizagem. O avaliador tem aqui o papel de "descrever" a par com o medir e a sua imagem é a de um especialista, enquanto o papel do avaliado, apesar de considerado como um dos elementos do processo, é meramente instrumental. Na terceira geração, designada como do "juízo (avaliar é julgar)" (Machado, 2013, p. 49) a avaliação aparece vocacionada para a formulação de juízos de valor, adotando o avaliador, para além das duas funções anteriores (técnica e de descrição) a de julgamento de fenómenos, sendo os avaliados atores passivos de um processo de construção de juízos nos quais não participam nem são implicados nas decisões a tomar. Por último, a quarta geração da avaliação, influenciada pelo construtivismo, introduz a problemática dos contextos onde a avaliação se desenvolve e a suas implicações, remetendo para o avaliador a tarefa de negociação da avaliação através de práticas reflexivas de análise das ações. (Guba & Lincoln, cit. por Queiroga, 2015, p.88).

A quarta geração da avaliação configura uma mudança paradigmática, cortando com as anteriores gerações, uma vez que passa a considerar uma participação dos interessados e o papel dos sujeitos tornando-se um modelo participativo e um processo sociopolítico,

colaborativo, de ensino aprendizagem, contínuo e altamente divergente, emergente, com resultados imprevisíveis e que cria a realidade. (Machado,2013, pp.52-54).

A avaliação na atualidade insere-se neste novo paradigma em que Pacheco (2014, p.17) defende a necessidade de existência de uma "teoria mínima" para o ato de avaliar em oposição a Sufflebeam (2003) e Stake (2006), por ele citados, os quais consideram ser possível avaliar sem ter por base uma teoria, bastando para tal o conhecimento profissional, fator essencial para a procura de uma "razoabilidade argumentativa". Desta forma, a teoria pressupõe a existência de uma "linguagem comum" assente num conhecimento, havendo para tal a necessidade de um referencial, "seja a plurireferencialidade dos seus significados, dos seus atores e das suas metodologias, seja a complexidade do seu campo de intervenção". (Pacheco, 2014, p.17)

Pacheco (2014, citando Scriven, 2003) distingue duas linhas teóricas da avaliação, a normativa e a descritiva, dizendo a primeira respeito ao que a avaliação deve ser ou como pode ser concebida e definida e a segunda acerca do que a avaliação é, ou acerca dos tipos de avaliação que existem (teorias classificatórias) e o que fazem concretamente, ou têm feito, ou acerca do como fizeram (teorias explanatórias). O autor faz, ainda, referência às teorias prescritivas, as quais visam a medição de resultados e a melhoria das práticas através da monitorização do desempenho, considerando ser esta a abordagem que responde às questões "o que fazemos bem? como podemos fazer mais daquilo que fazemos bem?". (Pacheco, p.18)

Para Fernandes (2008), a avaliação é um domínio científico e uma prática social indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, contribuindo desta forma para a melhoria de vida das pessoas. Em oposição a esta cientificidade da avaliação encontram-se Scriven (2003) e Guba e Lincoln (1989, cit. por Alves, 2013), por considerarem que a ciência não pode admitir juízos de valor. Numa perspetiva da avaliação enquanto processo, é através da conceptualização das práticas de avaliação que se pode perceber a qualidade do que se avalia. Esta qualidade só pode ser percecionada através de uma identificação e reconhecimento assente numa diversidade de evidências que demonstre efetivamente essa mesma qualidade perante outro(s). Mais, sendo a avaliação uma disciplina recente, carece de uma credibilização através do estabelecimento de conexões entre todos os domínios práticos por forma a desenvolver conceitos e linguagens comuns, assim como os mais variados mecanismos e procedimentos próprios de um campo científico (e.g., lidar com ameaças à validade, assegurar a identidade). Para resolver esta questão de validação da avaliação, Fernandes (2008) propõe a existência de um confronto dialógico entre teorias e abordagens da avaliação, referindo ser relevante sublinhar as suas diferenças críticas, mas também conhecer o que têm em comum no intuito de contribuir para a clarificação e o discernimento de ortodoxias ontológicas, epistemológicas ou metodológicas. Machado (2014), perante o que apelida de "dispersão epistemológica e fluidez identitária" da investigação em avaliação, enuncia um conjunto de efeitos limitadores da autonomia da comunidade científica que as

lógicas de sujeição de cariz utilitário originam:" a) a avaliação é confrontada com as exigências de referenciais de carácter global e transnacional e ao mesmo tempo com a fragmentação e a dispersão de referenciais de origem cada vez mais local e individual; b) as lógicas de confiscação tendem a transformar a avaliação num recurso de gestão, segundo o princípio: tudo se avalia e tudo está em avaliação; c) a avaliação torna-se terra de ninguém, sem identidade epistemológica, permitindo uma lógica de confiscação; d) a avaliação torna-se mais suscetível à instrumentalização, à sujeição a agendas extrínsecas e à produção de informação ao serviço de uma performatividade generalizada.

Na sequência destas críticas apontadas ao atual estado da arte da avaliação, considerada enquanto processo, Machado (2014) defende, à semelhança de Fernandes (2008), a reconceptualização da avaliação (omniavaliação), através não só da dialógica mas também da sustentabilidade que devem promover a superação das dicotomias da ciência moderna: sujeito/objeto, teoria/prática, ciência/cultura, interno/externo, etc., adotar uma epistemologia da complexidade, lugar de fronteira e interseção de disciplinas, quadros teóricos e opções metodológicas, segundo um paradigma de hibridismo e interdisciplinaridade e constituir-se enquanto projeto em construção de conhecimento e enquanto processo intersubjetivo, de crítica partilhada e de ceticismo metodológico correspondendo a um processo de construção coletiva de sentido (referencialização).

Promovendo-se através dos pressupostos atrás enunciados, Machado (2014) considera poder reforçar-se a participação dos sujeitos, consumidores e produtores de conhecimento útil para aumentar a inteligibilidade do real, sendo uma nova conceção da avaliação que visa simultaneamente a justiça e eficácia, induzindo a um empoderamento (*empowerment*) da capacidade de autorregulação dos sujeitos. No que concerne à sustentabilidade da avaliação deve esta ser reconhecida enquanto princípio fundamental para enriquecer e preservar a riqueza e a interconexão de toda a vida, sendo a aprendizagem um aspeto central de uma vida com elevada qualidade, permitindo ao regime de omniavaliação apropriar-se do carácter instrumental da avaliação evitando as derivas tecnocráticas tendentes a transformá-la num fim em si mesmo.

Como sabemos, as atuais abordagens teóricas da avaliação, que genérica e muito sinteticamente acima apresentámos, interessam ao presente estudo no contexto específico da educação em Portugal e em particular da avaliação de desempenho docente. Dado que, sobretudo na última década, ao nível da avaliação de desempenho docente se tem vindo a acompanhar algumas dessas abordagens e a adotar, o que parecem ser diferentes sistemas ou modelos de avaliação, é do nosso interesse perceber como esta evoluiu, questão que trataremos na secção seguinte.

1.1.2. Avaliação de desempenho docente em Portugal

“Um dos objetivos gerais da avaliação é promover a accountability. Na perspetiva do governo, tal significa recolher dados para informar o público, os decisores, os contribuintes, os utilizadores dos serviços e outros stakeholders sobre o valor das políticas, dos programas das intervenções e outras medidas governamentais ao nível do seu impacto no estado e na sociedade.”

(Pacheco, 2014, p.18)

Nas duas últimas décadas, em Portugal, a avaliação de desempenho docente parece caminhar contra a corrente das investigações mais recentes no campo da avaliação de desempenho, da supervisão e do desenvolvimento profissional. Efetivamente, a partir de 2007, passou de um sistema de avaliação assente na autoavaliação para passar a adotar um sistema de heteroavaliação Machado, Abelha, Barreiro, e Salgueiro (2012), parecendo abraçar assim uma política educativa funcionalista e performativa como solução para um aumento da competitividade económica recorrendo a reformas com base na prestação de contas, “no salário associado ao mérito e nas formas de regulação indiretas e recentralizadas”. (Machado & Abelha, 2014). Para compreendermos melhor esta linha de pensamento, é necessário recorrermos à Tabela 2 referente à evolução histórico-conceptual da avaliação de desempenho em Portugal a qual é marcada por três períodos distintos a saber:

Tabela 2

Resumo dos períodos da avaliação de professores em Portugal. Adaptado de (Machado et. al, 2012 cit. por Machado e Abelha)

	Principais Características do Modelo de ADD	Legislação relevante
1º Período Entre 1947 Até 1974	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de predominância da heteroavaliação externa. ▪ A avaliação pretende-se isenta de subjetividade e parcialidade bem como de conflitos inter-organizacionais. ▪ Os avaliadores pertencem a organizações ou sistemas externos independentes e neutros de forma a garantir objetividade e distanciamento. ▪ Os avaliadores são a IGE e os reitores. ▪ Os Inspectores nomeados pela IGE comparavam as observações dos docentes com os pareceres dos reitores. ▪ Controlo científico, pedagógico e político sem preocupação com os resultados. ▪ Relação de verticalidade hierárquica sem qualquer dimensão formativa ou dialógica. ▪ O avaliado é objeto de avaliação e não participa no processo de avaliação nem na discussão dos resultados. 	
2º Período Entre 1974 até 2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de avaliação de carácter eminentemente internalista e centrado na autoavaliação, burocrático e rotineiro. ▪ Baseada em pressupostos de progressão na carreira e prestação de contas para progredir na carreira. ▪ Finalidades legais de promoção da autonomia das escolas baseada em pressupostos de cariz emancipatório, participativo e autoregulador ▪ Processo constituído por: <ul style="list-style-type: none"> . entrega de um relatório de reflexão crítica referente às atividades desenvolvidas durante o período de tempo de serviço a que reportavam; . entrega de comprovativo de frequência de ações de formação para efeitos de certificação. . análise e verificação dos documentos e atribuição de uma menção qualitativa pelo responsável pelo órgão de gestão da escola. . em casos especiais eram constituídas equipas mistas de avaliadores internos e externos à escola. 	Lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE) Dec. lei nº 139-A/90 de 28 de abril (ECD) Dec. nº 14/92 de 4 de julho. (ADD) Dec.-Lei Nº 1/98 de 2 de janeiro (alteração ECD)
3º Período A partir de 2007	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de avaliação de desempenho assente em pressupostos de exigência, e promoção da valorização do mérito com implicações ao nível da progressão na carreira. ▪ De carácter internalista, competindo à escola a definição do quadro de referência (construção de instrumentos e organização do processo). ▪ Todos são avaliados periodicamente e em todos os domínios do quadro de referência. ▪ Processo de autorregulação através de uma avaliação pelos pares. ▪ Observação de aulas como principal instrumento de recolha de informação sobre o domínio científico e pedagógico do professor/avaliado. ▪ Estabelecimento de limites no acesso a menções e a escalões através do estabelecimento de quotas. ▪ Existência de lógicas formativas a par de supervisivas com lógicas sumativas e classificativas. 	Dec.-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro Dec. Reg. 2/2008 de 10 de janeiro Dec.-Lei nº 75/2010 de 23 de junho Dec. Reg. nº 2/2010 de 23 de junho Dec. Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro Dec-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro Despacho normativo nº 24/2012 de 26 de outubro

A construção da narrativa da performatividade que se alastrou a todos os setores da sociedade, sobretudo após a segunda metade do século XX, conduziu na educação a um regime de “omniavaliação” onde tudo e todos são avaliados, desde os alunos, às escolas e, como não podia deixar de ser, aos professores. Nesta deriva da omniavaliação Barroso (2005, cit. por Machado, 2013) identifica três tendências, sendo a primeira um “aumento da regulação transnacional” que dá origem a uma regulação de fora para dentro que afeta todos os sistemas educativos nos seus conceitos, políticas, medidas e programas. Uma segunda tendência, a que apelida de “hibridismo da regulação nacional” onde se sobrepõem e misturam diferentes lógicas de regulação, convivendo em Portugal lógicas de regulação centralizada e burocrática com lógicas de regulação descentralizadas, colocando em causa o uso de dicotomias tradicionais de análise. À terceira tendência, o autor chama de “fragmentação da micro-regulação local” em resultado da forma como se realiza localmente a transposição das normas nacionais e transnacionais considerando uma crescente complexificação, quer pela existência de mais e diferentes autores, quer pelo aumento da conflitualidade de interesses, estratégias e motivações que acentuam as tensões entre equidade e diferença no sistema educativo nacional. Decorrente desta intenção global de políticas de gestão, sobretudo públicas, onde não escapa a educação, a avaliação de desempenho docente tem sido a ponta de lança de uma reconfiguração da profissão docente com base numa “performatividade generalizada, embora associada a ideais emancipatórios de desenvolvimento profissional, da promoção do profissional reflexivo e da melhoria do desempenho docente. (Machado et. al 2012)

Os objetivos de performatividade e emancipatórios da avaliação de desempenho docente, segundo Machado e Abelha (2014), geram grandes tensões:

1. tensões relativas ao referencial de avaliação (o que é que se avalia?)
2. tensões relativas às funções (regular ou controlar?)
3. tensões relativas aos atores (quem avalia?)
4. tensões relativas ao modo de pilotagem do sistema educativo (centralização ou autonomia?).

Para uma melhor perceção das tensões geradas pela ADD convém recorrer a uma análise da legislação que normatiza cada um dos sistemas de ADD implementados em Portugal a partir de 2007:

Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro

Este período, cujo início tem origem numa alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Dec.-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro), o qual introduz uma hierarquização do corpo docente, os professores e os professores titulares, sendo atribuídas a estes últimos, para além da função de professor, funções de coordenação e supervisão da prática letiva, cujo recrutamento, numa primeira fase, estava condicionada à realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e que mais tarde, mercê da exiguidade de tempo para a implementação do modelo, foi revogado. Esta alteração ao ECD preconizava uma avaliação de

desempenho centrada na melhoria dos resultados escolares e na qualidade das aprendizagens e era orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional, assente num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Segundo Machado et al. (2012), outros objetivos preconizados na letra do decreto eram: Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados escolares e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

A operacionalização da ADD enquadrada na perspetiva desta alteração ao ECD é definida através da publicação do Dec.-Lei nº 2/2008, de 10 de janeiro, que sintetizamos recorrendo à elaboração da de uma Tabela 3, seguindo um modelo preconizado por Flores (2009) e mediante resposta às seguintes questões: O que se avalia? Quem avalia? Como avalia? Quando avalia.

Tabela 3

Processo de avaliação definido pelo Decreto-Regulamentar nº2/2008, de 10/01

Quem avalia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Professor é avaliado pelo: Coordenador de Departamento; Presidente do Conselho Executivo/Diretor. ▪ O Coordenador de Departamento é avaliado pelo Presidente do Conselho Executivo/Diretor; ▪ O Presidente do Conselho Executivo/Diretor é avaliado pelo Diretor Regional de educação correspondente; ▪ Os restantes elementos do órgão de Gestão são avaliados pelo Presidente do Conselho Executivo/Diretor.
O que se avalia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O coordenador de departamento/coordenador do conselho de docentes pondera o envolvimento e a qualidade científico -pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: a) Preparação e organização das atividades letivas; b) Realização das atividades letivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; ▪ O Presidente do Conselho Executivo/Diretor pondera sobre: a) Nível de assiduidade; b) Serviço distribuído; c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; d) Participação dos docentes na escola/ agrupamento; e) Ações de formação contínua; f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza; g) Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.
Como se avalia Procedimentos e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fixação dos objetivos individuais, por acordo entre avaliado e avaliadores, tendo em conta os documentos orientadores da escola/agrupamento de acordo com: a) os parâmetros de melhoria dos resultados dos alunos; b)redução do abandono escolar; c)apoio às aprendizagens dos alunos; d)participação nas estruturas de orientação educativa e de gestão da escola/agrupamento; e)relação com a comunidade; f)formação contínua adequada ao cumprimento do plano individual de desenvolvimento; g)a participação e a dinamização de projetos e ou atividades constantes no PAA e PCT e extracurriculares. (artº 9) ▪ Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores com base nas informações recolhidas ao longo do período em avaliação e das fichas de avaliação pelos avaliadores com base nas informações recolhidas ao longo do período em avaliação. As fichas, instrumentos de registo normalizados, são aprovadas em Conselho Pedagógico. ▪ Sequência do processo: a) Preenchimento da ficha de autoavaliação; b) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; c) Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito bom ou de Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; d) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado; e) Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. ▪ Sistema de classificação: Excelente —9 a10 valores; Muito bom — de 8 a 8,9 valores; Bom — de 6,5 a 7,9 valores; Regular — de 5 a 6,4 valores; Insuficiente — de 1 a 4,9 valores.
Quando se avalia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No final de cada período de dois anos

Este modelo de caráter internalista porque, embora idealizado centralmente é adequado e implementado pela escola/agrupamento e os seus avaliadores são professores da mesma, muito embora hierarquizados em professores e professores titulares. Desta forma, assume o caráter de avaliação entre pares com duas funções: a formativa porque inclui a autoavaliação, o aperfeiçoamento das competências dos docentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos; a sumativa porque integra o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada escola/agrupamento responsabilizando-os pela sua eficácia". Machado et al. (2012).

Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho

Com a publicação da alteração ao ECD, através do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho, extingue-se a divisão na carreira docente entre professores e professores titulares (artº6º) e com a publicação do Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho é definido um novo sistema de ADD, cujo ciclo de avaliação mantém-se de dois em dois anos (artº 5º). No seu preâmbulo escreve-se que as alterações ao sistema de ADD visam:

"clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE."

Como *princípios* este dispositivo de avaliação visa:

"a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada." (artº 3).

Mantêm-se os pressupostos de base do anterior modelo de ADD, destacando-se a ênfase atribuída ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes através de um acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, contudo visando, o mesmo, o mérito e a excelência. Os objetivos preconizados para o sistema de ADD são idênticos ao anterior

modelo, mas não iguais até porque aparecem no corpo da lei referências ao sistema enquanto processo da supervisão de acompanhamento da prática docente. A alteração do sistema parece, por um lado, facilitar e aliviar o trabalho dos professores e da escola relativamente à implementação do modelo, mas, por outro lado, aposta num controlo central do processo ao criar padrões de desempenho e fichas e relatórios normalizados e ainda a instituição de hábitos e rotinas de avaliação nas escolas/agrupamentos. A *observação de aulas* é facultativa sendo condição obrigatória para a obtenção de muito Bom ou Excelente e para a progressão ao 3º e 5º escalões da carreira e desenvolve-se em, pelo menos, duas aulas de cada ano letivo do ciclo avaliativo (artº 9). São *intervenientes* no processo de ADD o avaliado, a CCAD (Comissão de Coordenação da avaliação do desempenho) constituída por três elementos do conselho pedagógico eleitos pelos elementos deste órgão e de forma a garantir a representatividade dos diferentes níveis de ensino, o Júri de avaliação constituído pelos elementos da CCAD e por um relator designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o avaliado, sendo que o docente relator tem que pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter preferencialmente formação especializada em avaliação de desempenho.

O presente enquadramento da ADD, ao nível dos avaliadores, ao terminar com a hierarquização na profissão através da eliminação do professor titular, também elimina a componente avaliativa anteriormente da exclusiva responsabilidade do órgão de gestão e remete para um professor, designado por relator, do mesmo grupo disciplinar e com determinadas características de graduação profissional e formação específica, competências de avaliação anteriormente do coordenador de departamento curricular, tornando mais próxima a relação professor avaliado e avaliador, configurando uma avaliação por pares.

Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro

Com a entrada em funções de um novo Governo e num contexto difícil de crise económica nacional, com as carreiras dos docentes congeladas, é publicada uma nova alteração ao ECD através do decreto lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro o qual, no seu preâmbulo, sustenta que a intenção para a alteração ao sistema de avaliação de desempenho visa "A criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente" bem como simplificar o processo e promover "um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade". Este modelo mantém a mesma orientação do anterior, nomeadamente, no que concerne à melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e a diminuição do abandono escolar entre outras, mas sempre enquanto reconhecimento do mérito e da excelência. No plano de novas intenções, pretende-se que o mesmo seja orientado para o que consideram fundamental, que "as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino". Pretende-se, ainda, que este novo modelo de ADD seja "assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional".

A ADD neste modelo orienta-se por um sistema de referência que tem por base: a) os objetivos e metas do projeto educativo da escola; b) um conjunto de parâmetros definidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência.

São elementos de referência da avaliação as:

1. Dimensões da avaliação - a) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; b) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; c) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. 2. Os objetivos e as metas fixadas no PEA e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovadas pelo conselho pedagógico. 3. Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa, os quais foram estabelecidos através do Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro.

De assinalar a eliminação dos padrões de desempenho como parte relevante do referencial da avaliação do anterior modelo. Relativamente aos *objetivos* da ADD, em tudo idênticos ao anterior, considera-se: a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional. A *periodicidade* do processo é alargada, correspondendo ao tempo de permanência, no escalão, do professor avaliado, o que em termos concretos é de quatro anos à exceção do quinto escalão que é de dois anos.

O sistema de ADD tem duas componentes, uma de natureza *interna* extensível a todos os docentes e é realizada pela escola/agrupamento de escolas do docente avaliado e outra de natureza *externa*, centrada na dimensão científica e pedagógica, realizada por avaliadores externos e concretizada através da observação de aulas dos docentes: a) em período probatório; b) integrados no segundo e quarto escalões da carreira; c) que requeiram a atribuição de Excelente; d) que obtenham a menção de insuficiente, sendo realizada por avaliadores externos. (artº42)

O sistema de ADD passa de um sistema de avaliação assente em avaliadores internos, como era o do modelo anterior, para um sistema com dois tipos de avaliadores, interno e externo embora, como poderemos observar mais à frente, este último também reúna características de avaliação por pares. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado. O *avaliador interno* é o Coordenador de Departamento Curricular, ou quem ele designar e tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional. O *avaliador externo* deve ser um docente de outro Agrupamento de Escolas limítrofe: a) integrado na carreira em

escalão superior ou igual ao do avaliado; b) pertencer ao mesmo grupo disciplinar do avaliado; c) ter formação em avaliação do desempenho ou em supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. O avaliador externo é selecionado de entre os docentes da bolsa de avaliadores externos, constituída para o efeito pelo Diretor do Centro de formação de associação de escolas a que o agrupamento pertence, sendo a afetação do avaliador externo ao avaliado, da responsabilidade da comissão pedagógica do CFAE (despacho nº 24/2012 de 26 de outubro). A *observação de aulas*, realizada por um avaliador externo, que mantém características de par do avaliado, concretiza-se num período de 180 minutos distribuídos por, pelo menos, dois momentos distintos e nos dois últimos anos de permanência no escalão do docente avaliado.

São *documentos do processo* de avaliação: a) O projeto docente embora com caráter opcional; b) O documento de registo de participação nas três dimensões (a científico-pedagógica, a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e formação contínua e o desenvolvimento profissional); c) O relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador.

O *Projeto docente* é um documento com um máximo de duas páginas, onde o docente enuncia o seu contributo para a concretização dos objetivos e metas do PEA. O relatório de autoavaliação é um documento de reflexão, elaborado anualmente pelos docentes, com um máximo de três páginas e que incide sobre os seguintes aspetos: a) A prática letiva; b) As atividades promovidas; c) A análise dos resultados obtidos; d) O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa. O relatório de autoavaliação "tem por finalidade o envolvimento do docente na identificação de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, na melhoria do seu ensino e nos resultados escolares dos alunos." (Machado et al., 2012, p.88).

A *avaliação final* resulta da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões acima descritas; a) 60 % para a dimensão científica e pedagógica; b) 20 % para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade; c) 20 % para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional. No caso de existir observação de aulas, a avaliação externa representa 70% dos 60% previstos na dimensão científica e pedagógica. Compete à secção de formação e avaliação, constituída pelo diretor e por quatro docentes eleitos de entre os elementos do conselho pedagógico: a) Aplicar o sistema de avaliação do desempenho; b) Calendarizar os procedimentos de avaliação; c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões; d) Acompanhar e avaliar todo o processo; e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; f) Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; g) Aprovar o plano de formação previsto para o docente a quem for atribuído a menção de insuficiente.

Para sintetizar o processo definido pelo Dec. Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, recorreremos à Tabela 4, realizada com base na resposta às questões: O que se avalia? Quem avalia? Como avalia? Quando avalia (Flores, 2009).

Tabela 4

Processo de avaliação definido pelo Decreto-Regulamentar nº26/2012 de 21/02

Quem avalia	O avaliador interno (coordenador do Departamento curricular); O avaliador externo (docente com formação específica ou experiência em avaliação do desempenho ou em supervisão); A SADD (quatro elementos do conselho pedagógico eleitos pelo órgão e o Diretor).
O que se avalia	O avaliador interno avalia as dimensões da avaliação a) a científico-pedagógica b) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade; c) formação contínua e o desenvolvimento profissional; O avaliador externo avalia a componente científica e pedagógica da observação de aulas; <i>São elementos de referência da avaliação:</i> Os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo Conselho Pedagógico; Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa serão fixados pelo Ministério da Educação e Ciência.
Como se avalia Procedimentos e Instrumentos	São documentos do processo de avaliação: a) O projeto docente embora com caráter opcional; b) O documento de registo de participação nas três dimensões (a científico-pedagógica, a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e a formação contínua e o desenvolvimento profissional; c) O relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador; O Guião de observação da dimensão científica e pedagógica e os parâmetros científicos e pedagógicos e níveis de desempenho da avaliação externa. (Despacho nº 13981/2012 de 26 de outubro).
Quando se avalia	A avaliação reporta ao tempo de permanência no escalão do avaliado (4 anos no geral, à exceção do 5º escalão que são 2 anos); A avaliação externa é realizada nos últimos dois anos de permanência no escalão do avaliado.

Como sabemos, à luz das teorias da atualidade, a avaliação de desempenho deve integrar duas perspetivas, a formativa e a sumativa, existindo a tendência, também em Portugal e em particular na dos docentes, para a sobreposição da última sobre a primeira uma vez que o principal objetivo é o da responsabilização pessoal, profissional, institucional e social, tendo em conta os resultados em detrimento dos processos e das práticas de aprendizagem. (Pacheco, 2014, p.19). Num modelo de ADD, conciliar uma função sumativa, a da avaliação, com uma essencialmente formativa, a da supervisão, representa uma dificuldade que, na opinião de Vieira e Moreira (2011, p.9), só pode ser concretizada através de “práticas críticas e autocríticas, tornando-se elas próprias objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu des/compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e emancipação”. A bem da verdade, conciliar a supervisão, sobre a qual falaremos mais à frente, com a função certificadora da avaliação de desempenho docente pode contaminar a confiança na supervisão e reduzi-la tendencialmente a uma função administrativa de controlo com objetivos de eficácia e produtividade, afastando-a de uma lógica de intencionalidade democrática e de empoderamento dos professores.

1.2. Supervisão em educação

Ao conceito de supervisão, inicialmente associada às funções de inspeção, fiscalização, controlo, avaliação e imposição, tem vindo progressivamente a acrescentar-se outras funções como a de regulação, orientação no sentido de acompanhamento e liderança, derivando numa visão mais aprofundada, reflexiva, de análise do meio envolvente, voltada para o interior e desta forma promotora de uma compreensão da realidade, adquirindo assim uma capacidade de prevenção, uma visão preditiva e conseqüente retrovisão que potencie novas abordagens que permitam vislumbrar o que aconteceu e devia ter sido evitado. (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012)

As funções históricas de inspeção e controlo da supervisão, como refere (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998) citados por Vieira e Moreira (2011), estão, no caso da supervisão pedagógica, relacionadas com a formação inicial, alargando-se atualmente a sua ação ao contexto escolar por via de uma nova visão da escola e da função do professor, nomeadamente do sentido e do significado da profissão, avançando para um conceito de supervisão assente numa visão da escola enquanto organização aprendente. A evolução conceptual de supervisão pedagógica apresenta, na atualidade, uma diversidade de perspetivas e metodologias que, segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012, p.37) podem ser registados conforme se apresentam na tabela 5, em que a cada autor corresponde uma categoria e o seu respetivo âmbito significativo, fazendo-se a distinção de cada conceito de supervisão em função de uma evolução temporal ou em função da sua perspetiva teórica e metodológica.

Tabela 5

Categorias e itens no seio do conceito de supervisão adaptado de Gaspar, Seabra e Neves (2012)

Autores	Categorias	Âmbito Significativo discriminação de itens
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender; Currículo como objeto de avaliação; Desenvolvimento da liderança no professor.
Glickman et al. (2010)	Paradigmas	Convencional; Colegial.
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção; Atividade científica; Atividade de relações humanas; Fonte de desenvolvimento humano.
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico; Administrativo; Inspetivo (ou de inspeção).
Alarcão (1999)	Foco	Formativo; Operativo; Investigativo e Consultivo.
Alarcão e Tavares (2003)	Cenário	Imitação artesanal; Aprendizagem por descoberta; Behaviorista (comportamentalista); Clínico; Psicopedagógico; Pessoalista; Reflexivo; Ecológico; Dialógico.

Alarcão e Tavares (2003, p.16) definem a "supervisão de professores como processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu *desenvolvimento pessoal e profissional*" e apresentam um conjunto de *cenários* referentes às práticas de supervisão, advertindo que não devem ser entendidos como atividades estanques que se excluem até porque frequentemente coexistem. Dada a relevância dos autores no contexto da supervisão em Portugal, construímos a Tabela 6 na qual apresentamos uma síntese de cada um dos cenários acima referidos (de imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico,

psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico), através da sua caracterização ao nível do papel do professor e do supervisor, bem como do modelo em si.

Tabela 6

Síntese das características diferenciadoras de cada um dos cenários referidos por Alarcão e Tavares (2003)

CENÁRIOS	CARATERISTICAS
Imitação Artesanal	Supervisor é o modelo a seguir; . Professor é um aprendiz; . Aprendizagem por imitação; . Crença na imutabilidade do saber.
Descoberta Guiada	O supervisor é alguém que conduz o professor na procura do seu estilo pessoal de ensinar; O Professor/formando é possuidor de conhecimento dos modelos teóricos de ensino, observa outros professores em contextos diversos para aplicação experimental futura e tem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento; O modelo privilegia a reflexividade através da aplicação dos modelos teóricos, na análise das variáveis e na inovação pedagógica.
Behaviorista	O Professor é um técnico de ensino e tem um papel mais passivo na análise do conhecimento que deve dominar; É um modelo de orientação tecnológica que privilegia o microensino, o treino de competências e as estratégias de ensino sugeridas pela investigação científica (soluções estandardizadas)
Clínico	O Supervisor: Ajuda o professor a analisar e a repensar o seu próprio ensino; O Professor é um agente dinâmico; Modelo colaborativo entre supervisor e professor e entre este e os colegas cuja ação continua pressupões a planificação, a observação e a análise. <i>(*) a desenvolver no ponto 2.1</i>
Psico pedagógico	Supervisão é ensino "ensinar os professores a ensinar"; Resolução de problemas da prática docente; Não contempla o desenvolvimento do professor enquanto pessoa; Ciclo de supervisão: 1. preparação da aula com o apoio do supervisor; 2. observação da aula previamente negociada com o supervisor seguida de discussão sobre a ação; 3. avaliação do ciclo supervisão (análise e reflexão).
Pessoalista	Supervisor criador de um clima relacional e humanamente consistente que induza ao desenvolvimento do professor através de estratégias de encorajamento e autoconhecimento; Modelo que ajuda a organizar as experiências vivenciadas e a desenvolver competências reflexivas no professor (vetores estratégicos do processo supervisão).
Reflexivo	O supervisor apoia o professor na reflexão crítica sobre as práticas e na procura de soluções alternativas para os problemas e consciencialização das implicações sociais e éticas e encoraja o professor a investir no seu desenvolvimento pessoal e formação (emancipação e autonomia); valoriza as tentativas e erros sobre a ação; Modelo: a) que combina a experimentação e reflexão dialogante sobre as experiências vividas; b) dito de aprender a fazer, fazendo (e pensando) e de construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão; c) experimentação e reflexão enquanto elementos autoformativos indutores de autonomia e descoberta de potencialidades <i>(*) a desenvolver no ponto 2.1</i>
Ecológico	Cabe ao supervisor proporcionar, organizar e gerir contextos variáveis, experiências diversificadas, bem como facilitar as ocorrências de transições ecológicas; O processo de desenvolvimento do professor é considerado interativo e inacabado; Modelo que considera as dinâmicas sociais e do processo que se estabelece na interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio envolvente em permanente mudança; Aprendizagem experiencial de ação-formação-investigação indutora da construção do saber do professor através da realização de tarefas indutoras de diferentes papéis.
Dialógico	Supervisão de base clínica contextualizada e dialógica; Diálogo construtivo entre os atores envolvidos (supervisores, professores e alunos); Modelo de supervisão democrática, participativa, transformadora, reflexiva, colegial, colaborativa, aberta à negociação e à liberdade de escolha, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Destes cenários, interessam-nos em particular o clínico e o reflexivo, os quais abordaremos na secção seguinte, o primeiro porque no âmbito da ADD em Portugal será aquele que mais se adequa aos sistemas legais implementados e o segundo por a sua utilização estar relacionada, em particular, com a formação inicial de docentes e com algumas características que vão ao encontro da necessidade atual de uma prática colaborativa continuada que deve existir nas escolas.

Contudo não podíamos deixar de apresentar a figura 1, que representa, na opinião de Alarcão e Canha (2013) uma evolução do conceito de supervisão que a perspetiva como processo de acompanhamento de uma atividade, através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização, em que a avaliação está obviamente presente. Salientam, ainda, as autoras que a supervisão se concretiza segundo duas modalidades: a) a formativa, promotora do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; b) a de pendor inspetivo, fiscalizador e assente no controlo eventualmente assumindo esta uma natureza punitiva ou preventiva. Anuncia-se

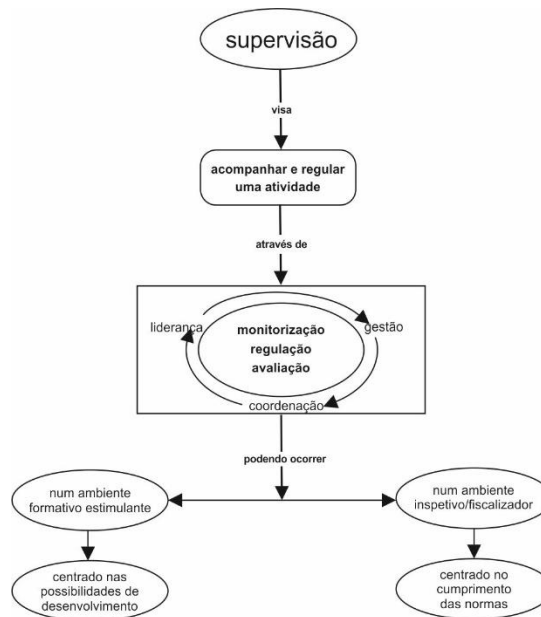


Figura 1. Supervisão. (adaptada de Alarcão & Canha, 2013)

assim a atividade supervisiva de “natureza colaborativa e codesenvolvimentista, transformadora, em que as atividades, as pessoas que as realizam, os contextos e os tempos em que acontecem são fatores interinfluentes a ter em consideração” (p.12). A supervisão pedagógica é assim percebida como uma prática de “acompanhamento contextualizado de atividades realizadas por pessoas em desenvolvimento (e em instituições também elas em desenvolvimento), com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante” (p. 13). Nesta abordagem, o supervisor incorpora uma orientação de cariz formativa, assente em estratégias reflexivas, dialogantes, democráticas e libertadoras, com base nas necessidades dos contextos e dos indivíduos. Alarcão e Canha (2013)

No atual contexto internacional e nacional de omniavaliação onde, segundo Machado (2013), tudo e todos são avaliados, é importante uma visão que configure uma interação entre o coletivo e o individual, entre supervisão e avaliação alinhadas numa perspetiva de contínuo desenvolvimento pessoal e profissional do docente em contexto que conceba simultaneamente, a escola como um todo coletivo e enquanto organização em mudança e em desenvolvimento e focada em objetivos de melhoria do processo de ensino aprendizagem e consequentemente nos resultados de cada um e de todos. Esta conceção encontra acolhimento nas mais recentes e atuais abordagens ao conceito de supervisão, sendo de assinalar o reforço do seu carácter formativo, a necessidade da ação ser contínua e essencialmente de cariz colaborativo e que tenha em conta não só a complexidade da ação/função supervisionada, como também o ato de supervisão em si. Por estas razões, mas também por os atuais modelos de avaliação de desempenho docente, em vigor a partir de 2008, apresentarem indícios de uma prática apoiada em métodos e processos supervisivos, consideramos importante aprofundarmos dois modelos o reflexivo, também conhecido por modelo da escola reflexiva de Alarcão (2002) e o modelo clínico de supervisão o qual, segundo

Vieira e Moreira (2011), nas suas diferentes versões foi o que melhor resistiu à prova do tempo e porque no contexto da avaliação de desempenho perspetivar-se ser aquele que melhor pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores.

1.2.1. Supervisão reflexiva e supervisão clínica

Supervisão reflexiva

A abordagem reflexiva da supervisão, de acordo com Schon (1983, 1987), citado por Alarcão e Tavares (2003), preconiza uma construção contextualizada do conhecimento profissional através da “reflexão na e sobre a ação”, assumindo particular relevância na formação de professores, promovendo uma consciência da imprevisibilidade dos contextos da sua ação a qual deve ser inteligente e flexível, contextualizada e reativa. O foco na formação de professores de cariz reflexiva está relacionado com uma orientação da prática pedagógica assente no pressuposto de que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento através de uma prática contextualizada, através de um diálogo constante com as situações e as personagens que nelas atuam e “na mobilização criativa de saberes de referência” (Alarcão, 2002, p.219) que constituem um “know-how inteligente e socialmente relevante” (Alarcão & Tavares, 2013, p.15).

A docência de hoje é uma profissão que tem de ser exercida em equipa, através da construção de um conhecimento coletivo em interação contextualizada com objetivos comuns, assumindo aqui particular importância a existência de um contexto de mudança e um pensamento e compreensão coletivos, essenciais para mudança a operar na escola, sendo para isso necessário promover um pensamento coletivo dos seus atores ao nível do que *deve ser*, do *que é* e do *como funciona*. É desta forma que Alarcão (2002, p.220) nos introduz o seu conceito de escola reflexiva “enquanto organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Nesta escola aprendente e qualificante, que expande continuamente a sua capacidade de criar futuro, reconhece-se, à escola e aos indivíduos, a capacidade de evoluir através das suas aprendizagens, configurando uma aprendizagem coletiva e individual, sendo esta última focada num contexto coletivo e cooperativamente realizada. Neste contexto, a *supervisão* visa “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas incluindo a dos novos agentes” (p. 231), configurando assim uma missão dinâmica e contínua de apoio ao desenvolvimento individual de todos os seus atores e do coletivo-escola.

Uma leitura sobre “supervisão reflexiva”, como aliás já referimos, está intimamente relacionada com a formação inicial de docentes sendo o supervisor um profissional dotado de mais conhecimentos, competências e experiência, configurando desta forma uma relação hierárquica, na qual assume o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, sendo-lhe atribuída a competência de facilitar, liderar ou

dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola. Mais, o supervisor na sua ação de acompanhamento, em contexto, do futuro profissional tem o dever de promover o “confronto com problemas reais que careçam de ser decodificados e resolvidos e proporcionar situações de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação”. (Alarcão & Tavares, 2003, p.36)

A supervisão clínica

A supervisão clínica é, segundo Alarcão e Tavares (2003), um modelo que tem como objetivo principal a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aula conferindo ao supervisor as tarefas de ajudar o professor a analisar e a repensar o seu próprio ensino sendo este, o professor, um agente dinâmico num processo que se quer colaborativo entre os dois (supervisor e professor) e entre este (o professor) e os colegas, numa ação continuada constituída por planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise. Desta forma, e de acordo com Vieira e Moreira (2011), o modelo é desenvolvido por (Cogan, 1973) e Goldhamer, Andersen e Kajewwsky (1980) e apresentado em Portugal por Alarcão (1982) em reação a práticas de cariz inspetivo. Algumas das principais características do modelo de supervisão clínica apontadas por Goldhamer et al.(1980, citado por Vieira & Moreira, 2011) são: a) é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; b) é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; c) supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processo de desenvolvimento profissional; d) é sistemática, embora requiera uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia; e) cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; f) pressupõe que o supervisor saiba mais que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer formação do supervisor.

Ideologicamente a supervisão clínica é aquela que "pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade a autonomia, e o espírito crítico no ensino e na supervisão para todos os envolvidos no processo", sendo fundamental que a ação seja promovida por iniciativa dos professores pois devem ser estes a solicitar o apoio do supervisor para a análise conjunta de situações problemáticas, devendo o supervisor, enquanto colega e elemento de apoio e recurso, disponibilizar-se para o ajudar a ultrapassar as dificuldades profissionais detetadas.

O modelo de supervisão clínica está estruturado, de acordo com as propostas iniciais formuladas por Goldhamer, citado por Alarcão e Tavares (2003) em cinco fases: 1) o encontro pré observação; 2) observação; 3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; 4) encontro pós-observação; 5) análise do ciclo de supervisão. Na primeira fase do ciclo supervisivo, o supervisor e o professor planificam conjuntamente a estratégia de observação (o quê, o quando e o como observar) num clima de confiança e sem tensões. O apoio do supervisor na identificação do problema e na definição de soluções depende do grau de

autonomia do professor para identificar, decidir e resolver problemas. Na segunda fase, a observação, o supervisor observa e analisa as estratégias e os procedimentos que o professor utiliza na sala de aula para resolver os problemas que foram previamente identificados e recolhe informação pertinente. Na fase da análise de dados e planificação da estratégia da discussão, o supervisor e o professor separadamente analisam a informação recolhida durante a aula e procedem a uma sistematização que possibilite a análise e interpretação conjunta da informação na fase do encontro após a observação. O professor deverá ter um papel ativo na análise dos dados porque só através da apropriação do significado dos dados se sentirá comprometido com o ensino que ministrou e que deseja ministrar.

Smyth (1984) citado por Alarcão e Tavares (2003) dá-nos uma perspetiva da supervisão clínica assente numa relação de colaboração entre colegas, os quais procuram a interação do processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses, soluções e mudanças a operar de modo a contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mais pessoal e autêntica. Uma das características da supervisão clínica situa-se ao nível da noção de formação contínua que se contrapõe a uma noção de hierarquia que existe num processo de avaliação e mesmo entre supervisor e formando. Em supervisão clínica tende-se a esbater as fronteiras entre supervisor e supervisionado, inclusive em termos da maior experiência do supervisor, bastando o desejo de refletirem sobre as suas práticas de ensino munidas das ferramentas metodológicas que lhes permitam analisar e refletir sobre o que fazem, porque o fazem e com que objetivos e resultados. Com efeito o processo de supervisão contínua pode permitir que a prática sistematizada e eventualmente continuada entre colegas, assente numa experiência, conceptualização, ação, observação, reflexão e avaliação tenda a constituir-se num projeto de investigação dos professores sobre o seu próprio ensino, enquadrando-se num tipo de formação que cumpre os requisitos do processo e desenvolvimento do professor enquanto profissional reflexivo.

Para o êxito do processo descrito é necessário que ele cumpra os seguintes requisitos: a) vontade de participar, livremente expressa; b) certeza de que os colegas não vão exercer avaliação sobre os outros; c) apoios para levar a cabo as tarefas incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos; d) uma organização de horários compatíveis que permita condições de colaboração e entreaajuda.

Perante a abordagem referentes à atual definição e caracterização de supervisão reflexiva e supervisão clínica, acima apresentadas, emergem entre as duas algumas diferenças e semelhanças mas também alguma complementaridade, na medida em que se, por um lado, o cenário reflexivo da supervisão nos remete para um contexto de formação inicial, conferindo ao supervisor um estatuto natural fruto de uma relação professor aluno e de uma ação continuada mas induzida e acompanhada, indutora e promotora da reflexão com vista à aquisição de um conhecimento de experiência feito, por outro lado, o papel de supervisor na supervisão clínica, embora inicialmente conferindo-lhe um certo estatuto, porque parte do princípio que é um docente mais experiente, tende a esbater-se uma vez que

estamos perante uma ação realizada por profissionais, colegas com objetivos e motivações comuns de análise e reflexão sobre as suas práticas com vista à sua melhoria. Chegando aqui importa perceber qual é, ou deve ser, o papel do supervisor numa atualidade educativa fortemente marcada pela constante mudança, sobretudo institucional, de paradigmas educativos.

1.2.2. O papel do supervisor

"O aspeto da avaliação pode colidir, e colide muitas vezes com a relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer. (...) Ela é real e só poderá ser minimizada pela existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida e saudável em que tanto o supervisor e o formando ou grupo de formandos se sintam comprometidos com um objetivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem"

Alarcão & Tavares (2003, p.72)

A ação de supervisão pressupõe, desde logo, a existência de uma metodologia e de um processo implementado por alguém, um profissional com conhecimentos teóricos e experiência relevante que, munido com os instrumentos adequados, proceda a uma recolha de informação pertinente e a submeta a uma análise e reflexão, eventualmente partilhada, com objetivos de regulação e melhoria da prática profissional e conseqüentemente, no caso da educação, de uma melhoria do processo de ensino aprendizagem, com efeitos ao nível do sucesso educativo dos alunos. Mas também é verdade que, numa organização escolar, onde todos os professores têm uma vasta experiência profissional, se o ato supervísivo for uma atividade continua assumida pela instituição e conseqüentemente abraçada, individual e coletivamente, pelos seus profissionais, enquanto prática fundamental focada na melhoria do desempenho profissional e dos resultados individuais, coletivos e da instituição, a hierarquização entre supervisor e supervisionado esbate-se e tende a desaparecer, aliás como já referido anteriormente. Na certeza, porém, que a figura do supervisor continuará a ser importante porque possuidor de um conhecimento, de uma experiência e de uma capacidade que lhe permitem envolver docentes, acompanhar processos supervísivos e ser, ele também, peça importante do motor de uma mudança que se pretende operar no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ao supervisor pedagógico é-lhe atribuída uma multiplicidade de conceitos aplicados tais como de treinador, consultor, mediador, mentor, coordenador, líder, etc., significados todos eles gerados com base nas suas conceções teóricas e na diversidade dos papéis e tarefas que lhe estão associadas. Na Tabela 7 registamos essa multiplicidade de características que os supervisores pedagógicos devem possuir, tendo por enquadramento os autores e as suas abordagens conceptuais da ação a desenvolver:

Tabela 7

Síntese das características do supervisor de acordo com diferentes autores

Autores	Mosher e Purpel (1972, cit. por Alarcão & Tavares, 2003)	Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003)	Alarcão e Tavares (2003)
Áreas	características pessoais do supervisor	competências (skills) do supervisor	capacidades e atitudes que os supervisores devem promover nos formandos enquanto objetivos da sua ação.
Características	a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino; e) Skills de relacionamento interpessoal; f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.	1) Prestar atenção; 2) Clarificar; 3) Encorajar; 4) Servir de espelho; 5) Dar opinião; 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7) Negociar; 8) Orientar; 9) Estabelecer critérios; 10) Condicionar.	1) Espírito de autoformação e desenvolvimento; 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; 5) Capacidade de refletir e fazer crítica e autocriticas de modo construtivo; 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Pela análise da tabela 7 podemos constatar que algumas das características do perfil do supervisor indicadas são transversais, pelo menos a dois autores e às suas diferentes abordagens, senão a todos os que apresentamos. Em função do destaque que o supervisor dá à utilização das atitudes Glickman (1985, cit. por Alarcão e Tavares, 2003), identifica três estilos de supervisão: a) *o não diretivo*, que procura entender o universo do professor, de o escutar, de o deixar ter a iniciativa, de verbalizar as suas opiniões, ajudando-o a compreender e a clarificar as ideias e sentimentos e que lhe pede informações complementares quando necessárias; b) *o de colaboração*, que emite frequentemente a sua opinião sobre o que o professor lhe refere, sintetiza as sugestões e os problemas detetados e ajuda a resolvê-los; c) *e o diretivo*, que concentra a atenção em dar orientações, em estabelecer critérios e em condicionar as atitudes do professor. A maior ênfase dado a alguns dos comportamentos pelo supervisor e patentes na Tabela 8, definirão o seu estilo que poderá recair num dos três já referidos:

Tabela 8

Estilos de Supervisão segundo Glickman (1985, adaptado de Alarcão & Tavares, 2003)

		Comportamentos									
		Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Estilos de Supervisão	Não diretivo										
	De colaboração										
	Diretivo										

Os estilos de supervisão, patentes na tabela 8, segundo Vieira e Moreira (2011) e deverão ser operacionalizados tendo em conta o grau de autonomia do professor (supervisado), isto é, a sua maior incidência num dos estilos está relacionada com a predisposição e capacidade do professor em tomar decisões: quanto menores mais se justificaria a utilização do estilo diretivo. (Glickman, 1985 cit. por Alarcão & Tavares, 2003)

O supervisor enquanto mentor e supervisor da qualidade deverá, segundo Reis (2011), desempenhar um papel de modelo que, para além da sua credibilidade como profissional, deverá possuir outros pré-requisitos como a capacidade de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível, sendo, desta forma, as competências interpessoais e de comunicação essenciais a uma supervisão focada na colaboração, apoio e aconselhamento. Ouvir, questionar e a linguagem corporal são de extrema importância enquanto capacidades que o supervisor tem que revelar no processo. A capacidade de ouvir implica uma escuta atenta ao discurso, ao seu significado e o planificar de respostas e reações. A capacidade de questionar tem como objetivo o desencadear respostas e induz o professor a emitir a sua opinião e justificação livre e construtivamente e a forma de questionamento a adoptar pelo supervisor deverá ser adequada a cada professor e estar relacionada com o seu nível de desenvolvimento profissional e ao contexto. No que concerne à linguagem corporal, deve ser alvo de atenção na medida em que contém muita informação que poderá interferir com a maior ou menor predisposição dos professores no processo. Na sequência desta perspetiva colaborativa do processo de observação de aulas, Reis (2011) identifica os seguintes papéis (tarefas/atitudes) do supervisor distribuídos pelos momentos de observação de aulas (Tabela 9):

Tabela 9

Papéis a desempenhar pelo supervisor no ciclo de observação. Adaptado de Reis (2011)

	O Supervisor
Antes da Observação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clarificar os objetivos da observação; ▪ Encontrar-se com o professor para discutir: <ul style="list-style-type: none"> a) os objetivos da aula; b) a estratégia definida para concretização desses objetivos; c) a integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; d) as possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; e) a forma como serão obtidas as evidências do grau de concretização dos objetivos previstos; f) os aspetos/as dimensões em que o professor gostaria de centrar a sua atenção; g) as regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades e tipos de observação, de registo e de feedback); ▪ Explicar o que se irá fazer durante a observação; ▪ Definir uma data e hora para a reunião de feedback.
Durante a Observação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diminuir ao mínimo a perturbação que a presença possa causar na aula; ▪ Registar as observações de acordo com as regras previamente definidas; ▪ Registar as impressões e questões sobre aspetos que se deseja discutir durante a reunião de feedback; ▪ Participar na aula apenas se for convidado para tal.
Após a Observação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juntamente com o professor, reconstruir o que aconteceu na aula; ▪ Pedir ao professor para refletir sobre: a) o que considera ter corrido bem; b) o que gostaria de alterar; c) situações típicas que tenham ocorrido. ▪ Ser específico (centrar-se em aspetos concretos); ▪ Descrever os comportamentos observados em vez de etiquetar/avaliar; ▪ Centrar-se em comportamentos que o professor tenha capacidade de modificar; ▪ Apresentar sugestões construtivas

CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPIRICO

2.1. Objetivos e questões de investigação

"Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica." (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 31)

Tendo em conta as considerações feitas anteriormente e referentes ao sistema de avaliação de desempenho docente em vigor no sistema público de ensino não superior em Portugal, previsto no Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, vulgo ECD e regulamentado através do Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, definimos de seguida o objetivo geral e específico da presente investigação.

2.1.1. Objetivos gerais e específicos

Objetivo geral

Com este estudo pretende-se compreender como é que os docentes participantes no estudo e diretamente envolvidos no processo de avaliação de desempenho, avaliadores externos, avaliados e formador, percecionam o atual dispositivo de avaliação de desempenho docente no geral e em particular na observação de aulas na qual participaram.

Objetivos específicos

São objetivos específicos do presente estudo os seguintes:

1. *Identificar os conhecimentos que os docentes participantes no estudo têm sobre o sistema de avaliação do desempenho docente vigente;*
2. *Perceber até que ponto os três objetivos legais do sistema de ADD em vigor, o desenvolvimento profissional, a melhoria do desempenho profissional, e a progressão na carreira correspondem ao vivenciado pelos docentes participantes no estudo;*
3. *Averiguar os fatores que estão na origem de uma postura negativa face à ADD e à O.A e se constituem enquanto constrangimentos à sua implementação (constrangimentos, causas, efeitos no/do processo de ADD).*
4. *Auscultar a opinião dos participantes no estudo sobre a implementação do processo de avaliação interna e externa vivenciado.*
5. *Identificar alternativas que os docentes entrevistados percecionam para o processo de avaliação de desempenho e que segundo estes configuram uma melhoria do processo.*
6. *Recolher as conceções dos professores sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho, nomeadamente quanto ao papel e ao perfil do avaliado e dos avaliadores interno e externo (aspeto superviso da ADD).*
7. *Perceber como os docentes encaram a formação contínua e que contributos esta traz ou poderá trazer para o processo de ADD.*

2.1.2. Metodologia

A escolha de uma metodologia de natureza qualitativa para a realização deste estudo decorre dos objetivos que acima identificámos, na medida em que o seu enfoque assenta na compreensão dos problemas e questões a partir da perspetiva dos participantes na investigação. A crescente utilização no mundo académico de uma abordagem qualitativa, enquanto estratégia de investigação, tem ajudado à sua credibilização e a atingir a maturidade (Popkewitz, 1984, cit. por Bogdan & Biklen, 1994). O tratamento da informação de cariz qualitativa é um processo, ambíguo, moroso, reflexivo, considerando-se em desenvolvimento e aperfeiçoamento, que é construído e consolidado à medida que os dados são organizados e trabalhados a nível analítico e interpretativo. (Afonso, 2014)

O material empírico qualitativo deve ser alvo de exploração e mapeamento com base nos objetivos da pesquisa, através da utilização de estratégias produtoras de significados relevantes com vista à transição dos dados iniciais para um novo texto científico, que representa uma leitura, uma construção interpretativa singular em virtude do contacto entre aquele contexto empírico e o olhar daquele investigador, ambos particulares e específicos. Segundo Afonso (2014), a qualidade dos dados qualitativos está relacionada com a sua relevância em termos do desenho do estudo e centra-se em três critérios: a *fidedignidade* refere-se à qualidade externa dos dados através da garantia de que estes representam informações efetivamente recolhidas e não fabricadas; a *validade* refere-se à qualidade interna, isto é, à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade resultante do desenho do estudo. Avalia a efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir; a *representatividade* refere-se à garantia de que os sujeitos participantes no estudo e os contextos selecionados representam o conjunto de sujeitos e contextos a que o estudo alude.

Podemos assim aferir que a qualidade da informação, recolhida e produzida, depende muito da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador que, estamos conscientes, tendem a melhorar pela prática.

No presente estudo de cariz qualitativo procurámos assegurar sobretudo os dois primeiros critérios, a fidedignidade e a validade, através dos procedimentos que adotámos e que trataremos mais à frente, desde a seleção dos participantes, passando pelo guião da entrevista e terminando na redação do presente estudo.

2.1.3. Participantes

Os nove docentes participantes no estudo foram selecionados tendo em conta o seu exercício profissional no âmbito do desenvolvimento do processo de ADD realizado ao abrigo do Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro. Desta forma foram selecionados quatro avaliados, quatro avaliadores externos e um formador das ações de formação realizadas anualmente, desde o ano letivo de 2012/2013, para avaliadores externos e que os Centros de Formação de associação de escolas e agrupamentos organizaram em conjunto com

a Direção Geral da Administração Educativa. Os avaliados e os avaliadores externos foram selecionados tendo presente os seguintes critérios por forma a garantir representatividade:

1. os anos em que se realizou a observação de aulas de forma a garantir a representatividade dos processos que abrangesse os diferentes anos letivos de 2012/2013 a 2014/2015; 2. os docentes avaliados e avaliadores externos foram selecionados tendo em conta os diferentes Agrupamentos de Escolas de Castelo Branco (4 Agrupamentos de Escolas), garantindo diversidade de contexto; 3. os docentes avaliados e avaliadores externos selecionados têm responsabilidades acrescidas no Agrupamento de escola através do exercício de cargos de gestão (ex: diretor, adjunto de direção, coordenador de estabelecimento, etc.) ou de gestão intermédia (ex: coordenador de departamento/conselho de docentes, coordenador de diretores de turma, etc.); 4. heterogeneidade quanto à existência de pós-graduação em área relevante (da supervisão, da avaliação de desempenho docente, da gestão); 5. situação profissional estável: PQND-professor do quadro de nomeação definitiva.

As seguintes Tabelas 10, 11 e 12 correspondem à caracterização de cada participante no estudo por grupo, constituído por referência à função exercida na ADD, avaliados, avaliadores externos e formador respetivamente:

Tabela 10

Dados pessoais e profissionais dos docentes avaliados participantes no estudo

Quadro Resumo				
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistados				
<i>docentes avaliados</i>				
	Código dos Avaliados			
	A1	A2	A3	A4
<i>Idade</i>	48	47	53	51
<i>Anos de serviço</i>	26	24	28	29
<i>Escalão</i>	4º	3º	4º	4º
<i>Grupo disciplinar</i>	300	520	620	260
<i>Situação profissional</i>	PQND	PQND	PQND	PQND
<i>Habilitações</i>	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
<i>Exercício de outras funções</i>	Diretora de A.E.	Coordenador de Grupo e Diretor de Turma	Coordenador de Grupo	Assessor de direção Coord. da equipa de autoavaliação Elemento SFM CFAE AltoTejo
<i>Formação Contínua em A.D.D.</i>	Sim	Não	Sim	Não
<i>Género (sexo)</i>	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
<i>Local de trabalho Agrup. Escolas</i>	Alcains e s. Vicente da Beira	Amato Lusitano	Amato Lusitano	Afonso de Paiva
<i>Ano letivo da ADD</i>	2013/2014	2012/2013	2013/2014	2014/2015

Tabela 11

Dados pessoais e profissionais dos docentes avaliadores externos participantes no estudo

Quadro Resumo				
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistados				
docentes avaliadores externos				
	Código dos Avaliadores Externos			
	AE1	AE2	AE3	AE4
Idade	56	55	61	57
Anos de serviço	35	27	36	34
Escalão	8º	5º	9º	9º
Grupo disciplinar	620	260	110	520
Situação profissional	PQND	PQND	PQND	PQND
Habilitações	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Mestrado
Exercício de outras funções	coordenação local do desporto escolar	desporto escolar coordenador de estabelecimento	Coordenador do conselho de docentes 1º ciclo	Coordenador de grupo
Formação Contínua em A.D.D.	Sim	Sim	Sim	Sim
Género (sexo)	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Local de trabalho Agrup. Escolas	Amato Lusitano	Amato Lusitano	Nuno Álvares	Nuno Álvares
Ano letivo da ADD	2012/2013	2014/2015	2014/2015	2012/2013

Tabela 12

Dados pessoais e profissionais do docente formador que participou no estudo

Quadro Resumo	
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistados	
docente formador	
	Código do Formador
	F
<i>Idade</i>	56
<i>Anos de serviço docente</i>	30
<i>Escalão</i>	8º
<i>Grupo disciplinar</i>	110
<i>Situação profissional</i>	PQND
<i>Habilitações Literárias</i>	Doutoramento
<i>Exercício de outras funções</i>	Nenhuma
<i>Formação Contínua em A.D.D.</i>	Sim
<i>Género (sexo)</i>	Masculino
<i>Local de trabalho/Agrup. Escolas</i>	Nuno Álvares
<i>Formador de ações de formação para avaliadores externos da ADD</i>	2012/2013_2013/2014_2014/2015

2.1.4. Técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos enunciados, foi conduzido um estudo empírico de natureza qualitativa, com recurso à técnica de entrevista semiestruturada, cuja informação recolhida nas transcrições foi alvo de uma análise de conteúdo através de categorização e codificação. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa é um termo genérico que engloba diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características através dos quais são recolhidos dados qualitativos, férteis em pormenores descritivos relacionados com pessoas, locais, conversas. Assim, numa abordagem qualitativa, as questões base da investigação não se traduzem numa operacionalização de variáveis, mas

visam investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Identificam-se assim, cinco características da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. a investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é a importância vital na abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa visa interpretar o fenómeno que observa através da sua observação, descrição, compreensão e construção de significado. Neste processo visámos desenvolver e aprofundar o nosso conhecimento sobre a realidade percebida por professores avaliadores externos, professores avaliados e professor formador, do último ciclo avaliativo que teve início no ano letivo de 2012/2013, num período de crise económica nacional marcado pela ausência de progressão na carreira docente, de redução de salários e de um aumento do número de horas/turma por docente, entre outras iniciativas mais globais de aumento de impostos, que previsivelmente afetaram a percepção e predisposição dos docentes face ao referido processo de ADD. Sendo o presente estudo de natureza qualitativa, através do qual se pretende compreender as perspetivas dos participantes, avaliadores externos, avaliados e formador no processo da ADD, optou-se por recorrer à *entrevista* e em particular à tipologia de *entrevista semiestruturada* como instrumento de recolha de dados.

2.1.4.1 Entrevista semiestruturada

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.192) a entrevista, enquanto estratégia de recolha de dados numa abordagem qualitativa de um estudo, permite ao investigador “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” através de um contacto direto com os interlocutores, estabelecendo-se uma verdadeira troca, no decurso da qual estes últimos verbalizam a sua percepção e interpretação sobre acontecimentos, situações e experiências, permitindo ao primeiro aceder a um “grau máximo de autenticidade e de profundidade”. Em complemento, Bogdan e Biklen (1994, p.134), referem que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. A entrevista é uma técnica de recolha de dados que, segundo Afonso (2014), apresenta três tipologias a saber: 1. Estruturada; 2. Não Estruturada; 3. Semiestruturada, Semidiretiva ou Semidirigida.

1. *Entrevista Estruturada* - obedece a um guião rígido de perguntas pré-estabelecidas, integradas numa série limitada de categorias de respostas sendo mais utilizada numa investigação que pretenda obter informação quantificável de um número elevado de indivíduos, viabilizando assim o seu tratamento estatístico.

2. *Entrevista Não Estruturada* - não existe um guião de perguntas concretas e respostas codificadas e assenta” numa interação” verbal em torno de temas ou grandes questões

organizadoras do discurso, permitindo assim “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos entrevistados” (Afonso, 2014).

3. *Entrevista Semiestruturada* - situa-se entre as duas anteriores, obedecendo a um guião elaborado com base nas questões chave da investigação e dos seus eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2014), estruturado em objetivos, questões e itens ou tópicos e correspondendo, uma ou mais questões, a um objetivo e cada questão a um ou vários itens permitindo que o entrevistador dê liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tópico apresentado correspondendo a uma flexibilidade desejável.

Pelo acima exposto, dadas as características da investigação e porque pretendíamos obter informação relevante de cada um e de todos os participantes que fosse ao encontro dos objetivos definidos, optou-se pela adoção da *entrevista semiestruturada ou semidirigida* uma vez que permite alguma flexibilidade ao entrevistador para poder redirecionar a entrevista focando-a no essencial, ao contrário, quer da entrevista não estruturada, quer da entrevista estruturada ou guiada que, pela sua rigidez de aplicação, pode empobrecer o discurso do entrevistado ou até inviabilizar uma resposta que vá ao encontro do pretendido. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.192)

De acordo com o referido anteriormente, elaborámos o guião das entrevistas (Anexo I) para os entrevistados (avaliados, avaliadores e formador). O Guião da entrevista é antecedido por informações sobre os objetivos do estudo, que eram lidas pelo entrevistador ao entrevistado no princípio de cada entrevista. O Guião foi construído tendo em conta os seguintes itens/blocos temáticos: 1. legitimação da entrevista; 2. dados pessoais e profissionais; 3. Conhecimentos dos entrevistados sobre o sistema de avaliação do desempenho docente em vigor; 4. Opinião dos entrevistados sobre a Avaliação de Desempenho Docente ADD, - o legalmente estipulado na lei, o realmente vivido e sentido pelos docentes e o que em teoria apontam que deveria ser; 5. Fatores na origem de uma postura positiva ou negativa em relação à avaliação do desempenho docente no geral e à observação de aulas em particular; 6. Perceção do docente sobre o processo de avaliação de desempenho docente a que foi sujeito; 7. Alternativas que os docentes entrevistados percecionam para o processo de avaliação de desempenho e que segundo estes configuram uma melhoria do processo; 8. Conceções dos entrevistados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho (aspeto supervísivo da ADD); 9. Como os docentes encaram a formação contínua e que contributos esta traz ou poderá trazer para o processo de ADD.

2.1.5. Tratamento de dados

Os dados qualitativos obtidos nas entrevistas e presentes nos textos das transcrições realizadas, são a matéria de base para a aplicação de técnicas de análise de conteúdo importando primeiro referir-nos a elas. Como afirma Guerra (2006, p.63) "A escolha de uma técnica, considerada mais adequada para analisar o material recolhido tem a ver com os objetivos e estatuto do estudo bem como o posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador variando desta forma de estudo para estudo e investigador para investigador".

A análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada na medida em que o material verbal exige da parte do investigador um bom domínio da técnica, com o objetivo de inferir algo através dessas palavras a propósito de uma realidade representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social.

Segundo Bardin (2006), as técnicas de análise de conteúdo podem agrupar-se em: Categorical, de avaliação, de enunciação, proposicional de discurso, da expressão e das relações. A análise categorial, segundo Bardin (2006), é cronologicamente a mais antiga e usada e funciona por operações de desmembramento de texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Guerra (2006, p. 63) define-a enquanto análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva.

No processo de análise de conteúdo, Afonso (2014, pp.129-130) refere que, numa primeira fase, o investigador deve proceder a uma leitura repetida do material recolhido de forma a familiarizar-se e a aprofundar o seu conhecimento sobre o mesmo, levando a uma segunda fase do processo interpretativo, a produção de categorias, temas e padrões. O desenvolvimento de categorias de significação resulta da interação entre os eixos de análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica do texto. A consolidação das categorias é feita através de uma organização hierárquica, uma vez que vão sendo conceptualizadas com diferentes níveis de abrangência e de integração das categorias mais específicas em categorias mais abrangente (mega categorias, categorias e subcategorias). A categorização, configurando um processo em desenvolvimento, pode ser alvo de alterações com vista ao seu aperfeiçoamento face aos objetivos pretendidos do estudo.

A terceira fase consiste na codificação do material, processo através do qual é atribuído um código a cada categoria, codificando-se de seguida todo o material empírico, isto é, o material é segmentado em unidades de sentido sendo cada uma delas referenciada a uma das categorias definidas. A quarta fase, testagem de interpretações, tem origem no desenvolvimento do processo de codificação através "do ensaio e identificação das relações lógicas entre o material empírico, avaliando o a coerência da lógica interpretativa em construção e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas". A quinta fase é a de confronto com explicações alternativas de modo a garantir a coesão e solidez da sua construção interpretativa. A última fase do processo de análise e interpretação dos dados é a da produção do texto interpretativo geralmente organizado em dois momentos distintos: a apresentação de resultados e a discussão de resultados.

No presente estudo, e como técnica de tratamento dos dados obtidos optámos por uma análise de dados através da técnica de categorização do material empírico em categorias e subcategorias. Para o efeito, foi elaborada uma grelha para cada um dos grupos avaliadores, avaliados e formador atendendo a que existem diferenças de pormenor que convém registar, tendo em conta a informação e os procedimentos acima identificados e na

senda do preconizado por Afonso (2014) numa perspetiva metodológica de cariz naturalista. A grelha de categorização desenvolvida (Anexo V) apresenta sete categorias subdivididas em subcategorias. Na conceção das grelhas que serviram de base à colocação das unidades de sentido dos discursos optámos pela organização separada, de acordo com a função que desenvolveram no processo de ADD, de acordo com o seguinte: a grelha dos avaliados (Anexo VI), a dos avaliadores externos (VII) e a do formador (VIII). Este processo de separação permitiu organizar os discursos o que tornou mais fácil a análise e o reconhecimento das unidades de sentido pelas categorias e subcategorias. A seleção e distribuição das unidades de sentido pelas subcategorias das diferentes categorias originou um ato reflexivo contínuo que induziu a uma ou outra alteração na definição das categorias e subcategorias e consequentemente a uma consolidação das mesmas.

2.1.6. Procedimentos

Foi realizado um primeiro contacto pessoal com os potenciais participantes onde foram transmitidas informações referentes ao estudo que se pretendia realizar, assegurando-se de seguida sobre o seu interesse em participar no mesmo. Posteriormente foi combinado agendar um dia, hora e local para a realização da entrevista sendo comunicado o tempo previsto da mesma. No processo de entrevista, foram adotados procedimentos com vista a salvaguardar princípios de ordem ética, nomeadamente quanto à informação prestada aos entrevistados e de proteção das fontes (Lessard-Herbert et al., 1997 cit. por Guerra, 2006), bem como princípios para o estabelecimento de uma relação de confiança (Clareza de ideias na transmissão dos objetivos do trabalho, envolvimento dos próprios na pesquisa e devolução dos resultados) através da promoção de uma inter-relação positiva e empática. Antes da sua aplicação aos participantes no estudo, o guião da entrevista foi testado em duas entrevistas, assegurando-se assim a aquisição de experiência, por parte do entrevistador, para a sua aplicação e a qualidade das questões ao nível do vocabulário e dos objetivos pretendidos. Procedeu-se a uma alteração no sentido de tornar uma questão mais objetiva face ao pretendido. No processo adotou-se uma postura de neutralidade face ao conteúdo. Após a realização das entrevistas procedeu-se à transcrição das entrevistas a avaliados (Anexo II), avaliadores externos (Anexo III) e a formador (Anexo IV) a partir dos registos áudio realizados, tendo as mesmas sido enviadas por mail, aos participantes para análise, não resultando qualquer alteração ao texto inicialmente disponibilizado. No sentido de ser salvaguardado o anonimato dos participantes, foram atribuídos códigos e cores distintas, quer nas transcrições das entrevistas quer nas unidades de sentido realizadas ao material empírico. Aos avaliados foram atribuídos códigos de A1 a A4, aos avaliadores externos de AE1 a AE4 e ao formador F.

Neste sentido e por forma a assegurar a fidedignidade, e a validade do estudo foi definido um guião que serviu de base às entrevistas, previamente agendadas e realizadas em local com as condições adequadas e que permitiam alguma privacidade entre o entrevistador, autor do presente estudo e os entrevistados. O guião de entrevistas permitiu aos participantes elaborar um discurso fluente sobre a ADD/OA em que estiveram envolvidos e que foi gravado,

após consentimento. Para o presente estudo selecionámos nove docentes em exercício de funções nos agrupamentos de escolas associados de um centro de formação e que estiveram envolvidos no processo de ADD/OA, quatro avaliados, quatro avaliadores externos e um formador de ações de formação contínua em ADD/OA. Todos os selecionados contam com larga experiência na docência e no desempenho de cargos na organização escola, sobretudo de gestão intermédia.

2.2. Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos de acordo com as seguintes categorias definidas: 2.2.1. *O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor*; 2.2.2. *Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal*; 2.2.3. *Opinião dos docentes sobre a ADD/OA*; 2.2.4. *O processo ADD experienciado/vivido*; 2.2.5. *Alternativas e melhorias da A.D.D*; 2.2.6. *Papel da supervisão na ADD/OA*; 2.2.7. *Contributos da formação contínua para o processo ADD/OA*.

2.2.1.O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor, que recolhe os conhecimentos que os participantes têm sobre o processo de avaliação de desempenho docente. Está dividida em cinco subcategorias: 2.2.1.1. *Conhecimento sobre o sistema de avaliação de desempenho docente*; 2.2.1.2. *Perceção do docente sobre a ADD*; 2.2.1.3. *Objetivos da ADD*; 2.2.1.4. *Observação de aulas*; 2.2.1.5. *Fontes de informação sobre a ADD*.

2.2.1.1. Conhecimento sobre o sistema de avaliação de desempenho docente

Nesta subcategoria, referente ao conhecimento que os docentes participantes têm sobre o atual processo de avaliação de desempenho docente, desenvolvido ao abrigo do despacho nº 26/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente quanto ao seu enquadramento legal, teórico e prático, os entrevistados revelam conhecimentos dispersos sobre a ADD, não havendo um foco generalizado e consistente. Três dos entrevistados referem o relatório de autoavaliação, documento de entrega obrigatória pelo docente no final de cada ano escolar, caso de AE3: *“O relatório, fazer o relatório de autoavaliação. (p.29)”*

Outros três entrevistados referem a observação de aulas, dispositivo de avaliação externa da ADD. Nas palavras de AE3: *“(...) a avaliação externa é feita em dois períodos de noventa minutos cada e a dimensão científico-pedagógica do professor fica ali avaliada (...) (p.13)”*

Dois dos participantes mencionam os escalões, numa alusão aos correspondentes índices remuneratórios a que a ADD pode dar acesso, caso do AE1: *“(...) essa observação de aulas, até porque ela é obrigatória, em termos de certos escalões ela tem que ser feita e se os professores a requisitarem (...) (p.3)”*

Outros dois entrevistados referem-se à existência de cotas para atribuição de menções de Muito Bom e Excelente que dão acesso direto à subida de escalão, nomeadamente, do quarto para o quinto escalão e do sexto para o sétimo sem terem que se sujeitar a cotas, a definir anualmente pelo Ministério das Finanças e Educação, que limitam o número de docentes a progredir ao escalão seguinte. Nas palavras de A2: “(...) depois do quarto para o quinto já tem as cotas (...) (p.10)”

2.2.1.2. Perceção do docente avaliado sobre a ADD

Três dos participantes referem o carácter burocrático e tendencialmente administrativo do atual sistema de ADD, muito embora um deles refira que é menos burocrático que o anterior, caso do A3: *“É menos burocrático penso eu do que em relação ao primeiro que penso que foi(...) (p.18)”*

Do discurso de três dos participantes no estudo emerge uma perspetiva de melhoria profissional que o atual modelo de ADD não permite, como referido por F1: *“(...) aquilo que seria bom é que aquilo tivesse repercussão em termos de melhoria e ao nível da qualidade do ensino, mas como não passa mais do que isso é algo que neste momento, para mim, (...) de que é algo que não existe (...) (p.3)”*

Muito embora um dos entrevistados reconheça no atual sistema de ADD um carácter formativo, como é o caso do AE4: *“Digamos que é uma avaliação mais formativa. Se não é totalmente em parte também é. Pode não ser totalmente, mas em parte também é. E qualquer modelo que o seja deve sê-lo. (p.38)”*

Na perceção de um dos participantes o atual modelo de ADD induz a um menor empenho do professor no desenvolvimento das suas tarefas. Nas palavras de A3: *“(...) envolve menos empenhamento no sentido de realizar um conjunto de tarefas (...) (p.18)”*

2.2.1.3. Objetivos da ADD

A maioria dos entrevistados perspetiva que os objetivos da ADD são o de melhoria do desempenho docente e, conseqüentemente, de melhoria das aprendizagens dos alunos, como referido nas afirmações que se seguem:

“(...) o grande objetivo é esse, ou seja, melhorar a aprendizagem dos alunos pela melhor preparação dos docentes (...)” (A3, p.18)

“É melhorar o ensino, melhorar as práticas, melhorar o sucesso dos alunos, esse é o objetivo principal, o principal são os alunos.” (F1, p.3)

Em sentido contrário, três dos entrevistados percecionam a ADD enquanto instrumento através do qual podem progredir na carreira. Neste sentido, AE3 refere:

” O principal objetivo que eu penso que os professores têm em vista é a progressão na carreira. Não é para terem um desempenho melhor, nem para corrigirem defeitos, nem nada disso.” (p. 26)

Existem ainda dois participantes do estudo que percecionam o objetivo da ADD enquanto mecanismo de verificação e validação de competências, caso de AE4:

“Verificar se o docente está em condições de continuar a sua atividade. Se o faz bem e corrigir eventuais... se ele está a fazer bem, a desempenhar a sua função (p.38)”

Para um dos entrevistados, a ADD tem como objetivo a hierarquização dos Docentes, caso do A4: *“(...) um sistema de avaliação tem que nos posicionar, tem que nos posicionar numa escala e com cotas ou sem cotas ele servirá claramente para isso, para dizer quem está mais acima, quem está mais abaixo. (p.27)”*

2.2.1.4. Observação de aulas

A maior parte dos entrevistados considera que o dispositivo de observação de aulas deve ter um caráter formativo, enquanto prática continuada indutora de reflexão, diálogo, colaboração e crescimento, como se constata nos dois exemplos que se seguem:

“Se o objetivo de assistir às aulas for num contexto formativo poderá ter algumas vantagens (...) (A2, p.11)”

“ O que corre mal tem que ser detetado para se fazer a tal avaliação formativa, mas aquilo que corre muito bem, dentro daquilo que foi a aula, também tem que ser evidenciado e deve ser evidenciado primeiro, para depois chegarmos aos constrangimentos das dificuldades do professor para os podermos fazer crescer e é isso que é importante fazer relativamente a esta perspetiva de avaliação. (F1, p.8)”

Contudo, um conjunto significativo de participantes considera que o atual dispositivo não permite esse caráter formativo, por duas razões principais: o número insuficiente de aulas observadas e que as OA não deviam ser previamente agendadas.

Subscrevendo a primeira razão AE3 refere:

“(...) com a continuidade é que se consegue. (...) isto para ter uma ideia da avaliação do desempenho do professor tem que passar por várias observações para conseguir depois ter uma ideia mais geral. Acho que é pouco. (p.26)”

Partilhando a segunda razão mencionada, diz A1:

“Eu sou apologista de uma observação de aulas, mas não é observação de aulas preparada, em que sabemos quando, onde, como (...) (p.3)”

Um entrevistado refere a dificuldade de classificar uma observação de aulas:

“Por mais formação que eu tivesse tido aqui para observar aulas, tu tens uma matriz para observar, mas depois aquilo foge ali à matriz, tens que tomar notas, portanto traduzir isso depois na avaliação não é fácil.” (AE4, p.37)

Outro entrevistado alude ao cariz inspetivo que ainda é associado à observação de aulas:

“A observação de aulas não sei porquê, se calhar pelo peso da história sempre se tentou ou alguém sempre tentou associá-lo a uma atitude inspetiva, de quem vai classificar, de quem vai fazer um conjunto de situações destas e (não) menos numa perspetiva de uma supervisão colaborativa (...) (A4, p.27)”

2.2.1.5. Fontes de informação sobre ADD

A maior parte dos docentes inquiridos revela a importância da leitura da legislação e da formação contínua frequentada, enquanto fontes do conhecimento que detêm sobre a ADD, como se pode ver na afirmação de AE1:

“Foi mais aquela formação (...)li a legislação e aquela documentação que vocês forneceram (...) (p.3)”

Outras fontes referidas pelos entrevistados, com menos expressão, consistem na troca de informação com outros colegas e leitura de literatura específica sobre o assunto, as reuniões sindicais e a formação inicial e complementar, como evidenciado por A2 e AE4:

“Reuniões sindicais, leitura da legislação e diálogo com o diretor e com coordenador de departamento. (p.11)”

“Formação específica, documentação legal, documentação oficial que vinha associada à formação e de apoio à interpretação da legislação(...) Comprei uns livros sobre avaliação docente, mas pouca coisa. (p.38)”

2.2.2. Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal, que reúne informação que permita perceber como os três objetivos legais do sistema de ADD em vigor, o desenvolvimento profissional, a melhoria do desempenho profissional, e a progressão na carreira correspondem ao vivenciado pelos docentes participantes no estudo. Está dividida em três subcategorias: 2.2.2.1. *impacto da ADD/OA e desempenho profissional*; 2.2.2.2. *contributos da A.D.D. e O.A. para a melhoria do desempenho profissional*; 2.2.2.3. *ADD/OA e progressão na carreira*.

2.2.2.1. impacto da ADD/OA e desempenho profissional

A maior parte dos docentes foca o seu discurso no dispositivo de avaliação externa percecionando-o como tendo impacto no desempenho profissional dos docentes por ordem a

duas razões principais: a primeira pela preparação e reflexão do ato/aula a realizar e a segunda pela reflexão promovida sobre o ato/aula realizada.

No âmbito da primeira razão o A4 refere:

“(...) de podermos refletir sobre as aulas, sobre o que é que foram, o que é que não foram (...) onde foram referidos uma série de aspetos que no caso serviram para valorizar o que na altura tinha feito (...) (p.28)”

A sustentar a segunda razão o F1 menciona:

“(...) a planificação vai chegar, ou guião de planificação vai chegar ao observador, mas para o observado quase tenho a certeza, ou é uma verdade absoluta que pelo menos uns dias antes de ser observado e no momento da observação vai pensar sobre aquilo que vai acontecer. (p.6)”

Em sentido oposto, dois dos docentes mencionam que a observação de aulas não teve qualquer impacto no seu desempenho profissional, como refere o A2: *“(...) em termos de impacto depois no dia-a-dia continuei, não fiz nada diferente para os dias da observação de aulas e após a observação também não mudei nada em relação àquilo que fazia. (p.11)”*

2.2.2.2. contributos da A.D.D. e O.A. para a melhoria do desempenho profissional;

O contributo da ADD/OA para melhoria do desempenho profissional é percebida pela maioria dos entrevistados, sobretudo através de um diálogo/reflexão entre avaliador e avaliado que leva ao reconhecimento de alguns aspetos a melhorar, como mencionado nas afirmações que se seguem:

“(...) a tomada de consciência de alguns comportamentos de mim enquanto professor que foram melhorados, nomeadamente na relação com os alunos, na relação, na empatia que eventualmente se pode estabelecer com os alunos (...) (A3, p.19)”

“(...) poderá ter uma situação muito formal e o professor eventualmente empenhar-se mais e talvez levar feedbacks do avaliador que sim senhor, a aula correu bem, deve-se fazer assim, talvez haja um empenhamento maior (...) (AE1, p.4)”

Um dos entrevistados faz depender a existência a melhoria do desempenho profissional do cariz formativo da ADD, caso do AE2: “Se ela for de âmbito formativo penso que tem, se for de âmbito classificativo penso que não tem (...) (p.16)”

2.2.2.3. ADD/OA e progressão na carreira.

A maior parte dos docentes refere não se sentir o efeito progressão na carreira por via da avaliação, uma vez que as carreiras se encontravam congeladas, como referido nas seguintes declarações:

“A avaliação de desempenho docente ia fazer com que o professor pudesse progredir (...) mas como isto está congelado as pessoas começam a sentir que isto parece quase que não existe. (F1, p.5)”

Um dos participantes aponta a reestruturação da carreira docente como a razão para não sentir a progressão na carreira, caso do A2:

“(...) tenho vinte e quatro anos de serviço (...), entretanto estava para mudar para o quinto escalão, houve reestruturação da carreira e eu vi-me integrada novamente no terceiro escalão (...) em termos de progressão na carreira eu estou onde comecei há vinte e quatro anos atrás, no terceiro escalão. (p.12)”

Outro dos entrevistados percebe a ADD enquanto mecanismo de seleção dos melhores uma vez que limita a progressão dos piores, caso do A3: *“(...) o processo como está, portanto, limita a progressão de muita gente, por outro lado também o aspeto positivo é que eventualmente não deixa progredir alguns profissionais menos competentes (...) (A3, p.20)”*

2.2.3. Opinião dos docentes sobre a ADD/OA, que colige informação referente aos fatores que poderão estar na origem de uma postura negativa ou eventualmente positiva em relação à Avaliação de desempenho docente e à observação de aulas. Encontra-se dividida em três subcategorias: 2.2.3.1 *constrangimentos da ADD/OA*; 2.2.3.2. *razões na origem dos constrangimentos*; 2.2.3.3. *consequências dos constrangimentos*.

2.2.3.1 *constrangimentos da ADD/OA*

O constrangimento que a quase totalidade dos entrevistados refere é o dispositivo de avaliação externa só prever dois momentos de observação de aulas, o qual é considerado insuficiente para avaliar o docente, conforme consta das seguintes afirmações:

“(...) o constrangimento é saber-se que por duas aulas de observação de noventa minutos vamos ser catalogados por essa expressão mínima do que é o percurso de um professor (...)” (A3, p.20)

“Não é por ir duas vezes a uma sala que consegues ter um panorama ali completo sobre o desempenho dessa pessoa.” (AE3, p.26)

A maior parte dos docentes perspectivam que o facto de o avaliador ser um docente que é colega é um constrangimento, como mencionado nas seguintes afirmações:

“O colega avaliador é colega de grupo, colega de departamento. Isso para mim é um grave constrangimento. (A1, p.4)”

“(...) este sistema permite que o avaliador externo vá avaliar alguém que efetivamente conhece muito bem enquanto profissional. (AE2, p.19)”

O congelamento da carreira é percebido como um constrangimento da ADD pela maioria dos participantes, caso do A4: *“(...) um grande constrangimento foi o congelamento das carreiras, aí não tenho dúvida nenhuma e as pessoas quase deixaram de sentir necessidade (...) (p.28)”*

Três dos entrevistados apontam como constrangimento a existência de cotas, caso do A1: *“(...) por exemplo quando nós estipulamos cotas, eu discordo das cotas (...) (p.6)”*

Outros três docentes referem o relatório de autoavaliação como constrangimento. Como afirma A2: *“Todos os anos fiz esses ditos relatórios de autoavaliação, que eu penso que não avaliam nada (...)” (p.12)”*

Ainda outros três participantes indicam como constrangimento o agendamento prévio dos momentos de observação de aula que pode induzir o avaliador a não observar aquilo que é a prática letiva diária do avaliado, caso do A1: *“(...) Agora, o professor sabe perfeitamente quando vai ser avaliado e isso pode levar e leva à preparação de uma aula que será que é mesmo assim ... (p.4)”*

Constrangimentos indicados por um ou dois entrevistados são; o stress que os momentos de avaliação externa provocam: a ADD não ter um cariz supervisoivo/formativo; a pouca experiência como avaliador; os critérios de seleção dos avaliadores demasiado abrangentes (legitimidade); os instrumentos de avaliação; o avaliador não conhecer o contexto escola; inexistência de momento formativo prévio à observação. Como se constata pelas seguintes afirmações respetivas:

“(...) o professor que eu estava a observar estava numa situação de constrangimento, ele não é assim no dia-a-dia certamente, um professor com muitos anos de serviço não fica a transpirar (...) (AE2, p.15)”

“Enquanto avaliador o constrangimento maior foi ter sido a primeira vez, porque eu nunca orientei estágios (...) a falta de experiência (...) (AE1, p.5)”

“(...) ainda por cima com este dispositivo que não é um dispositivo de supervisão (...) (F1, p.10)”

“(...) o mais grave é por exemplo nós sentirmos que há um colega que é avaliador e que não sentimos legitimidade para o fazer embora esteja legitimado pela lei (...) (F1, p.7)”

“Há constrangimentos na avaliação, por exemplo existe uma bolsa de avaliadores que foi criada dentro de uma lei que era demasiado abrangente. (F1, p.7)”

“(...) não me parece que os instrumentos de avaliação que temos efetivamente avaliem o que é necessário num professor para ele progredir na carreira. (A2, p.12)”

“(...) porque o avaliador é externo não está na escola, não sabe digamos o dia-a-dia do professor e penso que a observação de aula não deve acontecer só em dois momentos que até são planificados (...) (AE2, P.15)”

“(...). Não há uma reunião anterior ao desenrolar, como seria num processo formativo. (p.22)”

2.2.3.2. razões na origem dos constrangimentos

Não existe um foco nas razões dos constrangimentos da ADD/AO apontados pelos entrevistados. Um dos participantes avaliados refere a proximidade entre avaliadores e avaliados, isto é, o facto de colegas serem avaliados por colegas, caso do A1: *“A origem é o facto de estarmos todos muito próximos, no fundo é isso. (...) o próprio modelo que levou a que colegas nossos sejam avaliados por colegas. (p.5)”*

Para outro entrevistado avaliado, a razão do constrangimento é a multidimensionalidade da profissão docente, isto é, o conjunto de tarefas para além da componente letiva. Como menciona A2: *“(...) é muito difícil avaliar o trabalho do professor que começa a ser muito mais do que o dar aulas (...) (A2, p.12)”*

Um outro entrevistado avaliado afirma que avaliar através de um relatório anual (de autoavaliação) não avalia o que o docente é. Como afirma A2: *“Por exemplo eu posso estar um mês no ano inteiro faltar às aulas, mas ter as faltas justificadas, e fazer um relatório muito bem escrito e se calhar tenho melhor classificação que um que se esfalfou a trabalhar o ano todo e que depois nem teve tempo para escrever tão bem as coisas e para colocar lá tudo aquilo que fez. (p.12)”*

Outro docente avaliado menciona que a razão do constrangimento é o processo de OA ser stressante, caso do A3: *“A razão dos constrangimentos é que é um processo stressante, ou seja, razão é o stress da avaliação (...)” (p.20)”*

O mesmo docente afirma que dois momentos de observação de aulas são insuficientes para avaliar o docente: *(...) a questão redutora de em duas aulas uma*

peessoa ter que apresentar um conjunto de premissas pedagógicas para poder ser avaliado (...) (A3, p.20)

Outro entrevistado avaliado refere que a razão dos constrangimentos é uma questão de mentalidade dos docentes, caso do A4: *“(...) esta questão de acharmos que fizemos um curso e como tal já estamos habituados até ao final das nossas vidas, seremos sempre uns ótimos professores (...) (p.29)”*

O mesmo entrevistado refere que a razão do constrangimento reside numa campanha de desinformação:

“(...) acho que até mais uma campanha de desinformação do que de informação associado ao resto(...) (A4, p.29)”

Do discurso dos entrevistados avaliadores externos também não emerge um foco. Um dos avaliadores consideram que a razão na origem dos constrangimentos é a Inexistência de uma formação prática em contexto, caso do AE1: *“(...) fazer uma formação mais prática, não sei e com essa pessoa que nos está a dar essa formação talvez ajudasse mais relativamente à avaliação concreta do colega. (p.5)”*

Para outro dos avaliadores externos uma razão dos constrangimentos é a falibilidade da própria ADD/OA. Como menciona AE2: *“Ele pode ser um mau profissional e nesse dia até se aplica e prepara um conjunto de atividades que até se pode treinar, porque sabemos qual é o dia e funciona. (p.17)”*

O mesmo avaliador refere que uma outra razão do constrangimento é o desconhecimento, por parte do avaliador externo, do contexto de trabalho do avaliado:

“Estamos a falar da avaliação externa que é feita por um elemento fora da escola, portanto que não interage, que não conhece a escola, que não conhece as dinâmicas.” (AE2, p.17)”

Um outro avaliador externo afirma que a razão do constrangimento é a ADD/OA não produzir mudança de práticas: Como Afirma AE2: *“(...) na escola avalia-se muito, mas depois os efeitos são muito poucos, muda-se pouco, ou seja, avalia-se muito a todos os níveis, mas depois haver mudança, essas aí são muito limitadas. (p.18)”*

Outro avaliador menciona o receio de prejudicar o avaliado, como razão do constrangimento: Como menciona AE3: *“ Para mim acho que é pouco e estou sempre com o receio que não estou para prejudicar ninguém, nunca vejo isso assim, portanto isso afeta-me um bocado. (p.28)”*

Por último, o participante formador considera as seguintes razões na origem dos constrangimentos: 1. desconhecimento do avaliado pelos indicadores e parâmetros da avaliação 2. não legitimação/reconhecimento da capacidade do avaliador pelo avaliado; 3. o foco de atenção do avaliador no que está mal.

Sobre a primeira razão:

“(...) se é uma observação externa ele ainda por cima não conhece os indicadores que foram criados, ele desconhece os parâmetros e não conhece os indicadores.” (F1, p.6)”

Sobre a segunda razão:

“(...) quando a situação, não é legitimado enquanto pessoa, enquanto uma pessoa não sente que aquela pessoa é uma pessoa com capacidade para avaliar um colega, essa avaliação, neste momento está logo enviesada (...) enviesada porque a pessoa não reconhece naquela pessoa conhecimento para o fazer (...) (F1, p.7)”

Sobre a terceira razão:

“(...) alguns avaliadores também entram por aí, estão mais à procura daquilo que corre mal do que deslumbrar dentro daquilo que é muito, porque é muito do que corre bem.” (F1, p.8)

2.2.3.3. *consequências dos constrangimentos.*

Quatro dos entrevistados percecionam o menor empenho como consequência dos constrangimentos, caso do AE2: *“A desmotivação, o desinteresse, o pouco empenho (...) (p. 18)”*

Uma consequência mencionada por três dos participantes é o receio da avaliação ser mal feita, penalizando-se o avaliado. Como refere AE4: *“(...) se o trabalho do observador de aulas, o do avaliador não é bem fundamentado com base em conhecimento, que está seguro dos processos envolvidos na avaliação traduz-se numa avaliação que pode não corresponder. (p.41)”*

Dois dos entrevistados percecionam uma deterioração do clima entre colegas como uma consequência da ADD/OA. Como afirma A4: *“Acho que produzem mau estar, acho que minam (...) (p.29)*

Um dos entrevistados menciona como consequência o sentimento de empatia para com os nossos alunos, caso do A3: *“(...) somos os formadores e por vezes não temos bem a noção do stress e das consequências que existem para os formandos (...) parece que estamos a reviver processos antigos de, em que nós estávamos na formação inicial como alunos (...) (p.20)”*

Um outro menciona o desconforto pela invasão do espaço do avaliado, como consequência da ADD/OA, caso do AE1: *Inicialmente estava assim um bocado de dificuldades até na maneira como me devia posicionar lá na sala. (p.5)*

2.2.4. O processo ADD experienciado/vivido, que recolhe informação sobre o processo implementado nos Agrupamentos de Escolas que os entrevistados reconhecem. Encontra-se dividida em três subcategorias: 2.2.4.1. *implementação do sistema de ADD no Agrupamento de escolas*; 2.2.4.2. *desenvolvimento do processo de avaliação externa*; 2.2.4.3. *o desempenho dos docentes*.

2.2.4.1. *Implementação do sistema de ADD no Agrupamento de escolas*

A maior parte dos docentes revela ter informações referentes ao processo de ADD desenvolvido no seu A.E., como referido por A3: *“(…) os professores responsáveis pela avaliação de escola são pessoas muito ponderadas, muito equilibradas e que sempre transmitiram e deram a entender que na escola o processo avaliativo, portanto era do regulamento, era para se fazer e que se fez sempre (…)(p.21)”*

Quatro dos entrevistados referem ter tido conhecimento do processo de avaliação desenvolvido através de reuniões realizadas nos A.E., caso do A4: *“(…) fizeram-se uma série de reuniões com as várias pessoas intervenientes no processo (…)(p.29)”*

Outros quatro docentes apontam a existência de documentos internos a usar na ADD, caso do A4: *“Foram feitos os procedimentos, tivemos a preocupação inclusive de internamente elaborar um conjunto de documentos que por um lado e primeiro que tudo fossem uniformes e iguais e igualmente aplicados a toda a gente (…)(p.29)”*

Três dos participantes têm conhecimento do calendário da ADD. Como afirma AE4: *“(…) foram feitos calendários, foram mais ao menos cumpridos para a formação, para nomeação dos avaliadores. (p.41)”*

Dois dos entrevistados mencionam o relatório de autoavaliação, caso do F1: *“(…) pediram-me simplesmente o relatório de desempenho docente de determinado momento para ser avaliado. (p.9)”*

Dois dos docentes percecionam não ter conhecimento suficiente sobre a ADD. Como afirma AE3: *“Aqui nem faço ideia como é que foi isso. (…)(p.29) Tenho um conhecimento privilegiado, mas isto tem estado tudo bloqueado, acabamos por saber só as datas e pouco mais. (p.29)”*

2.2.4.2. desenvolvimento do processo de avaliação externa

A maior parte dos entrevistados refere que o processo de observação de aulas foi uma experiência positiva. Como afirmam nas seguintes frases:

“Eu aprendi e penso que houve aqui uma, que é isso que devia ser a supervisão, que é partilha e de discussão, de tentarmos perceber o que é que tinha corrido bem, o que é que não tinha corrido tão bem.” (A1, p.7)”

“(...) foi bastante positiva na medida em que, já há muitos anos, que não tinha ninguém na sala a observar, desde que entrei no ensino e por isso foi bom voltar a ouvir a opinião sobre o trabalho que é feito. (A2, p.13)”

Existe uma dispersão no que concerne às razões invocadas para considerarem a experiência positiva. Um docente menciona o ter que elaborar com mais pormenor o plano de aula, caso do A3: *“Foi positivo, foi uma experiência positiva porque nós por vezes tendemos a facilitar na questão da feitura do plano de aula, da elaboração do plano de aula (...) (p.21)”*.

Um outro docente afirma a adequação das tarefas e o modo como correu. Como refere A4: *“Gostei da maneira como ele foi tratado, achei adequado o que me obrigaram a fazer, que era obrigado fazer e da maneira como as coisas correram. (p.29)”*

Já os docentes entrevistados pertencentes ao grupo dos avaliadores externos verbalizam alguns problemas no processo de observação de aulas:

Dois dos avaliadores referem a diversidade de conhecimentos/competências que devem ter. Como refere AE2: *“Nós enquanto avaliadores externos temos à nossa frente situações muito complicadas em termos de intervenção, seja a nível científico, seja a nível pedagógico, seja a nível relacional com os alunos, seja a nível da própria aula em si. (p.19)”*

Um deles menciona a responsabilidade da função, caso do AE1: *“(...) não fiquei muito contente por ter sido chamado para fazer isso porque cria alguma responsabilidade para os meus ombros, mas alguém tem que assumir (...) (p.6)”*

Outro, indica a inexperiência no uso da técnica de observação de aulas. Como afirma AE2, *“A técnica de observação, no meu caso particular não estava muito à vontade porque não era usual usar essa técnica. (p.42)”*

Um outro refere o receio de falhar, caso do AE1: *“(...) era uma situação diferente daquilo que estava habituado e com medo de falhar, mas depois até correu bem e não houve problema nenhum e até foi positivo. (p.6)”*

O entrevistado formador refere uma incapacidade pessoal de cumprir com o tempo legalmente estipulado, para o avaliador externo, observar. Como refere na seguinte afirmação:

“(...) a lei obrigatoriamente diz que é uma hora faria uma hora, mas durante uma hora não estava a observar, porque eu não estava lá com a cabeça focada.” (F1, p.10)

O mesmo entrevistado indica uma técnica para o avaliador externo se manter focado durante o momento de observação de aula, caso do F1: *“Eu ia com aquelas lentes que eu levaria para observação, provavelmente escolheria três ou quatro lentes para observar e era essas que eu utilizava e acabou.” (F1, p.10)*

2.2.4.3. o desempenho dos docentes (o outro)

Recolhe informação sobre como cada entrevistado perceciona o desempenho do outro.

Todos os entrevistados reconhecem competência no outro (avaliador/avaliado/formador). Destes entrevistados verificamos que todos os avaliados reconhecem competência no trabalho desenvolvido pelo avaliador externo, patentes nas seguintes afirmações:

“Eu gostei de trabalhar com ela e acho que ela mostrou competência, mostrou objetividade (...) ela também apontou os aspetos que correram bem (...) com os quais ela achava que podia ter tido uma abordagem diferente e explicou-me porquê e houve sempre um diálogo que realmente é importante nesta situação de melhoria. (A1, p.6)”

“Acho que foi uma pessoa responsável, que encarou a postura de avaliador como alguém que está para, de alguma forma, melhorar o trabalho do avaliado e que tentou ser o mais objetivo, o mais correto possível (...) (A2, p.13)”

Três dos quatro avaliadores externos entrevistados têm uma opinião positiva do trabalho desenvolvido pelos avaliados, como se constata pelas seguintes afirmações:

“(...) o desempenho foi excelente porque concretizou na prática aquilo que ele tinha programado em termos de papel em termos de conteúdos, em termos daquilo que ele programou anteriormente antes de ir para a aula (...) (AE1, p.7)”

“(...) dentro daquilo que são os parâmetros das partes da aula, da intervenção didática, relacional com os alunos, dos feedbacks que utilizava, (...) foi uma aula que teve muito bem. (AE2, p.20)”

Três dos entrevistados avaliadores externos referem haver uma preparação especial para o momento de observação das aulas por parte dos avaliados. Caso do AE3 *“Aquilo foi preparado e depois nem sequer teve tempo de por tudo em prática. (p.30)”*

Três dos docentes avaliados mencionam a existência de diálogo de cariz formativo com o avaliador externo, caso do A1:” (...)a avaliadora externa que me foi atribuída era uma pessoa competente a quem eu reconheci competência e que houve sempre um diálogo dentro da preparação das aulas e depois quando ela esteve e depois no final (...) (p.4)”

Um dos avaliados refere ter uma relação próxima com o avaliador. Como afirma A3: “Muito bom, muito bom porque para já é uma pessoa que em termos de relação pedagógica, eu conheço-o como amigo há muitos anos (...) (p.21)”

Outro dos entrevistados menciona o stress dos avaliados pela responsabilidade, caso do F1: “A grande maioria dos avaliados sentem a carga da responsabilidade de serem observados (...)” (p.10)

Um outro entrevistado alude ao stress dos avaliados pela responsabilidade, caso do F1: “A grande maioria dos avaliados sentem a carga da responsabilidade de serem observados (...)” (p.10)

Um dos entrevistados refere o mérito e sacrifício dos avaliadores externos no desenvolvimento da sua ação. Como refere F1: “(...) a grande maioria, eu acho que é um trabalho de grande mérito e de grande sacrifício, porque eles são professores que saem, que vão a uma escola, que vão observar um colega e que não podem dizer ao colega o que correu bem, o que correu mal (...)” (p.10)

2.2.5. Alternativas e melhorias da A.D.D, recolhe informação sobre as melhorias da avaliação de desempenho docente e do seu dispositivo avaliação externa que os docentes percecionam. Encontra-se dividida em 2 subcategorias: 2.2.5.1. melhorias do processo de ADD; 2.2.5.2. melhorias do processo de O.A..

2.2.5.1. Melhorias do processo de ADD

Três dos entrevistados identificam melhorias do sistema de ADD ao nível de “o que se avalia”, isto é, de outras componentes que constituem também tarefas dos docentes como: 1. a assiduidade; 2. o exercício de cargos; 3. a participação em projetos.

Sobre a primeira refere A4:

“(...) incluir aspetos que já estiveram e que foram retirados como por exemplo a assiduidade (...) (p.30)”

Sobre a segunda e a terceira menciona A1:

“(...) centrar isso na observação de aula, mas complementando com aquilo que o professor faz também na escola, seja cargos, seja participação em projetos e isso ser uma mais-valia para ele (...)” (p.6)”

Os entrevistados identificam melhorias da ADD ao nível do “como se avalia”.

Dois dos participantes referem que a ADD devia ser de cariz formativo. Como se afirma nas seguintes frases:

“(...) centrar mais na parte da supervisão em termos dos próprios grupos disciplinares, ou seja, se a avaliação de desempenho docente tiver uma dimensão mais formativa (...) (AE2, p.20)”

“(...) acho que a avaliação deve estar focadíssima na formação, mais do que na classificação do docente, deve ter um pendor formativo, para corrigir, por isso se calhar mais frequente”. (AE4, p.43)”

Um dos docentes propõe a externalização da ADD, como refere A1: *“Devia ser um processo totalmente externo e centrado naquilo que o professor faz que são as aulas (...) (p.6)”*

Outro entrevistado propõe a existência de um exame ou prova que torne a ADD equitativa. Como menciona A4: *“(...) garantir que o processo fosse equitativo para toda a gente e isso só se faz através de uma prova igual para todos, seja ela qual for, seja escrita, seja prática, seja a que for mas igual para todos, o que não é. (p.30)”*

Um outro menciona que o avaliado deve ter conhecimento sobre o seu papel na ADD, como afirma AE3: *“(...) eles também deviam saber para o que vão. (p.30)”*

Outro ainda refere que deve haver mais formação para avaliadores, caso do AE1: *“(...) mais formação para os avaliadores (...) haver uma parte teórica e uma prática acompanhada com a pessoa que dá essa formação. (p.7)”*

Ao nível das propostas de melhoria da ADD, os docentes entrevistados sugerem propostas ao nível do **para que é que se avalia**.

Dois dos entrevistados propõem uma avaliação de cariz supervisiivo focada na melhoria. Como afirma F1: *“(...) podíamos enveredar por um ciclo de supervisão, talvez ajudasse mais, ajudasse mais no processo de melhoria (...) (p.11)”*

Um dos participantes refere que a ADD deve identificar quem cumpre e quem não cumpre, caso do A2: *“(...) ou se arranjam estratégias para avaliar quem cumpre e quem não cumpre e quem cumpre progride (...) (p.12)”*

Um outro propõe a obrigatoriedade de frequência de ações de formação. Como afirma A4: *“(...) eu acho que poderia ser melhorado com, já tinha por exemplo a parte da formação em que os docentes seriam obrigados um conjunto de ações com vista à melhoria do seu desempenho e da sua prestação enquanto profissionais (...) (p.30)”*

Um outro entrevistado propõe a dissociação da avaliação da progressão na carreira como mecanismo de reconhecimento do mérito. Como afirma F1: *“Haver algum outro tipo de reconhecimento senão o dinheiro (...) (p.11)”*

O mesmo entrevistado, F1, refere a necessidade de legitimação dos avaliadores pelos avaliados: *“Ao nível da legislação das escolas, os coordenadores serem escolhidos por algum outro tipo de situação (...) o coordenador tem que ser uma pessoa legitimada pelos colegas, não pode ser um que seja legitimado por um diretor. (p. 11)”*

No âmbito da melhoria da ADD existe um entrevistado que refere a introdução no sistema de ADD de benefícios para os avaliadores: 1. contar para a sua própria avaliação; 2. pagamento de horas extraordinárias; 3. mais dias de férias:

Sobre a primeira, refere AE1:

Acho que também devia haver uma espécie de incentivo para o avaliador (...) poder contar para a avaliação dele próprio (...) ser uma mais-valia em termos do desempenho desse ano desse professor. (p.7)”

Sobre a segunda, afirma AE1:

“(...) podia haver o pagamento de uma hora extraordinária, ou duas horas extraordinárias (p.7)”

Sobre a terceira, menciona AE1:

“(...) podia ser em termos de ou dias de férias (p.7)”

2.2.5.2. Melhorias do processo de O.A.

No que concerne à melhoria do processo de observação de aulas perspectivado pelos entrevistados, a maior parte destes afirma a necessidade do dispositivo comportar um maior número de aulas a observar. Como afirma A2: *“O número de aulas observadas (...) Duas por período porque se não também o avaliador não dá conta do trabalho e continuo a dizer se isso for para melhorar a prática pedagógica do professor, sim senhor, para mudar de escalão não acho que seja isso que seja justo.” (p.14)*

Três dos entrevistados mencionam que a AO deve ter uma um foco na supervisão. Como menciona AE2: *“Um supervisor está para colaborar, está para ajudar, está para promover as melhorias profissionais do corpo docente (...) se ela for centrada nessa dimensão penso que haverá melhorias. (p.21)”*

Dois dos entrevistados referem que as aulas a observar não deviam ser previamente calendarizadas, caso do AE2: *“(...) penso que a observação de aulas, a ser feita, não tem que ser uma observação de aulas programada, nem com determinado número, até pode ser uma observação de aulas que seja espontânea (...) (p.21)”*

Dois outros entrevistados sugerem a necessidade dos avaliadores terem mais formação no âmbito da observação de aulas. Como sugere AE4: “(...) o observador de aulas acho que tem que ter uma formação mais forte, mais duradoura, mais longa (...) (p.43)”

Um dos entrevistados propõe que o docente avaliado deve ter conhecimento prévio dos instrumentos de observação a utilizar pelo avaliador, caso do AE3: “Só que ela lesse ali a ficha, só que ela tivesse acesso à ficha de registo que nós temos ela percebia logo qual é a intenção, o que é que eu vou para ver (...) (p.31)”

Outro entrevistado propõe o registo áudio do momento de OA, caso do AE4: “(...) se calhar a forma de registo se calhar era um gravador e depois ouvi-la e vê-la várias vezes (...) (p.42)”

O mesmo entrevistado, AE4, propõe que observação de aulas seja feita em simultâneo por mais que um avaliador: “(...) envolvimento se calhar de mais de um, de mais pessoas num avaliado, especialmente quando há observação de aulas. (p.43)”

Um entrevistado sugere que a observação de aulas seja feita por um inspetor. Como sugere A1: “(...) tinha que ser algo como por exemplo o sistema francês tem inspeções em que o inspetor chega, o professor sabe, ou é o professor que solicita que durante aquele ano seja avaliado e sabe que durante aquele ano a qualquer momento pode aparecer uma inspeção. (p.3)”

Um entrevistado refere ter que existir mais rigor na constituição das bolsas de avaliadores externos: “Aferir-se muito bem, com algum rigor a bolsa de avaliadores. (F1, p.11)”

2.2.6. Papel da supervisão na ADD/OA, recolhe informação referentes às conceções dos entrevistados sobre o papel e perfil do avaliador e do avaliado na ADD e na OA. Encontra-se dividido em 5 subcategorias: 2.2.6.1. *relação entre avaliado e avaliador*; 2.2.6.2. *papel do avaliado*; 2.2.6.3. *papel do avaliador*; 2.2.6.4. *perfil desejado do avaliado*; 2.2.6.5. *perfil desejado do avaliador*.

2.2.6.1. relação entre avaliado e avaliador

A maior parte dos entrevistados avaliados referem ter estabelecido uma relação com o outro tendo sido promovida a partilha de informação. Como refere A1: “Eu aprendi e penso que houve aqui uma, que é isso que devia ser a supervisão, que é partilha e de discussão, de tentarmos perceber o que é que tinha corrido bem, o que é que não tinha corrido tão bem. (p. 7)

Três dos entrevistados mencionam conhecer o outro, caso do AE1: *já o conhecia embora não fosse do meu círculo de amigos (...) (p.8)*”.

Dois deles referem ter uma relação de amizade com o outro. Como refere A4:” Na aula uma relação profissional, fora das aulas uma relação de amizade. (p.31)

Três dos entrevistados percebem ter desenvolvido uma relação formal/profissional, como referido nas seguintes afirmações:

“Foi só uma relação de avaliador avaliado, uma relação formal. (AE1, p.8)”

“A relação foi uma relação profissional mais nada. (AE3, p.31)”

Dois deles mencionam o facto de se ter assegurado a não interferência no desenvolvimento da aula. Como menciona A2: *“(...) teve o cuidado de adotar uma postura que fez todos os registos que tinha a fazer, mas sempre tentando que o avaliado não sentisse a sua presença o que eu acho que também é importante dentro da sala de aula. (p.13)”*

Dois entrevistados afirmam ter sido estabelecida uma relação de colegas do mesmo nível. Como afirma A1: *” Foi alguém que teve sempre uma atitude muito positiva até perante o próprio processo de avaliação, que não se colocou num patamar de arrogância (...) (p.7)”*

Um dos participantes refere a competência do outro, caso do A3: *(...) confirmei que é uma pessoa acima da média e uma pessoa muito bem preparada (...) (p.22)”*

Um outro refere a importância do estabelecimento de uma relação empática com o outro. Como refere F1: *“Tens que estabelecer primeiro uma relação de empatia com os colegas e de colega, como um par, mais um par que estava ali para ajudar nesta função (...)” (p.12)*

2.2.6.2. papel do avaliado

A maior parte dos entrevistados percebe o papel do avaliado como sendo o de planear a aula e desenvolvê-la com os alunos. Como referido nas seguintes afirmações:

“(...) é planear bem a aula e depois de acordo com os pressupostos corretos, do ponto de vista do que é uma boa aprendizagem e depois durante a observação propriamente dita tentar cumprir aquilo que está planeado (...) (A3, p.23)”

“(...) é mesmo de professor que está a dar uma aula e que tem que fazer o que no plano da aula estava estabelecido e cumpri-lo em termos da aula conforme a programou. (AE1, p.8)”

Três dos participantes afirmam que o papel do avaliado é tomar consciência do que fez e do que pode fazer melhor. Como afirma A3: “(...) nós tomamos consciência de determinadas situações que nós estamos a fazer bem e que podemos fazer melhor (...) (p.22)”

Dois dos entrevistados mencionam que o papel do avaliado é o de sujeitar às regras de sistema legal. Como menciona F1:” *“O papel de avaliado. Ele tem o papel de se sujeitar a um sistema, que é um sistema que é legitimado pela legislação de ser avaliado por um avaliador externo” (...)* (p.13)”

Dois dos participantes referem que o avaliado é o objeto da avaliação. Como refere A4: *“É o objeto de um processo que pretende a avaliação dele. (p.31)”*

Um dos docentes refere que o papel do avaliado é ativo, caso do AE2: *“(...) teve um papel ativo na sua própria avaliação. (p.21)”*

Mas um outro docente menciona que o papel do avaliado é passivo, caso do AE3: *“O papel que desempenha é tentar, é um bocado passivo. (p.31)”*

Um outro docente refere que o avaliado tem que demonstrar competências e um ensino eficaz e eficiente. Como refere F1: *“(...) tem que demonstrar ao avaliador que tem em sua posse todos os requisitos para fazer com que os alunos aprendam melhor e mais eficaz e mais eficiente em termos de ensino. (...) (p.13)”*

Outro docente afirma que o avaliado deve ser genuíno. Como afirma AE4:” *Não deve traduzir, ou pelo menos não deve, acho eu, uma forma de estar na aula diferente daquela que seria antes ou depois da observação da aula. (p.44)”*

2.2.6.3. papel do avaliador

Três entrevistados mencionam o papel do avaliador interno. Como referido nas seguintes afirmações:

“(...)o papel do avaliador interno devia ser um papel contínuo e como tem um contacto direto com o avaliado acaba por ter que fazer uma avaliação contínua das situações. (A1, p.7)”

“O avaliador desempenha o papel de avaliador não é de supervisor, o externo, o avaliador interno, não esse tem o papel de supervisor avaliador (...) (F1, p.13)”

A maior parte dos docentes apresenta uma perspetiva do papel do avaliador externo. Como refere AE4: *“O observador é um mediador. (p.44)”*

Três dos entrevistados referem que papel do avaliador é avaliar o avaliado. Como é o caso das seguintes afirmações

“Como este modelo definiu ele tem que avaliar. (A1,p.7)”

“O papel é avaliar. (AE1, p.8)”

“O papel é avaliar. É estar ali e dar alguma anotação e dar um feedback ou positivo ou de reforço daquilo que está a fazer. (p.8)”

Dois dos docentes mencionam que o papel do avaliador é observar o avaliado, caso do A1: *“O papel do avaliador é observar, ele tem que observar. (A1, p.7)”*

Dois docentes referem que o papel do avaliador é o de verificar o cumprimento do plano de aula. Como se refere nas seguintes afirmações:

(...) verificar, porque as pessoas logicamente os avaliadores têm conhecimento do plano de aula com antecedência, ele depois verifica e foi o que aconteceu comigo (...) (A3, (p.23))”

“Avaliar a execução dos planos que lhe foi entregue previamente e avaliar a dinâmica da aula. (A2, p.16)”

Um dos docentes afirma que o papel do avaliador é constatar o desempenho do docente avaliado. Como afirma, AE3: *Vais lá para constatar o que é que se passa, como é que é o desempenho dele, como é que é o procedimento dele com os alunos, em relação às matérias, como é que prepara, se consegue atingir os objetivos (...)* (p.32)”

Outro entrevistado menciona que o papel do avaliador é de verificação da pertinência da ação em vários domínios, caso do AE3:” *(...)o professor além de ver a questão didática da aula, a pertinência didática da aula, a pertinência de aprendizagem também a relação pedagógica que existe do professor que naquele momento é avaliado em relação aos seus alunos (...)* (p.23)”

Outro dos entrevistados refere que o papel do avaliador interno é o de organizar e opinar sobre o desempenho do avaliado. Como refere AE4: *“O interno o que é que fazia? (...) organizávamos, líamos o relatório e dávamos uma opinião com base nesse relatório que tinha lá a formação que a pessoa fez, a opinião sobre o desempenho profissional a vários níveis (...) era um organizador, era um recetor de informação e depois sobre essa informação escrita tinha que dar uma opinião. (p.44)”*

Um dos participantes afirma que o avaliador deve ter instrumentos que lhe permitam avaliar corretamente o avaliado, como afirma A2: *“O avaliador deve ter instrumentos de*

avaliação que lhe permitam corretamente avaliar o trabalho que o professor desempenhou. (p.15)”

2.2.6.4. perfil desejado do avaliado;

A maior parte dos entrevistados afirma que avaliado no âmbito da ADD/OA deve ter um perfil colaborante e de aceitação do avaliador. Como patente nas seguintes afirmações:

“(...) uma atitude colaborante e uma atitude de que vai melhorar, ou seja, ter a consciência ou pelo menos ter essa expectativa de que vamos melhorar o nosso processo de ensino aprendizagem (...) (A3, p.23)”

“(...) deve ser uma pessoa capaz de receber essas opiniões sem ser de uma forma que considere que é uma crítica negativa, (...), e discutir esses aspectos com vista (...) a corrigir.” (AE4, p.45)”

“Alguém que colabora, alguém que não esteja neste processo logo à partida para encanzinar, que o aceite, que lhe reconheça valor na sua prática diária profissional. (p.33)”

Quatro dos entrevistados mencionam que o avaliado deve desenvolver o seu trabalho naturalmente como se fosse um dia normal. Como mencionado nas seguintes afirmações:

“Por isso o papel do avaliado é fazer o que faz todos os dias que é desempenhar os cargos e as atividades que tem no dia-a-dia. (A2, p.16)”

“(...) deve dar a aula como dá outra qualquer, deve estar calmo, sereno, tranquilo e relacionar-se bem com os miúdos, criar um clima positivo, ter algum controle no comportamento dos meninos (...) (AE1, p.9)”

Três dos entrevistados referem que o avaliado deve possuir um conjunto de saberes e atitudes. Como referem nas seguintes afirmações:

“Tem que ser bom na dimensão científica, na dimensão pedagógica, bom na dimensão didática e relacional com os alunos e acima de tudo ser um individuo que faz uma aula ou tem uma aula com entusiasmo, com motivação, com interesse. (p.23)”

“(...) deve dar a aula como dá outra qualquer, deve estar calmo, sereno, tranquilo e relacionar-se bem com os miúdos, criar um clima positivo, ter algum controle no comportamento dos meninos (...) (p.9)”

Três dos docentes mencionam que o avaliado deve perceber a ADD enquanto processo de aprendizagem/crescimento/melhoria. Como menciona F1: “(...) o avaliado tem que ser uma pessoa que sabe encaixar, em termos de reflexão-ação, as suas debilidades para poder crescer. (p.14)”

Outro participante refere que o avaliado deve ter um bom conhecimento da turma. Como refere AE3: “(...) ele também tem que ter um conhecimento muito bom da turma, prever até onde pode chegar para depois não ter surpresas (...) (p.33)”

2.2.6.5. perfil desejado do avaliador

No que respeita ao perfil ideal/desejável do avaliador, no âmbito da avaliação de desempenho docente e da análise dos discursos dos participantes avaliados, a maior parte dos entrevistados refere que tem de ter competência para observar. Como se afirma nas seguintes frases:

“(...) ele tem que saber observar e saber observar não é encontrar os erros, mas sim é descrever aquilo que acontece (...) (F1, p.15)”

“(...) avaliar e observar corretamente aquilo que o professor está a executar com os miúdos, com a turma (...) (AE1, p.9)”

A maior parte dos docentes percebem uma interação entre o avaliador e o avaliado, numa perspetiva formativa. Como é o caso das seguintes afirmações:

“(...)deve ser uma pessoa que está ali fundamentalmente numa perspetiva de partilha, de interação e que vai tentar transmitir a sua experiência (...) (A3, p.24)”

“(...) ser uma pessoa capaz de entender a coisa sobre o ponto de vista formativo, partilha de ideias, de arranjar formas de dizer ao colega isto e isto está bem ou isto e aquilo está mal, mas sem uma carga negativa sobre o colega. (AE4, p.45)”

“(...) dar um reforço ou positivo ou algum feedback referente à situação que se criou. (AE1, p.9)”

Quatro dos participantes refere que o avaliador deve adotar uma postura de não interação com o avaliado. Como referem as seguintes frases:

“Para mim o avaliador é uma entidade que lá está, mas com o qual eu não tenho nada a, não tenho interação nenhuma. (A2, p15)”

“Ele tem que ser muito neutro na observação que está a fazer, em circunstância alguma ele pode demonstrar por qualquer expressão facial, de gesto perante o avaliado de aprovação ou reprovação (...) (AE2, p.23)”

Três dos docentes referem que o avaliador deve ter formação para as funções que desempenha, seja ela específica ou complementar. Como referem as seguintes afirmações:

“(...) deve ser a competência que eventualmente se pode ver, um dos aspetos, pelas vias da formação, quer mestrados, quer doutoramentos (...) (A3, p.24)”

“Eu acho que deve ser alguém que deve ter formação nas funções que vem desempenhar (...) (A4, p.32)”

Três dos entrevistados mencionam que o avaliador deve ter experiência: Como mencionado nas seguintes frases:

“(...)que o avaliador tem que fazer é de aproveitar a experiência dele porque se ele está ali como avaliador é porque preenche aqueles requisitos, um deles é a experiência (...) (A1, p.8)”

Depois também há a questão do escalão, acho que também deve ter experiência (...) (A3, p.24)

Um dos docentes afirma que o avaliador deve ser imparcial, idóneo e objetivo, caso do A2: *“Uma pessoa qualificada pelo facto tem que ser, uma pessoa que tenha alguma idoneidade, tem que ser alguém que seja imparcial, objetivo. (p.16)”*

Um dos entrevistados refere que o avaliador deve ser sério e honesto, caso do AE1: *“Deve ter um papel formal, um papel sério, de ser honesto e dar a avaliação (...) (p.9)”*

Outro dos docentes afirma que o avaliador deve acreditar no papel que desempenha. Como afirma A4: *“(...) acreditar no que vem fazer eu acho que é fundamental (...) (p.33)”*

Um Outro entrevistado menciona que o avaliador deve ter um bom relacionamento humano. Como refere A3: *“(...) deve ser fundamentalmente uma questão do bom relacionamento humano e de uma pessoa que do ponto de vista pedagógico e científico consiga dar uma mais-valia (...) (p.24)”*

2.2.7. Contributos da formação contínua para o processo ADD/OA, recolhe informação sobre a perceção que os entrevistados têm do papel da formação contínua na ADD/OA e que contributos pode trazer para o desenvolvimento da ADD/OA. Encontra-se dividida em 2 subcategorias: 2.2.7.1. *formação contínua ADD/OA*; 2.2.7.2. *formação contínua e melhoria do processo ADD/OA*.

2.2.7.1. formação contínua ADD/OA

Todos os entrevistados reconhecem que a formação contínua é importante para o processo de ADD/OA. Como se constata pelas seguintes afirmações:

“Eu considero que a formação de pessoal docente é sempre importante independentemente de haver ou não um processo de avaliação (...) (A1, p.9)”

“(...) eu penso que a formação contínua ser obrigatória e no processo da avaliação de desempenho deve continuar porque (...)o ensino tem evoluído (...) (AE1, p.10)”

“É importantíssimo porque a avaliação de desempenho docente tem que ter por base uma formação e um professor é avaliado (...) (F1, p.15)”

Três docentes mencionam a importância da formação contínua no âmbito da ADD/OA. Como menciona A2: *“Se ela é necessária é! Porque se também não soubermos os instrumentos com que somos avaliados e como é feita a avaliação, se calhar também não nos podemos defender corretamente e depois também posso correr o risco de ver outros mudarem de escalão e eu ficar no mesmo. (p.17)”*

Três dos participantes afirmam a importância de existir formação contínua para avaliadores. Caso do AE3: *“(...) se não fosse aquela formação que fizemos cada um fazia a coisa mais à sua maneira. Acho que isso aí foi importante. Essa formação teve um grande contributo (...) (p.29)”*

Um outro participante refere a formação contínua no âmbito da ADD/OA enquanto instrumento de legitimação do avaliador. Como refere F1: *“(...) a formação ajuda porque é assim: se o professor não tiver formação para fazer este tipo de avaliação de desempenho docente, no seu papel de avaliado ou de observador interno, se não tiver formação ele pode ser um individuo mais bacana do mundo se não tiver formação não chega a ser bacana ele tem que ter legitimidade para o fazer. (p.17)”*

2.2.7.2. formação contínua e melhoria do processo ADD/OA

A maior parte dos entrevistados afirma que o que a *formação contínua para avaliados é importante para a melhoria da ADD/OA. Como se afirma nas seguintes frases:*

“(...) é importante para os professores terem formação e perceberem em que é que são avaliados, como é que são avaliados, porque é que são avaliados (...) (A1, p.9)”

“Se todos nós, eu incluída, ficarmos mais esclarecidos sobre o processo todos nós podemos fazer melhor trabalho (...) (A2, p.17)”

“(...) haver mesmo formação específica para a formação de aulas, para esta situação da avaliação externa. (...) haver formação mesmo vocacionada para isso. Quando as pessoas sujeitas as observações de aulas a este tipo de avaliação pelo menos não dizem que desconhecem aquilo que se pretende deles ou pelo menos ficam a conhecer como é que hão de encarar aquilo. (AE3, p.35)”

Dois dos participantes referem a necessidade de haver uma formação de avaliadores mais prática. Como referido nas seguintes frases:

“Devia haver mais até e vou repetir, devia ser mais prática, mais no terreno, nem que seja com os colegas que estão a fazer a formação, de eventualmente eles estarem a dar aulas ou até simular uma coisa que estão a dar mal, não sei criarmos mais um olho clínico (...) (AE1, p.11)”

“(...) formar especificamente em técnicas de observação de aulas (...) De técnicas, processos, formas de estar, durante após a observação de aulas. (AE4, p.47)”

Um dos docentes afirma que a formação contínua no âmbito da ADD/OA deve ser obrigatória, caso do A4: *“(...) na avaliação de desempenho a outros níveis, no relatório, seja no que for, eu não tenho dúvida nenhuma que deve ser obrigatório e medível. (...) (p.34)”*

Outro entrevistado propõe a existência de formação contínua em ADD/OA específica para o grupo de docência de cada docente, caso do A3: *“Portanto o que nos falta na nossa escola por vezes é uma disponibilidade mental e temporal para nós podermos aprender uns com os outros dentro do próprio grupo. (p.25)”*

O mesmo docente propõe que se identifique colegas com competência em diferentes áreas para ajudar os colegas. Como refere A3: *“(...) poderíamos identificar pessoas que têm grande competência em determinadas áreas, que poderiam ajudar os colegas a ser melhores nessa área (...) (A3, p.25)”*

Outro participante afirma que deve existir formação contínua em ADD em contexto para tornar o ato mais natural. Como afirma F1: *“(...) se for uma formação centrada em que exista momentos em que os professores na própria formação sejam obrigados a exporem-se vão reduzindo alguns constrangimentos de serem observados. (F1, p.17)”*

O mesmo docente propõe a realização de formação numa modalidade de estágio: Como propõe F1: *Para aqueles colegas que têm dificuldades e têm que ser ajudados, podia ser uma formação a nível de estágio (...) (F1, p.16)*

CAPÍTULO 3- DISCUSSÃO

Neste terceiro capítulo, apresentamos a *Discussão* sobre os resultados obtidos no estudo patentes no final do capítulo anterior. A nossa reflexão organiza-se em torno dos sete objetivos previamente definidos:

O que sabem os docentes sobre avaliação do desempenho docente

O atual sistema de avaliação do desempenho docente, em vigor, estabelecido pelo decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro, e definido pelo despacho normativo 26/2012, de 21 de fevereiro, foi implementado no sistema de ensino público no ano letivo de 2012/2013, sem contestação da classe docente ao contrário dos anteriores modelos, eventualmente por razões invocadas pelos entrevistados diretamente relacionadas com o congelamento das carreiras e conseqüentemente por não ter efeitos práticos imediatos a esse nível mas, também, porque uma vez avaliados o processo para eles foi descontinuado.

Os participantes revelam alguns conhecimentos sobre o processo de ADD e OA, remetendo para os papéis que desempenharam no processo de avaliação em que estiveram envolvidos. O nível de conhecimentos quer em termos legais, quer processuais, quer ainda em termos teóricos sobre o sistema de ADD é maior no formador das ações de formação realizadas e cujos destinatários foram os avaliadores externos e menor nos avaliados os quais revelam um conhecimento disperso, limitado e centrado no seu efeito enquanto requisito de progressão na carreira.

Ao nível dos processos e instrumentos são as aulas observadas e o relatório de autoavaliação que os entrevistados reconhecem com maior frequência, o primeiro enquanto processo no qual estiveram envolvidos e o segundo enquanto instrumento administrativo que constroem e entregam anualmente. Apesar de o considerarem este sistema de ADD menos burocrático que o anterior, persiste o seu cariz burocrático, uma vez, que cumpre uma função administrativa, pouco eficiente na concretização dos objetivos de melhoria do seu desempenho profissional, com conseqüente impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e, assim, na qualidade do ensino.

Ao nível da observação de aulas, o dispositivo de avaliação externa do atual sistema de ADD, os entrevistados relatam um processo promotor de reflexão dialógica entre avaliados e avaliadores, configurando assim um processo formativo assente na colaboração entre docentes (pares) e que visa o desenvolvimento pessoal e a melhoria do processo ensino aprendizagem, muito à semelhança do que advogam Vieira e Moreira (2009, p.19), Reis (2011, p.11) e Machado e Abelha (2014, p.64).

Os participantes no estudo reconhecem que a aquisição de conhecimentos sobre a ADD é feita a partir da leitura da legislação, da formação frequentada, onde se inclui a formação inicial, pela troca de informação entre colegas e através de literatura específica sobre o assunto. Estranha-se que das fontes de informação indicadas pelos entrevistados as reuniões

com as diferentes estruturas de gestão e administração e com sindicatos, não tenham expressão contudo poder encontrar-se uma explicação no facto do período em que se realizou o presente estudo, as carreiras estarem congeladas daí o desinteresse desses agentes (órgãos de gestão e administração, estruturas de gestão intermédia e sindicatos) pela avaliação de desempenho docente.

Desenvolvimento profissional, desempenho profissional e Progressão

No que respeita ao desenvolvimento e melhoria profissional, os docentes avaliados, que participaram no presente estudo, centram o seu testemunho na realização da observação de aulas, reconhecendo que a forma como o docente avaliador externo exerceu a sua função no decurso dos momentos de observação foi fundamental para uma perceção positiva do processo; tendo os mesmos uma postura dialogante, indutora de reflexão sobre as práticas geradoras de oportunidades de crescimento profissional. Reis (2011, p.19) a este propósito refere: "A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas".

O desenvolvimento profissional dos avaliados, no processo de O.A., é para os avaliadores externos e formador atingido, quer pelo apoio e acompanhamento das aulas através do *feedback* aos avaliados, quer através do seu empenho no trabalho realizado, na preparação das aulas que irão ser alvo de avaliação, a qual consideram ser indutora de reflexão e consequentemente promotora de desenvolvimento profissional. Esta opinião é corroborada por Reis (2011, p.56), que refere "o feedback constitui um aspeto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas letivas" e por Flores (2009, p.253), quando diz que "numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional (...)". Os participantes consideram que, se os momentos de observação de aulas adotarem um cariz formativo serão promotores da melhoria do desempenho do avaliado, o que vai ao encontro do que refere Machado e Abelha (2014, p.70) quando refere que a avaliação faz sentido se assumir a função formativa cuja finalidade é o desenvolvimento profissional. Facto curioso é o de dois entrevistados referirem que a ADD/OA não teve qualquer impacto na sua prática profissional. A razão de uma ausência de impacto percecionada fica por esclarecer merecendo ser aprofundada, uma vez que ela pode ter origem numa prática cotidiana do docente e do seu contexto ou numa ineficácia da ADD/OA no que ao desenvolvimento e à melhoria do desempenho do profissional diz respeito.

Em termos de Progressão na Carreira, de acordo com a legislação vigente, a progressão ou não na carreira e o respetivo aumento salarial é uma consequência da avaliação dos docentes e uma vez reunidos os requisitos legais, que em termos gerais e salvo exceções acontecem quando é atribuída uma menção igual ou superior a Bom. Os docentes reconhecem

que a progressão na carreira é um efeito e um objetivo da ADD, que as sucessivas alterações ao ECD protagonizadas na última década e os sucessivos períodos de congelamento da carreira, que se têm verificado, têm sucessivamente adiado a concretização desse objetivo da ADD, razão pela qual é patente o desagrado, a preocupação, o desalento e alguma desmotivação.

Fatores de constrangimento, causas e efeitos no e do processo de ADD

O testemunho dos diferentes entrevistados sobre a ADD centra-se sobretudo no dispositivo de avaliação externa e percecionam constrangimentos que seleccionámos quer pela sua frequência, quer pela sua transversalidade, face às diferentes funções exercidas na ADD:

1. Os dois momentos de observação de aulas são considerados insuficientes e até ineficazes para avaliar as diferentes dimensões do trabalho do professor, podendo inclusive não corresponder ao trabalho que o docente desenvolve diariamente reduzindo-se assim à concretização dos objetivos de desenvolvimento profissional e de melhoria do desempenho dos intervenientes. Neste sentido Reis (2011, p.16) refere, a propósito de observações formais, que: "a elevada frequência deste processo (e das visitas) traduz-se numa redução dos efeitos de distração nos alunos e de desconforto nos professores";

2. A existência de cotas para atribuição das menções de muito bom e excelente e de progressão a alguns escalões que desvalorizam o trabalho realmente desenvolvido e o mérito efetivamente alcançado introduzindo-se um mecanismo de afunilamento artificial da carreira, o tal regime de contingentação de que Reis (2011, p.64) nos fala, é gerador de tensões diversas entre direções, avaliadores e professores e a uma ideia de ADD pouco transparente que serve outros objetivos internos de favorecimento de indivíduos e externos de redução forçada de custos para o estado;

3. Os congelamentos da carreira porque o efeito ou consequência da avaliação não é sentida pelos docentes, uma vez que no período de implementação e realização deste estudo os docentes estiveram impedidos de progredir e, conseqüentemente, de ascender aos escalões seguintes, aos quais estão associados aumentos salariais, induzindo a ideia de que a ADD não serve para nada e, conseqüentemente, a uma desvalorização da mesma;

4. Os métodos de seleção dos docentes avaliadores externos (pese embora não exerçam funções na mesma escola/agrupamento de escolas, continua a ser uma avaliação entre pares) não garante a não existência de uma relação prévia entre avaliado e avaliador, a qual pode gerar tensões e limitações ao trabalho a desenvolver por ambos, como referem Machado e Abelha (2014, p.71), "(...) as relações de amizade entre avaliador e avaliado podem comprometer a isenção (...) uma má relação entre pares (avaliador e avaliado) poderá enviesar o processo de avaliação."

Os participantes no estudo dizem, ainda, que os critérios de seleção, legalmente estabelecidos, dos avaliadores, sobretudo os externos, não acautelam características importantes do perfil do avaliador, nomeadamente o ter formação específica e mais experiência em avaliação que o avaliado, o que pode comprometer a legitimidade do

avaliador percebida pelo avaliado colocando, em causa, o próprio sistema e a avaliação em si e que encontram expressão em Machado e Abelha (2014, pp.74-75) quando referem ser insuficiente apenas a legitimidade da experiência e da senioridade porque é necessário os avaliadores possuírem uma elevada competência para exercerem a função, sendo necessário, também, capacitá-los através da formação e experiência, sem a qual os avaliadores consideram ter implicações ao nível da segurança no exercício da função.

Neste contexto referente aos constrangimentos, o docente formador participante refere que o dispositivo de avaliação externa, previsto na lei, não prevê a existência de momento(s) para que o avaliador possa prestar feedback ao avaliado, inviabilizando desta forma que o processo de OA adquira características supervisivas e que promovam o desenvolvimento pessoal. Machado e Abelha (2014, p.71) a este propósito referem que "(...) o atual sistema de avaliação de professores em Portugal assume um caráter marcadamente classificativo e não formativo, pois não consideram que durante o processo exista, por parte dos avaliadores, feedback construtivo e relevante para o desenvolvimento pessoal dos avaliados.". Contudo, a prática das OA relatada pelos avaliados e avaliadores torna evidente a existência de momentos de feedback/diálogo entre ambos, que remetem a avaliação externa vivida como possuindo um caráter formativo e de desenvolvimento profissional, componentes que se associam à supervisão, conforme referimos no primeiro capítulo. De referir, ainda, outras consequências dos constrangimentos apontados, em particular pelos avaliados como são a falta de empenho nas atividades da escola, a desmotivação, o cansaço, alguma revolta e conformismo que num contexto escolar influenciam negativamente o processo de ensino aprendizagem e consequentemente o sucesso educativo dos alunos que se pretende.

Implementação da avaliação interna e externa: o que sabem os professores?

Os participantes avaliados têm conhecimento do processo implementado no agrupamento de escolas onde exercem funções, sobretudo através da divulgação interna, escrita e oral, de informação a ela referente (documentos, reuniões e diálogo com avaliadores e outros docentes). Constatamos que têm conhecimento do percurso e dos intervenientes no processo construtivo do modelo de ADD implementado, nomeadamente ao nível do trabalho desenvolvido pelos órgãos próprios da escola com responsabilidades na implementação e desenvolvimento do processo de ADD, da elaboração de documentos informativos, da construção de instrumentos próprios, muito embora, o divulgado se revele pouco aprofundado e conhecido.

Sobre a avaliação externa, os avaliados, consideram-na positiva em linha com a qualidade do trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos, onde se reconhece que o diálogo estabelecido, entre ambos, é importante na medida em que o momento foi reconfigurado¹, adotando uma natureza que permitiu a partilha de saberes vários, assumindo assim a OA, um caráter formativo promotor de crescimento, e indutor de resultados positivos ao nível do desempenho profissional, conforme já referido anteriormente. Esta alteração nos procedimentos vai ao encontro da ADD que Vieira e Moreira (2011, p.21) defendem: "(...)

¹ à luz da legislação em vigor, nada é referido relativamente ao momento de partilha entre avaliado e avaliador externo antes, durante ou após a observação pelo que falamos em reconfiguração nas palavras de Vieira e Moreira (2011).

importa distinguir entre avaliação e classificação, reconceptualizar o âmbito e as modalidades da primeira e encontrar estratégias que potenciem o seu papel formativo, contrariando práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e com impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional do professor e dos alunos.”.

Ao contrário dos avaliados, os discursos dos professores avaliadores externos, no que concerne ao processo de ADD desenvolvido nos Agrupamentos de Escolas onde exercem funções, revela desconhecimento e falta de informação a qual supomos ter sido canalizada apenas para os docentes avaliados nos anos em que decorreu a mesma. Já no que concerne à informação sobre o processo de OA em que estiveram envolvidos, esta centra-se na responsabilidade assumida pelo exercício da tarefa de avaliar que se traduziu numa dificuldade sentida, originada por questões de falta de experiência, eventual insuficiência de conhecimentos, dúvidas na relação a estabelecer com o avaliado e dificuldade em traduzir a observação numa avaliação. Conforme referem Machado e Abelha (2014, p.71): "(...) o papel do avaliador é visto como uma situação geradora de tensão, revelando-se como uma situação obrigatória, ingrata e delicada (...) pelo facto de se impor um cargo cujas responsabilidades inerentes são difíceis de assumir".

A maior parte dos avaliadores externos, têm uma ideia positiva do trabalho desenvolvido pelos avaliados no exercício da sua prática letiva, alvo de observação, em particular no campo da didática e das relações estabelecidas com os alunos. No caso do docente formador, este apenas refere a entrega do relatório de autoavaliação, com base no qual foi avaliado, desconhecendo todo o sistema de avaliação implementado no Agrupamento de escolas onde exerce funções. Embora não tenha participado em observações de aula neste modelo de ADD, o formador diz-se incapaz de observar durante o tempo legalmente estipulado para a observação de aulas, uma vez que exige um tempo de concentração demasiado extenso pelo que os avaliadores externos deverão concentrar-se apenas em alguns dos aspetos a observar. Este aspeto na observação também é referido por Reis (2011, p.15) "(...) o foco da observação deverá incidir em áreas de desenvolvimento consideradas prioritárias (...)".

Identificação de alternativas de melhoria no processo de desempenho docente

Mais uma vez identificamos no discurso dos diferentes grupos de entrevistados, avaliados, avaliadores externos e formador, que o foco das respostas às questões formuladas é diverso, muito em linha com a função que exerceram no processo de avaliação do desempenho. Desta forma o discurso dos avaliados, no que concerne a melhorias da ADD, reflete uma preocupação centrada em "variáveis mais técnicas", como refere Hadji (1944,b, cit. por Flores, 2009, p.244) "formas possíveis de avaliação, procedimentos a pôr em prática, operações concretas a realizar" e no caso concreto em resposta ao "o que avaliar?" pois consideram que outras componentes do seu trabalho dentro da organização escola, deverão ser tidas em conta no processo de avaliação. Neste contexto, acham importante que o sistema de ADD considere a qualidade do exercício de cargos dentro da organização escola, a

participação em projetos e a assiduidade, dimensões consideradas nos anteriores dois modelos. De facto, face à complexidade atual do exercício da profissão, numa correspondência às diferentes solicitações que a escola de hoje tem que dar resposta, a profissão é muito mais do que dar aulas, mas o preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro (p.855) refere pretender-se que o modelo atual "(...) 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."

As razões apontadas pelo legislador centram o processo de ADD apenas numa das muitas funções do professor, porventura a mais relevante, contudo, como os entrevistados, consideramos que face à diversidade de funções do professor ela encontra-se diminuída, uma vez que não as tem em consideração, não avaliando o docente no exercício mais completo das suas funções, conforme refere Flores (2009, p.245) "(...) é fundamental ter em consideração um conjunto de aspetos: "(...) a necessidade de considerar a multidimensionalidade do ensino - portanto, incluindo todas as vertentes ou dimensões em análise (...)."

Para os avaliadores externos, as melhorias da ADD estão alinhadas com variáveis técnicas em resposta ao "como se avalia?" e nas *"intenções subjacentes ao sistema de ADD"* (Hadji, 1994, cit. por Flores 2009) isto é, para o que é que se avalia? Na opinião destes entrevistados, a avaliação deve ter um cariz formativo, ser promotora de reflexão e de partilha entre docentes, como refere Machado (2013, p.80) "um processo de avaliação pode assumir-se como catalisador do debate, do diálogo, da discussão, implicando a participação, o envolvimento e a responsabilização de todos na prossecução dos objetivos e propósitos de melhoria e de aprendizagem", bem como ser um sistema contínuo e sistemático. Outra proposta dos avaliadores a merecer atenção diz respeito a mais formação considerando que esta deve ser mais prática, pois aquela a que tiveram acesso é considerada relevante, mas insuficiente perante a tarefa a desenvolver.

O formador percebe a melhoria da ADD segundo duas variáveis técnicas: i) Quem avalia? -O acompanhamento do avaliado é atribuído a um avaliador interno que observa aulas do avaliado visando a deteção das dificuldades e aquilo que está bem e aquilo que é de excelência. Esta tarefa que o formador entrevistado atribui ao avaliador interno é omissa na legislação, contudo é certo que o avaliador interno também avalia a componente científica e pedagógica, razão porque consideramos a mesma relevante para o processo de ADD; ii) Como avaliar? O ato avaliativo, enquanto ciclo superviso, é potenciador do processo de melhoria, tal como refere Reis (2011, p.16) sobre o avaliador e o avaliado "Ambos devem desempenhar papéis importantes - antes, durante e após a observação - de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional".

No que respeita às propostas de melhoria do dispositivo de observação de aulas, emerge dos discursos dos avaliados e avaliadores externos que as aulas observadas deverão ser em maior número, por forma a garantir o desenvolvimento de uma relação, eventualmente empática, entre avaliador e avaliado, bem como um conhecimento maior

sobre a prática letiva do docente e sobre o processo de ensino aprendizagem desenvolvido e da competência relacional do avaliado com os alunos. A este propósito Fernandes (2018, p.28) refere que "Ninguém sabe ao certo quantas observações devem ocorrer para que se consiga avaliar aspectos relevantes do desempenho e da competência de um professor em contexto de sala de aula.(...) O que se sabe é que com três observações dificilmente se poderá avaliar o chamado desempenho típico do professor", mais uma razão para o processo de OA ser dotado de características que permitam um diálogo em momentos chave, em linha com o modelo clínico de supervisão que abordámos anteriormente, por forma a centrar-se em aspetos considerados relevantes e diretamente relacionados com o docente a avaliar e em linha com as necessidades e os objetivos da escola enquanto organização. Desta forma, a avaliação torna-se independente do número de vezes porque construída em diálogo e focada em aspetos relevantes e adequados ao limite temporal da observação, como aliás referido pelo entrevistado formador a respeito da OA.

Outras melhorias percecionadas pelos avaliados são: i) a não calendarização das aulas observadas, dando ao avaliador a oportunidade de observar o avaliado sem que este possa prepará-las (planificá-las) para o momento de observação, garantindo assim uma genuinidade que efetivamente corresponda ao dia a dia do trabalho desenvolvido pelo docente; ii) centrar a ADD na melhoria da prática pedagógica do docente avaliado e não na progressão alterando-se o paradigma através da desvinculação da ADD do mecanismo que valoriza e premeia o docente que a letra de lei preconiza; iii) O processo de ADD enquanto trabalho e reflexão colaborativas (conjunta) já abordado neste capítulo.

Os avaliadores externos percecionam a melhoria da OA, mais uma vez, num contexto diretamente relacionado com a função que exerceram e enquanto carência pessoal/profissional diagnosticada, apontando para a necessidade de realizarem mais formação que contemple a componente prática. De facto, a seleção dos avaliadores com base nos critérios gerais legalmente definidos não garante só por si o conhecimento, a experiência ou outras características e competências que o avaliador deve possuir para realizar a tarefa de observar e avaliar, como referem Machado e Abelha (2014, pp.74-75)

Não desprezando a importância de uma seleção cuidada de acordo com perfis multidimensionais (competências de relacionamento interpessoal, competências comunicacionais, competências emocionais, competências técnicas, etc.), é preciso que os avaliadores sejam capacitados, igualmente através da formação e da experiência para o desempenho de tarefas que sejam reconhecidas e eficazes.

A este propósito, o formador entrevistado também refere que os critérios de seleção dos avaliadores devem garantir um conjunto de qualidades do avaliador de forma a aumentar a sua legitimidade e a qualidade da função exercida, algo semelhante ao que também sustenta Machado e Abelha (2014, p.74) já anteriormente referido. Ainda no âmbito do testemunho do formador, este perceciona a melhoria da OA conferindo-lhe um caráter superviso através da

adoção do ciclo de supervisão clínica e que, desta forma, permitisse a existência de momentos de feedback indutores de desenvolvimento profissional. A este propósito Vieira e Moreira (2011, p.31) referem *que* " observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a coresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica".

Outra melhoria na OA da ADD, recolhida do testemunho de um dos avaliados, e que nos merece comentário, é a proposta de que o momento de OA seja observado/avaliado por mais que um avaliador, indiciando a necessidade de uma método de aferição de resultados e comparação de registos observação, do tipo prova e contra prova, com o intuito de através da análise comparativa apresentar um resultado final, método que se assemelha a uma observação formal referida por Reis (2011, p.15) como "*learning walk*" e utilizada nos países anglo saxónicos, a qual considera uma reunião prévia explicativa do processo e do foco das observações aos avaliados.

O papel e o perfil do avaliado e dos avaliadores internos e externos

Os entrevistados avaliados e avaliadores externos reconhecem na OA a existência de uma relação prévia com o outro (avaliador e avaliado), verificando-se que, o dispositivo de avaliação externa do atual sistema de ADD não salvaguarda a não existência dessa relação entre os intervenientes no processo e conseqüentemente da necessária isenção, do imprescindível rigor (Machado e Abelha (2014, p.71) e objetividade do processo, muito embora existam autores que considerem ser um mal menor porque resolvem as tensões geradas por uma avaliação entre pares:

Na ausência de práticas colaborativas consolidadas e face a culturas profissionais e escolares ainda profundamente marcadas pela paridade e pela ausência de lógicas de hierarquização, a internalidade e a paridade dos avaliadores suscitaram a emergência de um conjunto de argumentos marcado não só pela ausência de uma distanciação epistemológica (o meu par é capaz de me avaliar "objetivamente"?), mas também pela ausência de uma distanciação psicológica (o meu par é capaz de me avaliar sem "sentimentos"?) neste aspeto e procurando eliminar as tensões provocadas pela avaliação pelos pares, o caminho que se aponta para o futuro próximo é, uma vez mais, uma tentativa de ajustamento ad hoc, introduzindo uma exterioridade mitigada através da atribuição do estatuto de avaliador a um "par externo. (Machado, Abelha, Barreira, & Salgueiro, 2012, p.89)

Desta forma, podemos estabelecer uma relação com os critérios legalmente definidos para a seleção do avaliador externo, nomeadamente a obrigatoriedade de pertencer a um agrupamento de escolas, distinto daquele onde o avaliado exerce funções, mas

geograficamente o mais perto, e aferir que o tal alívio das tensões geradas pela avaliação entre pares pretendido não é totalmente conseguido na medida em que, na prática, avaliador e avaliado são pares, conhecem-se.

Ainda no âmbito da questão relativa à relação estabelecida entre avaliados e avaliadores, verificamos, mais uma vez, a existência de momentos de diálogo, de partilha e reflexão sobre o momento observado, os quais como sabemos não estão legalmente previstos no processo, mas que parecem ocorrer por uma razão de necessidade que ambos, avaliador e avaliado, sentem muito provavelmente na procura de uma justificação ou objetivo do papel desenvolvido por ambos e que no limite constitui uma prática supervisiva marcadamente de cariz formativo.

Emerge do discurso dos entrevistados que, no atual processo de ADD/OA, os avaliados têm um papel passivo, competindo-lhes apenas planificar as aulas a serem observadas e a executá-las da melhor forma que souberem. Percecionam, assim, um papel assente numa submissão do avaliado, em linha com as normas legalmente legitimadas, as quais não consideram momentos eventualmente colaborativos de intervenção do avaliado no processo, anteriores, no, ou posteriores ao momento de observação. A propósito do papel passivo do avaliado, Vieira e Moreira (2011, p.17) consideram que o papel adversativo dos avaliados pode ser uma reação à diferença de poderes que caracteriza algumas das práticas supervisivas, referindo que "essa assimetria também pode explicar a adoção de um papel passivo, de obediência ao supervisor, embora este papel possa ser apenas aparente e resulte daquilo que Handel e Lauvas(1987) descrevem como "estratégia camaleónica ": o professor aparenta concordar com o supervisor de forma a evitar conflitos ou penalizações na sua avaliação".

Relativamente ao papel dos avaliadores, os participantes avaliados e avaliadores externos entrevistados centram a sua resposta na observação de aulas vividas, onde assumem o desenvolvimento de uma relação empática, na qual houve emissão de feedback pelo avaliador ao avaliado, no final do momento de OA, reconhecendo a sua importância pela partilha de informação, pela promoção de uma reflexão conjunta sobre as práticas do docente e pelo contributo para o desenvolvimento profissional do avaliado e a melhoria das suas práticas docentes. Esta perceção dos entrevistados vai ao encontro do que Machado e Abelha (2014) referem "(...) a avaliação só faz sentido se assumir uma função formativa cuja finalidade é o desenvolvimento profissional docente."

A perceção dos entrevistados sobre o papel do avaliador interno é quase omissa nos seus diálogos e quando o fazem resume-se a uma descrição do que configura um processo burocrático de avaliação do desempenho do avaliado, através da leitura e emissão de parecer sobre o relatório de autoavaliação, não havendo referência a um acompanhamento e apoio do avaliado durante o processo de ADD, procedimento omissa na legislação, mas subentendido na medida em que tem que avaliar o grau de concretização do projeto docente, caso exista e/ou preencher o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas, nas dimensões científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade e formação contínua e desenvolvimento profissional. Esta omissão do papel do avaliador interno

pode ser justificável pela ausência de uma prática organizacional nas escolas dos entrevistados, que o congelamento das carreiras e uma visão da avaliação, enquanto mero requisito para a progressão, relativizam ao ponto de inclusive não ser operacionalizada. Em linha com esta justificação, Machado e Abelha (2014, p.75) referem que "(...) a avaliação pelos pares necessita de um clima organizacional com uma elevada propensão colaborativa e supervisiva, sem a qual a avaliação surgirá, irremediavelmente, como um trabalho artificial destinado exclusivamente a gerir as carreiras e a concretizar lógicas meritocráticas".

No que concerne ao perfil desejável do avaliado, no processo de ADD/OA, os entrevistados aludem à sua capacidade colaborativa numa perspetiva de diálogo, discussão e análise da sua prática docente, promotora de uma atitude reflexiva que vise a melhoria do seu desempenho e conseqüentemente do processo de ensino aprendizagem. Avaliadores e avaliados convergem na opinião que o docente avaliado deve revelar durante os momentos de avaliação: a de ser igual a si próprio e de desenvolver a sua atividade em momentos de avaliação como se as desenvolve no seu dia-a-dia, numa clara alusão à possibilidade da aula não corresponder ao exercício diário uma vez que os momentos são calendarizados. Como fazendo parte de um perfil desejável dos avaliados surgem um conjunto de saberes/competências que estes devem possuir nas dimensões científica, pedagógica, didática e relacional com os alunos. Contudo, entre os entrevistados, não é perceptível o desejo ou sequer a intenção do avaliado em participar ou intervir na planificação e definição do processo que vai ser implementado e servir de base à sua avaliação.

Sobre o perfil desejável dos avaliadores, os avaliados apontam algumas características que aqueles deverão possuir experiência no exercício da função; a formação adequada; competência reconhecida no meio; capacidade de diálogo e uma atitude colaborativa concretizada no apoio ao docente avaliado com o objetivo da melhoria do seu desempenho. Na opinião dos entrevistados avaliadores, o perfil desejado dos avaliadores deve obedecer às seguintes características: 1) não interferência no trabalho do avaliado; 2) avaliar e observar corretamente o trabalho desenvolvido na aula, sem preconceitos (juízos de valor) sobre as metodologias utilizadas; 3) o avaliador deve ser experiente e conhecedor do seu papel de avaliador; 4) partilhar o seu conhecimento com o avaliado sobre os aspetos negativos e positivos observados e promover a sua correção, visando desta forma a melhoria da sua performatividade. Para o formador entrevistado, o perfil ideal do avaliador centra-se nos conhecimentos científicos de avaliação e observação que deve possuir para poder observar e descrever realmente o que acontece. Para o formador, o avaliador não pode ser questionável. As perceções dos diferentes entrevistados sobre o perfil desejável do avaliador não são iguais, até porque a sua experiência no processo é diferente e condiciona o discurso assumindo o "eu" a referência para a construção do discurso. Contudo, existem pontos de contacto entre os testemunhos dos diferentes entrevistados, isto é, há semelhanças com o perfil de supervisor definido por Reis (2011), quando refere que o supervisor desempenha um papel de modelo e que o critério para a sua seleção é a credibilidade profissional, somando-se outros pré-requisitos fundamentais como a capacidade de encorajar, de observar, de ouvir, de

apoiar, de refletir, de analisar, de discutir, de organizar, de definir objetivos e metas, de ser flexível e acessível. Mais refere o autor sobre o supervisor que “As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas letivas adequadas.” Reis (2011 p.17). Podemos concluir pela análise e reflexão desta secção que os diferentes entrevistados conferem ao avaliado e aos avaliadores, sobretudo ao avaliador externo, características e qualidades dos intervenientes num processo de supervisão, assumindo eles os papéis de supervisor e supervisor respetivamente.

Formação contínua: quais os contributos na ADD

A formação contínua é, para os docentes participantes no estudo, fundamental em ordem a duas razões que anunciam: a primeira relacionada com o facto de a considerarem importante para o desenvolvimento profissional do professor e a segunda por ser obrigatória ou enquanto requisito para efeitos de avaliação e conseqüente progressão na carreira e respetiva mudança para o escalão seguinte associado a um aumento salarial. Desta forma, se a primeira deriva de uma constatação de eficácia da formação contínua enquanto percurso individual de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas, a segunda, num sentido diferente pode justificar-se como refere Fernandes (2008, p.27) “Os professores a avaliar estão preocupados em defender pontos de vista que lhes garantam os empregos ou a progressão na carreira, assim como a sua dignidade profissional”. Questionamos assim se a formação contínua enquanto pré-requisito para atingir o objetivo previsto de progressão não desvirtua ou enviesa o objetivo central da mesma? A verdade é que a formação contínua não é encarada pelos entrevistados numa perspetiva coletiva ou, se quisermos, organizativa da escola no intuito de resolver problemas por esta diagnosticada, isto é, de capacitação dos seus agentes para os resolver. Também constatamos que, apesar dos entrevistados considerarem noutros pontos deste estudo o cariz formativo da ADD/OA, quando interpelados sobre formação contínua, nenhum dos participantes faz uma associação entre as duas, avaliação e formação contínua.

Os entrevistados referem a necessidade de frequentarem formação contínua específica sobre a ADD/OA essencialmente para um aprofundamento dos conhecimentos sobre o sistema de avaliação de desempenho, os seus instrumentos e procedimentos e sobre o papel de cada um no processo. Neste sentido, os avaliadores externos referem a importância que a formação contínua realizada, em cada ano letivo e anterior ao início do processo de observação de aulas, teve para a aquisição de conhecimentos sobre o papel que iriam exercer. Desta forma, os avaliadores externos consideram que a formação contínua frequentada permitiu desenvolver uma ação mais informada, mais orientada e mais concertada, isto é, mais homogénea entre avaliadores.

A formação contínua, para os avaliadores externos, deve ir ao encontro das necessidades diagnosticadas pelas escolas e promover a capacidade reflexiva e emancipatória

dos docentes. Para o formador entrevistado, a formação contínua deve ser centrada na sala de aula porque promotora de melhor desempenho e, conseqüentemente, de melhor aprendizagem, cabendo à escola detetar dificuldades/necessidades de formação em determinados professores e colmatá-las através de formação específica. Na verdade, um dos objetivos da avaliação de desempenho inscritos no ECD (alínea c), do ponto 3, do art.º 40) é "*Identificar as necessidades de formação do pessoal docente*", pelo que a mesma deve ser diagnosticada pelo próprio, pelos avaliadores, pela SAAD, conselho pedagógico ou direção e promovida a sua realização.

No que concerne à importância da formação contínua para melhoria do processo de ADD/OA os avaliados consideram a sua frequência fundamental para a aquisição de conhecimentos sobre as funções do avaliador e do avaliado e do próprio processo de ADD e, conseqüentemente, com efeitos positivos ao nível do seu desempenho. Para os avaliadores externos é importante que a formação contínua, a realizar sobre a ADD/OA, seja aprofundada através da prática simulada de observação de aulas, no intuito de desenvolverem as suas competências de observação. Para o entrevistado formador, colegas cientificamente mais preparados devem ser convidados a orientar formação com o objetivo não só de detetar, mas também para apoiar/ajudar os colegas, a qual deve conter momentos que promovam uma certa exposição dos colegas visando a redução dos constrangimentos por serem observados.

CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes participantes no estudo demonstraram possuir algum domínio sobre o sistema de avaliação do desempenho docente, no entanto os níveis de conhecimento variam de acordo com a função que desempenharam. Os docentes entrevistados percebem que o dispositivo de avaliação externa tem características formativas promotoras do desenvolvimento profissional e de melhoria das suas práticas. No entanto, identificaram a existência de fatores que originam uma postura negativa face à avaliação do desempenho docente e observação de aulas, tais como: número insuficiente de aulas observadas; existência de cotas das menções de muito bom e excelente; congelamento da carreira e o critério de seleção dos docentes avaliadores externos.

Porém, os docentes entrevistados identificaram constrangimentos, mas também alternativas para melhorar o processo ADD tais como: a qualidade do exercício de cargos dentro da organização escola; a participação em projetos e a assiduidade; a avaliação ter um caráter formativo, promotora de reflexão e de partilha entre docentes; as aulas observadas serem em maior número; as datas das aulas observadas não serem do conhecimento do avaliado, dando ao avaliador a oportunidade de observar o avaliado sem que este possa prepará-las (planificá-las) para o momento de observação; e os critérios de seleção dos avaliadores que deve assegurar a sua legitimação e competência.

Já no que concerne à informação que tinham sobre o processo de OA em que estiveram envolvidos, os avaliadores externos centraram-se na responsabilidade assumida para o exercício da tarefa, originada por questões de falta de experiência e eventual insuficiência de conhecimentos, dúvidas na relação a estabelecer com o avaliado e na dificuldade em traduzir a observação numa avaliação.

No que diz respeito ao papel dos avaliados no dispositivo de OA, os participantes no estudo percebem o primeiro como sendo de submissão ao processo e, portanto, passivo. Já no que diz respeito ao papel dos avaliadores externos, os participantes atribuem-lhes características próprias de um processo supervisivo. Quanto ao perfil desejável dos avaliados, os entrevistados consideram ser relevante uma capacidade de colaboração, isto é, de aceitação das críticas, que devem ser consideradas enquanto propostas de melhoria da prática profissional. Algo também importante no perfil dos avaliados é o de serem verdadeiros no desenvolvimento da aula observada.

No que concerne ao perfil desejável do avaliador, os docentes atribuem-lhes uma diversidade de conhecimentos e competências, das quais emergem características consistentes com o perfil de um avaliador/supervisor que dialoga, partilha e promove a melhoria profissional.

A formação contínua é percebida pelos entrevistados como essencial para o desenvolvimento profissional do docente enquanto indivíduo e nunca como uma necessidade coletiva ou da organização no intuito de resolver problemas diagnosticados. Os docentes

consideram também que a formação contínua sobre ADD/OA é fundamental quer para avaliados, quer para avaliadores, devendo ser mais prática, garantindo-se assim um melhor desempenho dos intervenientes no processo.

4.1. Limitações do Estudo

O congelamento das carreiras entre 31 de dezembro de 2010 até 31 de dezembro de 2018 originou uma descontinuidade do processo de avaliação de desempenho docente, na medida em que os docentes que foram avaliados ao abrigo do presente modelo foram apenas aqueles que cumpriam os requisitos, por estarem nos dois últimos anos de permanência no escalão numa perspetiva de progressão, devendo ter progredido e estar atualmente a iniciar um novo processo de ADD. Consideramos este facto limitador do presente estudo uma vez que a avaliação não teve efeitos na progressão e não é percecionada como processo contínuo. Outras das limitações que importa referir é o foco das respostas apontar para a componente externa do sistema de avaliação de desempenho, isto é, a observação de aulas, independentemente das questões formuladas considerarem a ADD no geral, o qual pode ser justificado quer pela participação de todos os entrevistados no processo de OA, quer eventualmente porque a nível interno o processo perdeu significado pela mesma razão já apontada de congelamento de carreiras e descontinuidade do processo.

De referir ainda que o presente estudo realizado numa perspetiva metodológica de natureza qualitativa, assente na construção de um texto interpretativo, sustentado por referenciais metodológicos e teóricos legitimadores, tenciona dar significado aos dados recolhidos dos entrevistados, conferindo-lhes uma lógica mais abrangente, que possibilite a construção de respostas às questões iniciais. Os resultados obtidos não podem, contudo, ser generalizados nem consideradas verdades ou conclusões definitivas.

4.2. Sugestões para Futuras investigações

Como sugestões para futuros estudos ou investigações seria importante o alargamento do universo de entrevistados, numa situação não descontinuada do processo, isto é, quando o processo de ADD estiver a ser implementado em toda a sua extensão, sem limites ou condicionamentos como foi o congelamento das carreiras. Seria, ainda de considerar um estudo mais aprofundado referente ao processo de avaliação do desempenho docente nas suas componentes interna e externa, com recurso a entrevistas semiestruturadas aos seus diferentes atores (avaliadores internos, avaliadores externos e avaliados).

REFERÊNCIAS

Afonso, N., (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* In J. Formosinho & I. Alarcão (Eds) *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*, (pp. 217-237). Porto: Porto Editora

Alarcão, I., & Canha B. (2013). *Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina

Alves, M. F. (2013). *Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11487/1/tese.pdf>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de abril - Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 1/1998, de 2 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto- Lei nº 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho - Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL no 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto-Lei nº 41 de/2012, de 21 de fevereiro - procede a nova alteração do ECD.

Decreto Regulamentar nº 14/1992, de 4 de julho - Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Decreto Regulamentar nº 11/1998, de 15 de maio - Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

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

Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro - Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro - procede à regulamentação do processo de avaliação de desempenho docente.

De Ketele, J. M. & Damas M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

De Ketele, J. M., (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento. In M. Alves, e E. Machado, Eds (orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores. (pp.13-31)

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5508>

Flores, I. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, (1), 239-256.

Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/issue/view/issue/504/290>

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). *A regulação da educação em Portugal-do Estado Novo à democracia*. In *Educação: Temas & Problemas*, 12-13, 27-40

Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/12/6>

Gaspar, M. & Seabra, F. & Neves C. (2012). A supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (2), 29-57

Disponível em:

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo-das intervenções aos instrumentos*. Porto.: Porto Editora.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Machado, E. (2014). Entre a omniavaliação e a confiscação: Contributos para uma avaliação dialógica e sustentável. *Revista da Avaliação do Ensino Superior* 2, (2), 333-343.

Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1937>

Machado, E. & Abelha, M. (2014). Avaliação de professores: Que lições do caso português?. *Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 2 (1), pp, 55-80.

Machado, E., Abelha, M. & Barreira, C. & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares percurso Normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 73-93.

Pacheco, J. (2014) - *Avaliação externa das escolas: quadro teórico e/conceptual*. Porto: Porto Editora

Queiroga, L. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de doutoramento em ciências da educação. Universidade de Coimbra. Disponível em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29440/3/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP

Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

ANEXOS



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

ANEXO I

Curso:
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Unidade curricular:
Dissertação

Orientadora:
Dra. Maria Luísa Branco

Trabalho de:
Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias_M6448

Atividade:
Guião de Entrevistas

INTRODUÇÃO

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) a entrevista, enquanto método utilizado sobretudo em investigação social, permite ao investigador “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” através de um contacto direto com os interlocutores, estabelecendo-se uma verdadeira troca, no decurso da qual este último verbaliza a sua perceção e interpretação sobre acontecimentos, situações e experiências, permitindo ao primeiro aceder a um “grau máximo de autenticidade e de profundidade”. A entrevista é uma técnica de recolha de dados que, segundo Afonso (2014), apresenta três tipologias a saber: 1. Estruturada; 2. Não Estruturada; 3. Semi estruturada, semidiretiva ou semidirigida (Quivy & Campenhoudt, 1992).

O presente guião de uma entrevista semiestruturadas é elaborado “a partir das questões chave da investigação e dos seus eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2014), e estruturado em objetivos, questões e itens ou tópicos e correspondendo, uma ou mais questões, a um objetivo e cada questão a um ou vários itens.

Pretende-se que este Guião de Entrevista vá ao encontro dos requisitos próprios de uma entrevista semiestruturada, desde logo permitindo ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, correspondendo a uma flexibilidade desejável.

ENQUADRAMENTO

Pretende-se recolher informação sobre como os professores avaliados percebem a observação de aulas nas quais foram participantes, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente.

a) Propósito geral da investigação

Com o presente estudo pretende-se obter informação sobre como os docentes diretamente envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente percebem a avaliação de desempenho docente no geral e em particular a observação de aulas realizada ao abrigo da legislação em vigor. Pretendemos também perceber paralelismos, convergências, divergências e afins entre a teoria, os pressupostos legais e a prática patente nos testemunhos dos diferentes intervenientes entrevistados. É ainda nossa intenção perceber qual o nível de consciência dos docentes relativamente aos procedimentos da avaliação de desempenho e seus efeitos práticos no desenvolvimento da sua carreira.

b) Listagem de itens a abordar na entrevista, tendo em conta o objetivo da mesma;

Consideramos importante que a entrevista a realizar aos professores avaliados aborde a seguinte listagem de itens

1. Legitimação da Entrevista

Neste item pretende-se dar a conhecer e estabelecer o procedimento inicial previsto para a realização de uma entrevista. Iniciaremos com um agradecimento da disponibilidade do entrevistado em integrar e participar no estudo. Posteriormente informaremos o entrevistado sobre o objetivo geral do estudo e da entrevista em particular, com o objetivo de contextualizar o entrevistado. O presente item serve ainda para cumprir formalidades de teor ético e moral, como a solicitação de autorização para que a entrevista seja gravada e garantir a confidencialidade da mesma.

2. Dados pessoais do entrevistado

O presente item tem como objetivo caracterizar o individuo face ao contexto profissional da docência e no exercício da sua atividade.

3. Conhecimento dos entrevistados sobre o sistema de avaliação do desempenho docente em vigor.

Com este item pretende-se perceber qual o conhecimento que o docente tem sobre o sistema de avaliação de desempenho docente e que fonte(s) de conhecimento/informação teve.

4. Opinião dos entrevistados sobre a Avaliação de Desempenho Docente ADD, - o legalmente estipulado na lei, o realmente vivido e sentido pelos docentes e o que em teoria apontam que deveria ser.

Pretende-se conhecer a opinião do entrevistado sobre a avaliação de desempenho e a eventual relação com o seu desenvolvimento profissional, com a melhoria do desempenho e a progressão na carreira.

5. Fatores na origem de uma postura positiva ou negativa em relação à avaliação do desempenho docente no geral e à observação de aulas em particular (constrangimentos, causas, efeitos do processo de ADD).

6. Perceção do docente sobre o processo de avaliação de desempenho docente a que foi sujeito.

Com o presente item pretende-se obter informação sobre como o entrevistado percebe o processo de avaliação de desempenho e em particular sobre o processo de observação de aulas a que foi sujeito.

7. Alternativas que os docentes entrevistados percebem/apontam para o processo de avaliação de desempenho e que segundo estes configuram uma melhoria do processo.

8. Conceções dos professores sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho (aspeto superviso da ADD).

9. Como os docentes encaram a formação contínua e que contributos esta traz ou poderá trazer para o processo de ADD

c) Questões para cada item).

Na formulação das questões da entrevista iremos ter em atenção os seguintes aspetos:

1. *A clareza da mesma, quer quanto ao tipo de linguagem adequado ao entrevistado, quer quanto à sua interpretação.*
2. *O encadeamento de cada bloco de perguntas e dentro deste de cada uma delas, permitindo ao entrevistado a perceção da sua sequência, facilitando o discurso e o ordenar das ideias do entrevistado.*
3. *O evitar a formulação de perguntas que induzam o entrevistador a uma resposta orientada ou a uma resposta simples do tipo sim / não.*
4. *Uma tipologia diversificada de perguntas que promova o discurso do entrevistado e a sua motivação ao longo da mesma.*

Guião de Entrevista		Tempo previsto 45 minutos a 1 hora
Entrevistados: A1, A2, A3 e A4, AE1, AE2, AE3, AE4, F1		
Entrevistador: Paulo Candeias		
Itens/Blocos Temáticos	Objetivos do Item / Bloco	Questões
1. Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista; Focar o entrevistado face ao problema e objetivos; Motivar o entrevistado.	<i>Agradecer a participação e colaboração; Informar o entrevistado relativamente aos meios de registo da entrevista (gravação) e solicitar autorização; Explicar as linhas gerais da entrevista; Explicar o problema, o objetivo e benefício do estudo; Garantir a confidencialidade.</i>
2. Dados pessoais e profissionais do Entrevistado	Obter informação pessoal sobre o entrevistado. Obter informação profissional sobre o entrevistado.	<i>1. Que idade tem? 2. Há quantos anos exerce a profissão? 3. Qual o escalão onde está posicionado? 4. A que grupo disciplinar pertence? 5. Quais as suas habilitações literárias? 6. Que outras funções exercem no A.E.? 7. Alguma vez realizou formação na área da avaliação do desempenho?</i>
3. Conhecimento dos entrevistados sobre o sistema de avaliação do	Identificar que conhecimento o docente tem sobre o processo de avaliação de desempenho docente em vigor.	<i>O que sabe/pensa sobre o atual sistema de avaliação de desempenho docente? Quais são para si os objetivos da ADD?</i>

desempenho docente em vigor		<p><i>Qual a sua opinião sobre a observação de aulas?</i></p> <p><i>Que fontes de informação contribuíram para o seu conhecimento/opinião sobre a avaliação de desempenho?</i></p>
<p>4. Opinião dos entrevistados sobre a Avaliação de Desempenho Docente ADD, - o legalmente estipulado na lei, o realmente vivido e sentido pelos docentes e o que em teoria apontam que deveria ser.</p>	<p>Obter informação sobre a opinião que o docente tem do processo de avaliação de desempenho e a sua relação com o seu desenvolvimento profissional</p> <p>Identificar a percepção que o docente tem do processo de avaliação de desempenho e a sua relação com a melhoria do desempenho</p> <p>Obter informação relativa à percepção que os entrevistados têm do processo de avaliação de desempenho e a sua relação com a progressão na carreira</p>	<p><i>Qual o impacto que a avaliação de desempenho e em particular a observação de aulas tiveram no seu desempenho profissional (dia a dia)?</i></p> <p><i>Que contributos a avaliação de desempenho e a observação de aulas em particular tiveram na melhoria do seu desempenho profissional?</i></p> <p><i>Em que termos percebe a (Como é) que a avaliação do desempenho docente contribui(u) para a progressão na carreira?</i></p>
<p>5. Fatores na origem de uma postura positiva ou negativa em relação à avaliação do desempenho docente no geral e à observação de aulas em particular</p>	<p>Identificar os eventuais constrangimentos do processo de ADD e em particular da O.A.</p> <p>Identificar as razões ou causas percebidas pelos entrevistados sobre o processo de ADD e em particular da O.A.</p> <p>Identificar os efeitos da ADD e da AO em particular percebidos pelos entrevistados</p>	<p><i>Que eventuais constrangimentos encontra na ADD em geral e na O.A em particular?</i></p> <p><i>Que eventuais razões estarão na origem desses constrangimentos anteriormente apontados?</i></p> <p><i>E que eventuais efeitos ou consequências esses mesmos constrangimentos produzem?</i></p>
<p>6. Percepção do docente sobre o processo de avaliação de desempenho docente a que foi sujeito</p>	<p>Identificar o posicionamento do docente face à implementação do sistema de ADD no Agrupamento de Escolas</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento do processo de avaliação externa (O. A.) a que foi sujeito</p> <p>Identificar as diferentes percepções dos entrevistados face ao desempenho do outro (avaliador/avaliado)</p>	<p><i>Qual a sua opinião sobre a forma como o sistema de avaliação de desempenho foi implementada no seu agrupamento de escolas?</i></p> <p><i>O que nos pode dizer/Que opinião tem sobre o processo de Observação de aulas em que esteve envolvido?</i></p> <p><i>De que forma/Como caracteriza/avalia o trabalho e o desempenho do seu avaliador?</i></p>
<p>7. Alternativas que os docentes entrevistados percebem para</p>	<p>Identificar as medidas/ações percebidas pelos entrevistados que conduzam a uma melhoria do processo de ADD</p>	<p><i>Em sua opinião o que pode ser modificado no processo de avaliação de desempenho docente que considere uma melhoria para o</i></p>

<p><i>o processo de avaliação de desempenho e que segundo estes configuram uma melhoria do processo.</i></p>	<p>Identificar as soluções e as alternativas ao processo de observação de aulas conducentes a uma melhoria do processo</p>	<p><i>processo?</i></p> <p><i>E que soluções/alternativas podem melhorar o processo de observação de aulas?</i></p>
<p>8. Conceções dos entrevistados sobre o papel da supervisão na avaliação de desempenho (aspeto supervisorio da ADD);</p>	<p>Identificar qual o papel do avaliador/avaliado no âmbito da ADD/AO (avaliação do eu e do outro)</p> <p>Conhecer qual o perfil desejável de avaliador/avaliado percecionado pelo entrevistado.</p> <p>Identificar as diferentes conceções de supervisor e supervisionado que o entrevistado tem</p> <p>Conhecer as diferentes conceções de perfil desejável de supervisor e de supervisionado que o entrevistado apresenta.</p>	<p><i>Que tipo de relação estabeleceu com o o outro?</i></p> <p><i>Que papel o avaliado desempenha no âmbito da ADD?</i></p> <p><i>Qual o papel que o avaliador desempenha no âmbito da ADD?</i></p> <p><i>Em sua opinião qual o papel que o avaliado desempenha no âmbito da Observação de aulas?</i></p> <p><i>E qual o papel que o avaliador desempenha no âmbito da Observação de aulas?</i></p> <p><i>Em sua opinião qual o perfil ideal/desejável que o avaliado deve ter na avaliação do desempenho docente?</i></p> <p><i>Em sua opinião qual o perfil ideal/desejável que o avaliador deve ter na avaliação do desempenho docente?</i></p> <p><i>Qual o perfil desejável do avaliado no desenvolvimento da observação de aulas?</i></p> <p><i>E qual o perfil desejável do avaliador externo no desenvolvimento da observação de aulas?</i></p>
<p>9. Como os docentes encaram a formação contínua e que contributos esta traz ou poderá trazer para o processo de ADD.</p>	<p>Perceber como a formação contínua é percecionada pelo entrevistado no âmbito da avaliação de desempenho docente e em particular para a observação de aulas.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado sobre os contributos da formação contínua para a melhoria do processo de ADD/O.A.</p>	<p><i>Considera que a formação contínua é importante no processo de ADD /O.A.?</i></p> <p><i>Em sua opinião como é que a formação contínua de docentes pode contribuir para melhoria do processo de avaliação de desempenho docente e em particular para o processo de observação de aulas?</i></p>



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

ANEXO II

Curso:
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Unidade curricular:
Dissertação

Orientadora:
Dra. Maria Luísa Branco

Trabalho de:
Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias_M6448

Atividade:
Definição de Categorias e Subcategorias

Definição de Categorias e Subcategorias

Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistado	Obter informação referente aos dados pessoais e profissionais dos docentes avaliados	<i>Informações pessoais do docente avaliado (Idade).</i>	Obter informação sobre a Idade dos Docentes
		<i>Informações pessoais do docente avaliado (Sexo).</i>	Obter informação sobre o Género (sexo) de cada docente
		<i>Informações profissionais do docente avaliado (Escalaõ).</i>	Obter informação sobre o Escalão em que está posicionado na carreira cada docente
		<i>Informações profissionais do docente avaliado (Grupo Disciplinar).</i>	Obter informação sobre o Grupo Disciplinar de cada docente
		<i>Informações profissionais do docente avaliado (Habilitações Literárias).</i>	Obter informação sobre as Habilitações Literárias de cada docente
		<i>Informações profissionais do docente avaliado (Exercício de Outras Funções).</i>	Obter informações sobre que Outras Funções os docentes exercem no A.E.
		<i>Informações profissionais do docente avaliado (Formação Contínua em ADD)).</i>	Obter informação sobre Formação contínua que os docentes frequentaram no âmbito da ADD.

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
2. O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor	Identificar que conhecimentos o docente tem sobre o processo de avaliação de desempenho docente em vigor e o que pensa dele	<i>Sistema de avaliação de desempenho docente</i>	Obter informação sobre o que o docente sabe sobre o atual sistema de ADD em vigor.
		<i>Percepção do docente avaliado sobre a ADD em vigor</i>	Obter informação sobre o que o docente pensa sobre o atual sistema de ADD em vigor.
		<i>Objetivos da ADD em vigor</i>	Obter informação sobre o conhecimento que o docente tem sobre os objetivos da ADD.
		<i>Observação de aulas</i>	Percepção dos docentes sobre a observação de aulas do atual dispositivo de avaliação.
		<i>Fontes de informação sobre ADD</i>	Conhecer as fontes de informação que contribuíram para o conhecimento do docente sobre a ADD em vigor.

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
3. Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal	Identificar a percepção que o docente tem do processo de avaliação de desempenho e a sua relação com o seu desenvolvimento profissional, com a melhoria do desempenho e com a progressão na carreira	<i>Impacto da A.D.D. e desempenho profissional</i>	Percepção que o docente tem sobre qual o impacto da avaliação de desempenho no seu desempenho profissional (dia a dia)?
		<i>Impacto da O. A. e desempenho profissional</i>	Percepção que o docente tem sobre qual o impacto da observação de aulas no seu desempenho profissional (dia a dia)?
		<i>Contributos da A.D.D. para a melhoria do desempenho profissional</i>	Percepção que o docente tem sobre quais os contributos da avaliação de desempenho na melhoria do seu desempenho profissional?
		<i>Contributos da O.A. para a melhoria do desempenho profissional</i>	Percepção que o docente tem sobre quais os contributos da observação de aulas na melhoria do seu desempenho profissional?

		<i>ADD e progressão na carreira</i>	Percepção que o docente tem sobre quais os contributos da avaliação do desempenho docente na progressão na carreira?
		<i>O.A e progressão na carreira</i>	Percepção que o docente tem sobre quais os contributos da observação de aulas na progressão na carreira?

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
4. Opinião dos docentes sobre a ADD e O.A.	Identificar os fatores que estão na origem de uma postura negativa ou positiva face à ADD e à O.A	<i>Constrangimentos da ADD</i>	Constrangimentos da ADD que os entrevistados identificam
		<i>Constrangimentos da OA</i>	Constrangimentos da OA que os entrevistados identificam
		<i>Razões na origem dos constrangimentos face à ADD</i>	Razões na origem dos constrangimentos da ADD que os entrevistados identificam
		<i>Razões na origem dos constrangimentos face à OA</i>	Razões na origem dos constrangimentos da OA que os entrevistados identificam
		<i>Consequências dos constrangimentos face à ADD</i>	Efeitos ou consequências dos constrangimentos da ADD que os entrevistados identificam
		<i>Consequências dos constrangimentos face à OA</i>	Efeitos ou consequências dos constrangimentos da OA que os entrevistados identificam

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
5. O processo de ADD experienciado/vivido	Identificar o posicionamento e conhecer a opinião do docente face à implementação e desenvolvimento do sistema de ADD a que foi sujeito no Agrupamento de Escolas	<i>Implementação do sistema de ADD no AE</i>	Identificar o conhecimento e o posicionamento do docente face à implementação do sistema de ADD no Agrupamento de Escolas
		<i>Desenvolvimento do processo de Avaliação Externa</i>	Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento do processo de avaliação externa (O. A.) a que foi sujeito
		<i>Perceção sobre o outro</i>	Identificar as diferentes percepções dos face ao desempenho do outro

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
6. Alternativas e melhorias à ADD	Alternativas que os docentes entrevistados percebem para o processo de avaliação de desempenho e que segundo estes configuram uma melhoria do processo.	<i>Melhorias do processo de ADD</i>	Medidas/ações percebidas pelos entrevistados que conduzam a uma melhoria do processo de ADD
		<i>Melhorias do processo de O.A.</i>	Soluções e alternativas ao processo de observação de aulas percebidas pelos entrevistados e conducentes a uma melhoria do processo

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
7. O papel da supervisão na ADD (aspecto supervensivo da ADD);	Conceções dos entrevistados sobre o papel e perfil do avaliador e do avaliado no âmbito da ADD e da O.A.	<i>Relação estabelecida com o avaliador</i>	Identificar o tipo de relação estabelecida com o outro que o entrevistado percebe
		<i>Papel do avaliado no âmbito da ADD</i>	Identificar o papel do avaliado no âmbito da ADD que o entrevistado percebe
		<i>Papel do avaliador no âmbito da ADD?</i>	Identificar o papel do avaliador no âmbito da ADD que o entrevistado percebe
		<i>Papel que o avaliado desempenha no âmbito da O.A.</i>	Conhecer o papel do avaliado no âmbito da O.A. que o entrevistado percebe
		<i>Papel que o avaliador desempenha no âmbito da O.A.</i>	Conhecer o papel do avaliador no âmbito da O.A. que o entrevistado percebe
		<i>Perfil ideal/desejável do avaliado na ADD?</i>	Conhecer qual o perfil ideal/desejável do avaliado no âmbito da ADD que o entrevistado percebe
		<i>Perfil ideal/desejável do avaliador na ADD</i>	Conhecer qual o perfil ideal/desejável do avaliador no âmbito da ADD que o entrevistado percebe
		<i>Perfil desejável do avaliado na O.A.</i>	Conhecer qual o perfil desejável do avaliado no âmbito da O.A. que o entrevistado percebe
		<i>Perfil desejável do avaliador externo na O.A.</i>	conhecer qual o perfil desejável do avaliador no âmbito da O.A. que o entrevistado percebe

Definição de Categorias e Subcategorias			
Categoria	Definição	Subcategorias	Definição
8. Contributos da formação para o processo de ADD/O.A.	Perceber como a formação contínua é percebida pelo entrevistado no âmbito da avaliação de desempenho docente e em particular para a observação de aulas.	<i>Formação contínua ADD e O.A</i>	Identificar a importância da formação contínua no processo de ADD /O.A. que o entrevistado percebe
	Conhecer a opinião do entrevistado sobre os contributos da formação contínua para a melhoria do processo de ADD/O.A.	<i>Formação contínua e melhoria do processo de ADD e O.A.</i>	Conhecer os contributos da formação contínua para a melhoria do processo de ADD e O.A. que o entrevistado percebe



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

ANEXO III

Curso:
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Unidade curricular:
Dissertação

Orientadora:
Dra. Maria Luísa Branco

Trabalho de:
Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias_M6448

Atividade :
Codificação das entrevistas dos entrevistados avaliados_ A1/A2/A3/A4

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistado	Informações pessoais do docente avaliado (idade).	48 anos (A1.Pag.2). 47 anos (A2. Pag.10). 53 anos (A3.Pag18). 51 anos (A4. Pag.26)
	Informações pessoais do docente avaliado (anos de serviço docente).	26 anos(A1.Pag.2). 24 anos (A2. Pag.10). 28 anos (A3.Pag18). 29 anos (A4. Pag.26)
	Informações profissionais do docente avaliado (Escala)	4º(A1.Pag.2). 3º (A2. Pag.10). 4º (A3.Pag18). 4º(A4. Pag.26)
	Informações profissionais do docente avaliado (Grupo Disciplinar)	300 (A1.Pag.2). 520- Biologia/Geologia (A2. Pag.10). Educação física, 620 (A3.Pag18). Educação Física,260 (A4. Pag.26)
	Informações profissionais do docente avaliado (Habilitações Literárias)	Licenciatura em Português Francês via ensino e o Mestrado em Administração Escolar(A1.Pag.2). Licenciatura em Biologia e Geologia (A2. Pag.10). Licenciatura (A3.Pag18). Licenciatura, neste momento a frequentar uma pós-graduação em administração escolar (A4. Pag.26)
	Informações profissionais do docente avaliado (Exercício de Outras Funções)	Diretora do Agrupamento(A1.Pag.2). Coordenadora de grupo e diretora de turma (A2. Pag.10). coordenador de grupo disciplinar (A3.Pag18). Coordenador da equipa de avaliação interna de autoavaliação, sou membro da secção de formação e monitorização do CFAE AltoTejo, sou assessor da direção, faço parte da equipa do plano de formação do agrupamento, faço parte da equipa de divulgação e comunicação (A4. Pag.26)
	Informações profissionais do docente avaliado (Formação Contínua em ADD)	Sim, fiz como diretora(A1.Pag.2). Não (A2. Pag.10). Sim, fiz uma ação de formação aqui no centro de formação nessa área (A3.Pag18). Formação na avaliação de desempenho não (A4. Pag.26)

Quadro Resumo				
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistados docentes avaliados				
	A1	A2	A3	A4
Idade	48	47	53	51
Anos de serviço docente	26	24	28	29
Escala	4º	3º	4º	4º
Grupo disciplinar	300	520	620	260
Habilitações Literárias	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Exercício de outras funções	Diretora de A.E.	Coordenador de Grupo e Diretor de Turma	Coordenador de Grupo	Assessor de direção Coordenador da equipa de autoavaliação do A.E. Elemento da secção de formação e monitorização do CFAE AltoTejo
Formação Contínua em A.D.D.	Sim	Não	Sim	Nao
Género (sexo)	feminino	feminino	masculino	masculino

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
2. O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor	Conhecimento sobre o sistema de avaliação de desempenho docente	<p>Quando se entrega no final do ano um relatório com um mínimo de três páginas e é partindo desse pressuposto que nós estamos a avaliar os colegas. (A1, Pag.3)</p> <p>(...) centrado num documento que é o relatório de autoavaliação, que é um documento teórico que é avaliado depois pelo coordenador de departamento ou pelo seu avaliador e que depois estipula uma nota que vai depois a uma secção de avaliação e a secção de avaliação depois com as cotas tem que verificar se está ou não dentro da cota (...)(A1,Pag.3)</p> <p>Sei por quantos escalões é constituído, quantos anos é a duração de cada escalão (...) (A2, Pag.10)</p> <p>(...) depois do quarto para o quinto já tem as cotas (...) (A2, Pag.10)</p> <p>(...)agora a questão das cotas é uma questão que limita muito a progressão das pessoas, porque excelente só pode ser para um X de pessoas, muito bom para Y pessoas e logicamente as balizas são diferentes e a progressão não é automática para todos. (A3, Pag. 19/20)</p> <p>(...) é uma parte importante na melhoria ou pelo menos na atualização das pessoas e acho que é fundamental qualquer organização ter um sistema de avaliação (...) (A4, Pag. 26)</p> <p>É assim um sistema que se pretendia que fosse regular parou no tempo e neste momento faz quem precisa (...) (A4, Pag. 27)</p>
	Perceção do docente avaliado sobre a ADD em vigor	<p>(...) para mim avaliação é um diagnóstico daquilo que nós fazemos bem e tem a ver com crescimento e eu penso que este sistema de avaliação não permite isso. (A1, Pag.3)</p> <p>Não permite nós olharmos para aquilo que o professor faz na sala de aula e fazer uma melhoria depois do seu desempenho. (A1, Pag.3)</p> <p>É um modelo demasiado burocrático (...) passa por muita burocracia e não é parte prática do professor que está a ser avaliado. (A1, Pag.3)</p> <p>Acho que todos nós a fazermos todos os anos, nomeadamente o relatório de autoavaliação (...) (A2, Pag.10)</p> <p>(...)tentar fazer o número de horas de formação que permita depois mudar de escalão (...) (A2, Pag.11)</p> <p>É menos burocrático penso eu do que em relação ao primeiro que penso que foi(...) (A3, Pag.18)</p> <p>(...) envolve menos empenhamento no sentido de realizar um conjunto de tarefas (...) (A3, Pag.18)</p> <p>(...) é mais simples por ser menos burocrático do que o anterior (...) (A3, Pag.18)</p> <p>Aquilo que eu acho fundamentalmente é que a observação de aulas é muito importante (...) (A3, Pag.21)</p> <p>Não penso. Não, é assim pronto, tendo sido tornado, digamos assim, obrigatório e é assim quer se goste de um ou não goste (...) (A4, Pag. 26)</p> <p>(...) não percebo porque é que os docentes acham que com a formação já ficaram avaliados, com a formação inicial. (A4, Pag. 26)</p> <p>(...) neste momento está um pouco, eu não diria desacreditado, mas por aí, um pouco por aí porque eu acho que tem muito a ver com a questão do congelamento (...) (A4, Pag. 27)</p> <p>(...) acho que este jamais será retomado porque precisará de uma</p>

		<p><i>nova capa porque acho que se descreditou, que as pessoas descreditaram, não acreditam nele. (...) (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>Achando que é fundamental que exista um sistema de avaliação. (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>E se não houver cotas, não sei se para aí vamos e quer queiramos quer não, neste tipo de coisas só há cotas para não sermos todos muito bons, porque senão seríamos todos muito bons. (A4, Pag. 33)</i></p>
	<p>Objetivos da ADD em vigor</p>	<p><i>Eu acho que esta avaliação quer deixar de fazer um processo meramente avaliativo (...) (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>O objetivo neste momento será tentar criar um sistema que avalia o docente para lhe permitir uma subida na carreira (...) (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) é a melhoria da aprendizagem dos alunos (...) (A3, Pag. 18)</i></p> <p><i>(...) quando melhoramos a aprendizagem dos alunos quer dizer que os professores estão melhor informados nessa função, estão melhor preparados e mais competentes nessa função (...) (A3, Pag. 18)</i></p> <p><i>(...) o grande objetivo é esse, ou seja, melhorar a aprendizagem dos alunos pela melhor preparação dos docentes (...) (A3, Pag. 18)</i></p> <p><i>(...) o objetivo fundamental daquilo é melhorarmos as competências das pessoas envolvidas, neste caso dos avaliados (...) (A3, Pag.24)</i></p> <p><i>Eu acho que se passassem, só que passassem por um garante de que os docentes se atualizam e não param no tempo eu acho que este deveria ser uma das prioridades, devia ser uma das preocupações. (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) um sistema de avaliação tem que nos posicionar, tem que nos posicionar numa escala e com cotas ou sem cotas ele servirá claramente para isso, para dizer quem está mais acima, quem está mais abaixo. (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>Se ele não existisse somos todos muito bons e, portanto, ele tem que separar, quem faz mais de quem faz menos. (A4, Pag. 27)</i></p>
	<p>Observação de aulas</p>	<p><i>Eu sou apologista de uma observação de aulas, mas não é observação de aulas preparada, em que sabemos quando, onde, como (...) (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) acaba por ser uma observação preparada, em que o professor prepara as suas estratégias porque sabe que naquele dia está alguém a ver. (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) quando o professor sabe que tem uma aula observada ele prepara a aula, quer queiramos ou não, esta é a realidade e nem sempre pode não ser aquilo que acontece no dia-a-dia com os alunos. (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) tudo depende depois do avaliador externo que nós temos, se reconhecemos ou não competência a esse avaliador externo, tudo depende como ele também avalia (...) (A1, Pag. 4)</i></p> <p><i>Eu aprendi e penso que houve aqui uma, que é isso que devia ser a supervisão, que é partilha e de discussão, de tentarmos perceber o que é que tinha corrido bem, o que é que não tinha corrido tão bem. (A1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...) o modelo prevê que haja uma autoavaliação e uma conversa com o avaliado e com o avaliador ((A1, Pag. 8)</i></p> <p><i>Em termos de progressão não vejo que seja legítimo para permitir ou não a progressão. (A2, Pag.11)</i></p> <p><i>Se o objetivo de assistir às aulas for num contexto formativo poderá ter algumas vantagens (...) (A2, Pag.11)</i></p> <p><i>É uma avaliação positiva (...) (A3, Pag. 19)</i></p> <p><i>(...)há sempre informações por parte do observador que são muito</i></p>

		<p><i>pertinentes e que nós, às vezes não temos consciência (...) (A3, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) sendo observadas por uma pessoa exterior o feedback dessa pessoa é sempre importante porque há aspetos que nós nunca pensámos e que a partir do momento em que são identificados nós ficamos com feedback superior e com possibilidade de melhorar o nosso ensino aprendizagem. (...) (A3, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) acho que o processo em si está bem formado. (A3, Pag. 21)</i></p> <p><i>A questão da observação de aulas é assim, acho interessante e importante porque fazemos as coisas como deveriam ser feitas sempre ou muitas vezes, nomeadamente em questões do planeamento. (A3, Pag. 22)</i></p> <p><i>Quando a pessoa planeia bem a aula corre sempre melhor (...) (A3, Pag. 22)</i></p> <p><i>Sendo eu de educação física isso é uma questão que a nós nem nunca se coloca porque metade das aulas damos-las ao ar livre e, portanto, toda a gente pode ver as aulas que nós damos (...) (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>A observação de aulas não sei porquê, se calhar pelo peso da história sempre se tentou ou alguém sempre tentou associá-lo a uma atitude inspetiva, de quem vai classificar, de quem vai fazer um conjunto de situações destas e não menos numa perspetiva de uma supervisão colaborativa (...) (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) quando alguém vai a uma aula minha, ou eu peço ajuda para alguém ir a uma aula minha para me ajudar a resolver um problema ela seria sempre benéfica (...) (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) eu acho que todos ganharíamos em que esta observação de aulas servisse para uma reflexão, para pronto para um trabalho conjunto. (A4, Pag. 27)</i></p>
	<p>Fontes de informação sobre ADD</p>	<p><i>Se calhar o aplicá-la, o ter obrigatoriamente que avaliar colegas (...) (A1, Pag.3)</i></p> <p><i>Reuniões sindicais, leitura da legislação e diálogo com o diretor e com coordenador de departamento. (A2, Pag.11)</i></p> <p><i>Fundamentalmente questões da minha formação inicial (...) (A3, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) foi documento legislativo e aquilo que se passou na minha formação inicial (...) (A3, Pag.19)</i></p> <p><i>Legislação primeiro (...) (A4, Pag. 27)</i></p> <p><i>Por amigos, por conversas, pela legislação, por aí. (A4, Pag. 27)</i></p>

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p>3. Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal</p>	<p><i>Impacto da A.D.D. /O.A. e desempenho profissional</i></p>	<p><i>(...) propostas e melhorias com que eu concordei plenamente. Pode ter havido um crescimento em relação a isso, eu acho que pode ajudar na função docente a melhorar (A1, Pag.4)</i></p> <p><i>(...) na prática se calhar zero. (A2, Pag.11)</i></p> <p><i>(...) em termos de impacto depois no dia-a-dia continuei, não fiz nada diferente para os dias da observação de aulas e após a observação também não mudei nada em relação àquilo que fazia. (A2, Pag.11)</i></p> <p><i>Fundamentalmente foi a recordação de alguns princípios pedagógicos que já estavam um pouco esquecidos (...) (A3, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) a tomada de consciência de alguns comportamentos de mim enquanto professor que foram melhorados, nomeadamente na relação</i></p>

		<p>com os alunos, na relação, na empatia que eventualmente se pode estabelecer com os alunos (...) (A3, Pag.19)</p> <p>(...) depois da avaliação tomei em melhor atenção esses pormenores da relação pedagógica e penso que consegui melhorar esses aspetos da relação pedagógica. (A3, Pag.19)</p> <p>(...) de podermos refletir sobre as aulas, sobre o que é que foram, o que é que não foram (...) onde foram referidos uma série de aspetos que no caso serviram para valorizar o que na altura tinha feito (...) (A4 Pag. 28)</p> <p>(...) eu acho que se aprende sempre com a experiência dos outros. (A4 Pag. 28)</p>
	<p>Contributos da A.D.D./O.A. para a melhoria do desempenho profissional</p>	<p>(...) já não exerço as funções de docente, exerço a função de direção e aí não me trouxe grande mais-valia, para a direção em si. (A1, Pag.4)</p> <p>A prática letiva continuei a fazê-la tal como fazia antes, ganhei confiança num ou dois aspetos onde achava que era mais fraca. (A2, Pag.11)</p> <p>Aquilo que eu senti que foi importante para mim foi aperceber-me, portanto que devia melhorar a minha proximidade dos alunos em relação dos conteúdos de aprendizagem. (A3, Pag. 19)</p> <p>(...) ser menos distante, menos frio, portanto mais próximo e mais interativo com os alunos (...) (A3, Pag. 19)</p> <p>(...) temos que perceber que é para benefício do processo de ensino aprendizagem em que nós somos uma parte fundamental desse processo (...) (A3, Pag.23)</p> <p>(...) temos que perceber tanto do ponto de vista legal que é uma situação que nós temos que cumprir e também do ponto de vista formativo que se o processo for bem conduzido vai contribuir para uma formação melhor (...) (A3, Pag.23)</p> <p>(...) quanto mais não seja para dizer aquilo assim: epá efetivamente gostei, apreciei, não sei o quê, acho que é um bom caminho, mais não seja para uma pessoa às vezes ouvir o que outros acham que o que fazemos não está assim tão mal feito. (A4 Pag. 28)</p>
	<p>ADD/O.A. e progressão na carreira</p>	<p>Neste momento é obrigatório, neste momento não progride na carreira quem não é avaliado. Quem quer passar pelo processo de subida na carreira tem obrigatoriamente que ser avaliado (A1, Pag.4)</p> <p>Concordo que haja uma avaliação para uma progressão (...). (A1, Pag.4)</p> <p>(...)tenho vinte e quatro anos de serviço (...) entretanto estava para mudar para o quinto escalão, houve reestruturação da carreira e eu vi-me integrada novamente no terceiro escalão (...) em termos de progressão na carreira eu estou onde comecei há vinte e quatro anos atrás, no terceiro escalão. (A2, Pag.12)</p> <p>Portanto não sei se o sistema de progressão é incorreto ou se sou eu que tenho algum problema ou se existe realmente um sistema de progressão na carreira. (A2, Pag.12)</p> <p>Ou seja, espero que vá contribuir porque tive a classificação na avaliação que fiz de excelente e, portanto, se isto for para a frente há uma progressão automática por via dessa nota. (A3, Pag.19)</p> <p>(...) o processo como está, portanto, limita a progressão de muita gente, por outro lado também o aspeto positivo é que eventualmente não deixa progredir alguns profissionais menos competentes (...) (A3, Pag.20)</p> <p>Pela legislação ela vai contribuir (...) nesta fase já fico contente que tenha contribuído para a profissional, na carreira espero que sim. (A4 Pag. 28)</p>

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
4. Opinião dos docentes sobre a ADD e O.A.	Constrangimentos da A.D.D./O.A.	<p>(...) ainda me lembro do ambiente que se criou dentro da escola por serem colegas a avaliar colegas que é outra situação que me parece que constrange. (A1, Pag.1)</p> <p>(...) não sei se se tem que ser este modelo, não sei se este modelo é o mais apropriado para uma progressão. (A1, Pag.4)</p> <p>O colega avaliador é colega de grupo, colega de departamento. Isso para mim é um grave constrangimento. (A1, Pag.4)</p> <p>Outro constrangimento é realmente a parte da avaliação ser feita a partir de relatórios, continuamos a ter uma avaliação muito baseada no que é a teoria, do que o professor escreve que faz (A1, Pag.4)</p> <p>A observação de aulas eliminamos esta parte porque vem um avaliador de fora. Agora, o professor sabe perfeitamente quando vai ser avaliado e isso pode levar e leva à preparação de uma aula que será que é mesmo assim..(A1,Pag.4)</p> <p>(...)o processo avaliativo é sempre um processo muito complicado, quanto mais professor a avaliar professor (A1, Pag.6)</p> <p>(...)por exemplo quando nós estipulamos cotas, eu discordo das cotas (...) (A1, Pag.6)</p> <p>(...)quem está a avaliar pode não avaliar o que o professor realmente é, pode avaliar aquilo que o professor quer que ele veja que ele é naquele momento e aí estamos a avaliar o quê? Estamos a fazer de conta. (A1, Pag.9)</p> <p>Daí que quando nós falamos em avaliadores externos, o ir só a duas aulas é uma presença estranha e os alunos também têm comportamentos estranhos (...) (A1, Pag.9)</p> <p>(...)se o objetivo é permitir que o docente progrida na carreira não acho que o facto de ir uma pessoa observar aulas duas ou três vezes por ano que seja isso que vá dizer ou não se o professor reúne ou não as condições para progredir (...) (A2, Pag.11)</p> <p>Todos os anos fiz esses ditos relatórios de autoavaliação, que eu penso que não avaliam nada (...) (A2, Pag.12)</p> <p>Em relação à observação de aulas se o objetivo for a progressão na carreira podem ser contraproducentes uma vez que um professor pode fazer uma aula fantástica para ser observado e não ser esse o trabalho que tem no dia-a-dia. (A2, Pag.12)</p> <p>(...) portanto mais facilmente progride um professor que efetivamente só trabalha para as aulas assistidas, que são duas ou três por ano, do que aquele que trabalha para as aulas todas do ano (...) (A2, Pag.12)</p> <p>(...) não me parece que os instrumentos de avaliação que temos efetivamente avaliem o que é necessário num professor para ele progredir na carreira. (A2, Pag.12)</p> <p>(...) o constrangimento é saber-se que por duas aulas de observação de noventa minutos vamos ser catalogados por essa expressão mínima do que é o percurso de um professor (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) quando não existe uma relação positiva entre o observador e o observado pode haver ali alguns constrangimentos, algumas clivagens (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) há outra situação que é a questão relacionada com o stress que envolve a avaliação de um professor (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) poderá ser um pouco stressante, poderá até ser um pouco doloroso, entre aspas, em determinados momentos, (...) (A3, Pag.23)</p>

		<p>(...) os principais constrangimentos na observação de aulas são efetivamente, eu penso que a classe não está preparada para receber alguém na sala de aula para com ele analisar (...) (A4 Pag. 28)</p> <p>(...)o aparecimento de um outro elemento na sala de aula de categoria superior, porque hierarquicamente é alguém que é de categoria superior, nós continuamos a associar isso a uma atividade inspetiva e avaliativa das competências do professor (...) (A4 Pag. 28)</p> <p>Enquanto as pessoas não virem que alguém vai para ajudar, para nos ajudar seja no que for ou para pelo menos para nos ajudar a dar a matéria de outra maneira, mais rápida, etc., etc., será sempre um constrangimento. (A4 Pag. 28)</p> <p>(...) um grande constrangimento foi o congelamento das carreiras, aí não tenho dúvida nenhuma e as pessoas quase deixaram de sentir necessidade (...) (A4 Pag. 28)</p> <p>(...) a avaliação de desempenho está parada (...)assim como está parada a progressão, acho que serve de desculpa para muita coisa. (A4 Pag. 34)</p>
	<p>Razões na origem dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>A origem é o facto de estarmos todos muito próximos, no fundo é isso. (...) o próprio modelo que levou a que colegas nossos sejam avaliados por colegas. (A1, Pag.5)</p> <p>(...) é muito difícil avaliar o trabalho do professor que começa a ser muito mais do que o dar aulas (...) (A2, Pag. 12)</p> <p>Por exemplo eu posso estar um mês no ano inteiro faltar às aulas, mas ter as faltas justificadas, e fazer um relatório muito bem escrito e se calhar tenho melhor classificação que um que se esfalfou a trabalhar o ano todo e que depois nem teve tempo para escrever tão bem as coisas e para colocar lá tudo aquilo que fez. (A2, Pag. 12)</p> <p>A razão dos constrangimentos é que é um processo stressante, ou seja, a razão é o stress da avaliação (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) a questão redutora de em duas aulas uma pessoa ter que apresentar um conjunto de premissas pedagógicas para poder ser avaliado (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...)percebo que duas aulas é muito pouco, mas também percebo que para fazer dez aulas de observação a um professor, o processo arrastava-se durante muito tempo e eventualmente até seria mais stressante (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) esta questão de acharmos que fizemos um curso e como tal já estamos habituados até ao final das nossas vidas, seremos sempre uns ótimos professores (...) (A4 Pag. 29)</p> <p>(...) acho que até mais uma campanha de desinformação do que de informação associado ao resto(...) (A4 Pag. 29)</p>
	<p>Consequências dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>Eu lembro na altura em que saiu este modelo as pessoas passaram a fazer atividades e a participar nas atividades para constar no relatório e passou-se a trabalhar com um determinado objetivo que era o objetivo de ser avaliado. (A1, Pag.5)</p> <p>Temos professores que continuam a fazer essas atividades(...) Os outros deixaram, apesar de nós sabermos porque se calhar já não há tanto peso naquela parte da participação na comunidade, na participação nas atividades. (A1, Pag.5)</p> <p>Que por vezes gerou alguma instabilidade emocional e mesmo em termos de relação. Que alterou as relações, isso alterou. (A1, Pag.5)</p> <p>Às vezes cansaço, falta de motivação, o dizer que se calhar tanto faz investir muito como fazer os mínimos (...) (A2, Pag.13)</p> <p>Perceber melhor como funciona um processo de avaliação (...) (A3,</p>

		<p>Pag.20)</p> <p>(...) colocarmo-nos eventualmente na pele dos miúdos quando estão a ser avaliados e, portanto, há aqui a relação ensino aprendizagem (...) (A3, Pag.20)</p> <p>(...) somos os formadores e por vezes não temos bem a noção do stress e das conseqüências que existem para os formandos (...) parece que estamos a reviver processos antigos de, em que nós estávamos na formação inicial como alunos (...) (A3, Pag.20)</p> <p>Acho que produzem mau estar, acho que minam (...) (A4 Pag. 29)</p> <p>(...) criam ruído e criam os constrangimentos todos e que as coisas não andem, criam motivos pelo menos para que as pessoas se sintam incómodas e não andem. (A4 Pag. 29)</p>
--	--	--

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
5. O processo de ADD experienciado/vivido	Implementação do sistema de A.D.D. no A.E.	<p>A avaliação é imposta e a avaliação é imposta por um decreto que tem que ser cumprido e isso teve que ser desencadeado. (A1, Pag.5)</p> <p>(...)eu lembro nós termos feito reuniões com os avaliadores, explicar o que é que tinha que ser feito, tivemos que fazer um documento(...)(A1, Pag.5)</p> <p>(...)da secção de avaliação de fazer as tais grelhas, que foram grelhas depois para fazermos a avaliação muito concretas e muito pormenorizadas e que fomos melhorando ao longo dos ciclos(...) (A1, Pag.5)</p> <p>(...)não foi um processo fácil, mas tentamos através dos instrumentos ser o mais transparente e o mais objetivo possível para minimizar o impacto que a avaliação teve. (A1, Pag.6)</p> <p>(...) a equipa de autoavaliação e o diretor e as pessoas que estiveram envolvidas no processo de avaliação foram espetaculares. (A2, Pag.13)</p> <p>(...) fizeram um bom trabalho sem nos massacrar com demasiadas burocracias, que foram claros, que nos informaram quer sobre legislação, quer sobre prazos, sobre os documentos a utilizar também foram produzidos, foram clarificados (...) (A2, Pag.13)</p> <p>(...) em termos gerais não senti nunca grandes constrangimentos, grandes problemas dentro da escola (...) (A3, Pag.20/21)</p> <p>(...) os professores responsáveis pela avaliação de escola são pessoas muito ponderadas, muito equilibradas e que sempre transmitiram e deram a entender que na escola o processo avaliativo, portanto era do regulamento, era para se fazer e que se fez sempre (...) (A3, Pag.21)</p> <p>As entidades e os órgãos que deveriam dar apoio nesta área deram-no, o centro de formação, o supervisor, etc., foram pessoas impecáveis (...) logo do processo à partida ele foi-me todo muito bem explicado, quais eram os passos, o que é que se tinha que fazer, o que é que não tinha. (A4, Pag. 28)</p> <p>(...) foi implementado como a legislação impunha e obrigava. (A4, Pag. 29)</p> <p>Foram feitos os procedimentos, tivemos a preocupação inclusive de internamente elaborar um conjunto de documentos que por um lado e primeiro que tudo fossem uniformes e iguais e igualmente aplicados a toda a gente (...) (A4, Pag. 29)</p> <p>(...) fizeram-se uma série de reuniões com as várias pessoas intervenientes no processo (...) (A4, Pag. 29)</p>

	<p>Desenvolvimento do processo de Avaliação Externa</p>	<p>(...)eu gostei de ter aula observada (...) (A1, Pag.4)</p> <p>Agora eu continuo com a sensação que é tudo demasiado preparado. (...) (A1, Pag.4)</p> <p>(...)eu gostei do meu processo de observação de aula. Agora foi preparado em termos operacionais (...) (A1, Pag.6)</p> <p>(...) foi bastante positiva na medida em que, já há muitos anos, que não tinha ninguém na sala a observar, desde que entrei no ensino e por isso foi bom voltar a ouvir a opinião sobre o trabalho que é feito. (A2, Pag.13)</p> <p>Agora eu não posso dizer que a experiência foi negativa, que não foi. (A2, Pag.13)</p> <p>Foi positivo, foi uma experiência positiva porque nós por vezes tendemos a facilitar na questão da feitura do plano de aula, da elaboração do plano de aula (...) (A3, Pag.21)</p> <p>(...) foi uma recordação e foi uma situação que eu desde os meus tempos de estágio nunca mais voltei a fazer (...) (A3, Pag.21)</p> <p>Nós temos sempre ideias concretas sobre as aulas, mas um plano concreto para cada uma das aulas, regra geral acontece pouca vez (...) (A3, Pag.21)</p> <p>Gostei, sinceramente gostei muito. (A4, Pag. 29)</p> <p>(...) gostei de perceber como é que funcionavam (...) (A4, Pag. 29)</p> <p>Gostei da maneira como ele foi tratado, achei adequado o que me obrigaram a fazer, que era obrigado fazer e da maneira como as coisas correram. (A4, Pag. 29)</p>
	<p>Perceção sobre o avaliador</p>	<p>(...)a avaliadora externa que me foi atribuída era uma pessoa competente a quem eu reconheci competência e que houve sempre um diálogo dentro da preparação das aulas e depois quando ela esteve e depois no final (...) (A1 pág.4)</p> <p>(...)reconhecendo competência a quem me observou, porque reconheci, é uma senhora (A1 pág.6)</p> <p>Eu gostei de trabalhar com ela e acho que ela mostrou competência, mostrou objetividade (...) ela também apontou os aspetos que correram bem (...) com os quais ela achava que podia ter tido uma abordagem diferente e explicou-me porquê e houve sempre um diálogo que realmente é importante nesta situação de melhoria. (A1 pág.6)</p> <p>Não sei se realmente teve aquele contributo. Teve porque houve uma partilha com o avaliador que eu tinha. Foi de partilha mesmo. (A1 pág.8)</p> <p>(...) calhou-me um avaliador com quem eu gostei de conversar e foi uma pessoa que era de Biologia, Geologia e que tinha bastante experiência (...) (A2, Pag.11)</p> <p>(...) ele veio observar as aulas e posteriormente (...) também teve algum diálogo comigo depois no final do processo todo (...) (A2, Pag.13)</p> <p>(...) foi bom voltar a ouvir a opinião sobre o trabalho que é feito. (A2, Pag.13)</p> <p>Acho que foi uma pessoa responsável, que encarou a postura de avaliador como alguém que está para, de alguma forma, melhorar o trabalho do avaliado e que tentou ser o mais objetivo, o mais correto possível (...) (A2, Pag.13)</p> <p>Muito bom, muito bom porque para já é uma pessoa que em termos de relação pedagógica, eu conheço-o como amigo há muitos anos (...) (A3, Pag.21)</p>

		<p>(...) ele foi sempre uma questão que colocou, desde o momento em que foi definido como avaliador (...) a minha pessoa à vontade, sempre contribuiu para qualquer esclarecimento de alguma dúvida, sempre foi uma pessoa que procurou partilhar e tentar informar o melhor possível o avaliado (...) (A3, Pag.21)</p> <p>(...) correu tudo muito bem porque ele sempre foi uma pessoa além de muito profissional, uma pessoa que colocou as coisas sempre muito bem em todos os momentos. (A3, Pag.21)</p> <p>Excelente, muito bom. (A4, Pag. 30)</p> <p>Sempre com a preocupação de garantir que não seria por ele que eu não deixaria de atingir os meus objetivos (...) (A4, Pag. 30)</p> <p>(...) toda a informação, tudo aquilo que ele legalmente me podia transmitir, transmitiu e por isso fiquei grato. (A4, Pag. 30)</p>
--	--	--

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
6. Alternativas e melhorias à ADD	Melhorias do processo de A.D.D.	<p>Devia ser um processo totalmente externo e centrado naquilo que o professor faz que são as aulas (...) (A1 pág.6)</p> <p>(...) mas centrar o processo naquilo que o professor faz que é dar aulas é essencial e tem que ser alguém que é externo ao agrupamento. (A1 pág.6)</p> <p>(...)centrar isso na observação de aula, mas complementando com aquilo que o professor faz também na escola, seja cargos, seja participação em projetos e isso ser uma mais-valia para ele (...) (A1 pág.6)</p> <p>Mas continuo a achar que devia ser centrado na observação de aula, ou nas aulas, na sala de aula. (A1 pág.6)</p> <p>(...) ou se arranjam estratégias para avaliar quem cumpre e quem não cumpre e quem cumpre progride (...) (A2, Pag.12)</p> <p>Em vez de nós estarmos a fazer aquele relatório de final de ano, por exemplo relatório de autoavaliação (...)em vez disso haver instrumentos na escola em que, ou o diretor, ou uma comissão, que o diretor não pode também fazer tudo, mas alguém nomeado por ele que efetivamente que avalie se o professor A teve os cargos, teve as responsabilidades, tal, tal, tal, e tal se cumpriu, não cumpriu, com qualidade, sem qualidade (...) (A2,Pag.14)</p> <p>Portanto que na escola existam instrumentos que realmente avaliem se o professor cumpriu ou não cumpriu. (A2, Pag.14)</p> <p>(...) é um assunto que foi com certeza muito estudado por parte dos formadores e com pessoas altamente especializadas e eventualmente doutoradas que criaram este tipo de avaliação. (A3, Pag. 21)</p> <p>Se calhar era preciso investir um pouco nessa área e perceber melhor como é que as coisas são feitas para poder dar uma opinião mais balizada e mais congruente. (A3, Pag. 21)</p> <p>(...) garantir que o processo fosse equitativo para toda a gente e isso só se faz através de uma prova igual para todos, seja ela qual for, seja escrita, seja prática, seja a que for mas igual para todos, o que não é. (A4, Pag. 30)</p> <p>(...) eu acho que poderia ser melhorado com, já tinha por exemplo a parte da formação em que os docentes seriam obrigados um conjunto de ações com vista à melhoria do seu desempenho e da sua prestação</p>

		<p>enquanto profissionais (...) (A4, Pag. 30)</p> <p>(...) incluir aspetos que já estiveram e que foram retirados como por exemplo a assiduidade (...) (A4, Pag. 30)</p> <p>(...) internamente na escola há um conjunto de variáveis que deveriam ser equacionadas para a melhoria do desempenho docente (...)</p> <p>(...) numa estrutura com a escola de hoje em dia há um conjunto de pressupostos profissionais que eu acho que deveriam ser incluídos na avaliação de desempenho (...) (A4, Pag. 30)</p>
	<p>Melhorias do processo de O.A.</p>	<p>(...) tinha que ser algo como por exemplo o sistema francês tem inspeções em que o inspetor chega, o professor sabe, ou é o professor que solicita que durante aquele ano seja avaliado e sabe que durante aquele ano a qualquer momento pode aparecer uma inspeção. (A1, Pag.3)</p> <p>(...)as aulas não deviam estar calendarizadas(...) (A1, Pag.6)</p> <p>Agora se fosse um avaliador que iria várias vezes, de vez em quando aparecesse a relação se calhar, ele teria mais contacto e teria muito mais empatia em perceber também qual é a empatia entre o professor e os alunos. (A1, Pag.9)</p> <p>O número de aulas observadas (...)Duas por período porque senão também o avaliador não dá conta do trabalho e continuo a dizer se isso for para melhorar a prática pedagógica do professor, sim senhor, para mudar de escalão não acho que seja isso que seja justo. (A2, Pag.14)</p> <p>Em termos de observação de aulas, portanto em vez de serem duas observações, eventualmente seis observações. (A3, Pag. 21)</p> <p>(...) em termos de observação de aulas fundamentalmente a questão do número de aulas, duas aulas só é demasiado reduzido, acho que devia ser a triplicar, eventualmente. (A3, Pag. 22)</p> <p>(...) se for feito numa perspetiva colaborativa, numa perspetiva em que as pessoas estão a trabalhar em conjunto um tema e daí aproveitarmos isso para uma reflexão conjunta (...) haverá sempre benefícios. (A4, Pag. 30)</p> <p>Foram duas aulas, eu acho que para medir o que tem acho que sim, para medir o que era medível acho que não, agora eu acho que era necessário. (A4, Pag. 31)</p>

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
7. O papel da supervisão na A.D.D. (aspeto superviso da A.D.D.);	Relação estabelecida com o avaliador	<p>Foi uma pessoa que sempre se disponibilizou para ajudar (...) (A1, Pag.7)</p> <p>Foi alguém que teve sempre uma atitude muito positiva até perante o próprio processo de avaliação, que não se colocou num patamar de arrogância (...) (A1, Pag.7)</p> <p>Colocou-se também no papel de colega (...) (A1, Pag.7)</p> <p>(...) teve o cuidado de adotar uma postura que fez todos os registos que tinha a fazer, mas sempre tentando que o avaliado não sentisse a sua presença o que eu acho que também é importante dentro da sala de aula. (A2, Pag.13)</p> <p>Apenas falei com ele no contexto da avaliação. (A2, Pag.14)</p> <p>Com o avaliador interno nunca conversei nada. (A2 ,Pag.14)</p>

		<p>A relação já era muito boa. (A3, Pag. 22)</p> <p>Era muito boa em termos pessoais porque nós (...)estivemos juntos, ambos como formadores, nomeadamente em cursos de treinadores (...) (A3, Pag. 22)</p> <p>o facto de ele ser avaliador e eu ser avaliado neste processo não trouxe relações diferentes entre nós a não ser a confirmar as melhores espetativas sobre a intervenção pedagógica do avaliador (...) (A3, Pag. 22)</p> <p>(...) confirmei que é uma pessoa acima da média e uma pessoa muito bem preparada (...) (A3, Pag. 22)</p> <p>Na aula uma relação profissional, fora das aulas uma relação de amizade. (A4, Pag. 31)</p> <p>Quando era para trabalhar trabalhamos quando não era para trabalhar ... (A4, Pag. 31)</p>
<p>Papel do avaliado no âmbito da A.D.D./O.A.</p>		<p>O papel do avaliado tem que cumprir as regras estipuladas para ser avaliado, portanto tem que saber o que é que tem que fazer numa determinada altura e tem que cumprir esse papel. (A1, Pag.7)</p> <p>(...) aqui não é pedido ao avaliado se concorda ou não com o sistema de avaliação, ele tem que se sujeitar às regras que são impostas, tem que as aceitar e sujeitar-se ao papel de avaliado. (A1, Pag.7)</p> <p>O avaliado tem que se sujeitar às regras que tem. (A1, Pag.7)</p> <p>Eu tive que preparar as minhas aulas. (A1, Pag.7)</p> <p>É isso mesmo avaliado. (A2, Pag.15)</p> <p>Cumpre o que lhe pedem (...) (A2, Pag.15)</p> <p>O avaliado é um professor, está lá para dar aulas e é isso que faz. (A2, Pag.15)</p> <p>O papel dele é constatar determinadas normas pedagógicas e até eventualmente em termos didáticos que o possa fazer evoluir no sentido de ser um professor mais competente e, portanto, mais preparado para melhorar as aprendizagens dos alunos (...) (A3, Pag. 22)</p> <p>(...) nós tomamos consciência de determinadas situações que nós estamos a fazer bem e que podemos fazer melhor (...) (A3, Pag. 22)</p> <p>(...) os feedbacks que me foram dados pelo meu avaliador e tentei melhorar e acho que me tornei um melhor professor. (A3, Pag. 22)</p> <p>(...) é planejar bem a aula e depois de acordo com os pressupostos corretos, do ponto de vista do que é uma boa aprendizagem e depois durante a observação propriamente dita tentar cumprir aquilo que está planeado (...) (A3, Pag.23)</p> <p>(...) haver uma operacionalização do que estamos a fazer que seja verídica e que seja a correta e também em relação aos tempos prescritos que logicamente sejam respeitados (...) (A3, Pag.23)</p> <p>Primeiro que tudo é um papel legal (...) já que tem que se fazer e que a legislação assim o obriga é para se fazer. (A4, Pag. 31)</p> <p>(...) com uma perspetiva que vem alguém que no fundo, no fundo me vem é transmitir uma série de informação (...)eu acho que visto neste papel é o reconhecimento do que está bem, é a tomada de consciência do que há ou do que pode ser feito de outra maneira e, portanto, é mais uma etapa. (A4, Pag. 31)</p> <p>É o objeto de um processo que pretende a avaliação dele. (A4, Pag. 31)</p>

		<p><i>O meu papel é estar ali, cumprir um programa que tenho que cumprir para com os meus alunos (...) cumprir o que tenho que cumprir, que está determinado. (A4, Pag. 31)</i></p>
	<p>Papel do avaliador no âmbito da A.D.D./O.A.</p>	<p><i>Como este modelo definiu ele tem que avaliar. (A1, Pag.7)</i></p> <p><i>O papel do avaliador é observar, ele tem que observar. (A1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...)o papel do avaliador interno devia ser um papel contínuo e como tem um contacto direto com o avaliado acaba por ter que fazer uma avaliação contínua das situações. (A1, Pag.7)</i></p> <p><i>Ele é avaliador quando ele olha para o relatório e que tem que analisar os vários pontos e no final tem que atribuir uma avaliação, os vários relatórios dos vários anos e tem que atribuir uma avaliação. (A1, Pag.7)</i></p> <p><i>Foi de partilha com a avaliadora que eu tive mesmo partilha, a senhora não se posicionou naquela situação como eu disse de arrogância nem nada disso. (A1, Pag.8)</i></p> <p><i>O avaliador deve ter instrumentos de avaliação que lhe permitam corretamente avaliar o trabalho que o professor desempenhou. (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Terá que avaliar a qualidade pedagógica do avaliado, o grau de empatia que consegue estabelecer com os alunos (...) (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Acho que é um papel central e fundamental (...) os avaliadores estão lá por motivos de competência com certeza, essa competência com certeza em cinco ou seis momentos de interação pedagógica que temos com esse avaliador há sempre informações que ele tem e que são muito pertinentes (...) (A3, Pag. 22)</i></p> <p><i>(...) na troca de informação verificamos que há determinadas lacunas, que nós temos como avaliados, que, portanto, não temos a consciência delas e que ele nos alerta para determinadas situações (...) e que verificamos que podemos fazer melhor. (A3, Pag. 22)</i></p> <p><i>(...) verificar, porque as pessoas logicamente os avaliadores têm conhecimento do plano de aula com antecedência, ele depois verifica e foi o que aconteceu comigo (...) (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) deu-me uma ou outra informação pertinente sobre o plano de aula, da forma de o melhorar (...) (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...)o professor além de ver a questão didática da aula, a pertinência didática da aula, a pertinência de aprendizagem também a relação pedagógica que existe do professor que naquele momento é avaliado em relação aos seus alunos (...) (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) tem fundamentalmente a ver com essas duas componentes, a questão relacional, a questão pedagógica e a relação professor aluno, professor avaliado e a questão científica, a questão didática das aprendizagens e da forma como estamos a promover essas aprendizagens aos alunos (...) (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>Além de pedagógico científico e depois aquilo que foi feito se está de acordo com aquilo que foi planeado através do plano de aula. (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) é estar ali para avaliar o avaliado para no final atribuir uma menção ao avaliado (...) (A4, Pag. 31)</i></p> <p><i>(...) depois de terminar o processo que tinha que terminar, conversarmos e refletirmos sobre o que aconteceu e o que se tinha passado (...) (A4, Pag. 31)</i></p> <p><i>(...) eu acho que é um processo onde os dois pudemos de certeza evoluir. (A4, Pag. 31)</i></p>

	<p>(...) para além do cumprimento rigoroso do que está estipulado para que profissionalmente o devam fazer, podem os dois daqui retirar ensinamentos para o papel de um e para o papel do outro (...) (A4, Pag. 32)</p>
<p>Perfil ideal/desejável do avaliado na A.D.D./O.A.</p>	<p>(...)o avaliado não tem que alterar comportamentos e fazer só por estar a ser avaliado. (A1, Pag.8)</p> <p>(...)não devíamos estar a sujeitar as nossas atitudes por estarmos a ser avaliados, nós temos que ser bons professores porque somos bons professores e temos que o ser dentro da sala de aula tendo em conta os alunos que temos à nossa frente (...) (A1, Pag.8)</p> <p>Eu acho que um bom profissional tem que ser um bom profissional independentemente de saber que ele está a ser ou não avaliado. (A1, Pag.8)</p> <p>Para mim o avaliado devia ter a sua preparação de aulas sempre definida ao longo do ano independentemente de ser ou não ser avaliado (...) (A1, Pag.8)</p> <p>O avaliado deve saber quais as funções que lhe são atribuídas nesse ano letivo e desempenhá-las com o máximo de empenho possível (...) (A2, Pag.15)</p> <p>Avaliar a execução dos planos que lhe foi entregue previamente e avaliar a dinâmica da aula. (A2, Pag.16)</p> <p>Por isso o papel do avaliado é fazer o que faz todos os dias que é desempenhar os cargos e as atividades que tem no dia-a-dia. (A2, Pag.16)</p> <p>Ser um professor coerente em que faça nas aulas observadas aquilo que faz normalmente na sua prática pedagógica. (A2, Pag.16)</p> <p>(...) tem que ser uma pessoa recetivo a informações do avaliador (...) (A3, Pag. 23)</p> <p>(...) tem que ser uma pessoa que tem que perceber que faz parte do processo da lei e se para ocorrer progressão na carreira é um requisito que nós temos que cumprir (...) (A3, Pag. 23)</p> <p>(...) uma atitude colaborante e uma atitude de que vai melhorar, ou seja, ter a consciência ou pelo menos ter essa expectativa de que vamos melhorar o nosso processo de ensino aprendizagem (...) (A3, Pag. 23)</p> <p>Tem que ser uma pessoa aberta à crítica. (A3, Pag. 24)</p> <p>(...) se uma pessoa está com uma postura de “eu já sei tudo e quem me vem aqui não me vem ensinar nada” acho que é um mau princípio, uma postura errada. (A3, Pag. 24)</p> <p>Acho que deve ter sempre a noção de que ninguém sabe tudo (...) (A3, Pag. 24)</p> <p>(...) tem que ser uma postura de abertura, de humildade e uma postura de bom senso (...) (A3, Pag. 24)</p> <p>(...) a postura deve ser essa de querer ver a opinião de pessoas competentes na análise da nossa função e ter a perspetiva de que nós não sabemos tudo e há sempre coisas importantes e há sempre situações para aprender. (A3, Pag. 24)</p> <p>Eu acho que se for alguém que tem uma perspetiva inicial não é algo que tem que fazer por obrigação (...) que é um processo natural que vai para além seguramente de o avaliar e contribuir para uma série de melhorias. (A4, Pag. 32)</p> <p>(...) se for alguém que está numa perspetiva de colaboração, mas ao mesmo tempo de sentir que vai ali alguém para poder dar uma opinião sobre como é a sua atuação, (A4, Pag. 32)</p> <p>Alguém que colabora, alguém que não esteja neste processo logo à partida para encanzinar, que o aceite, que lhe reconheça valor na sua</p>

		<p><i>prática diária profissional. (A4, Pag. 33)</i></p> <p><i>(...) a primeira questão é a pessoa acreditar naquilo a que vai se sujeito e ser colaborativo (...) (A4, Pag. 33)</i></p>
<p>Perfil ideal/desejável do avaliador na A.D.D./O.A.</p>		<p><i>Tem que ter uma postura, ele é um colega que está aqui mais de supervisionar o trabalho do avaliado do que propriamente o avaliar. (A1, Pag.8)</i></p> <p><i>(...)que o avaliador tem que fazer é de aproveitar a experiência dele porque se ele está ali como avaliador é porque preenche aqueles requisitos, um deles é a experiência (...) (A1, Pag.8)</i></p> <p><i>(...)aproveitar realmente a experiência que ele tem para ajudar o colega que tem menos experiência supostamente, a delinear estratégias (...) (A1, Pag.8)</i></p> <p><i>o avaliador tem que ser essa pessoa, tem que ter uma postura de quem é, de quem vai ajudar no sentido de melhorar o processo de aprendizagem e de ensino, mas vai ali com o intuito de ajudar o avaliado e não só de o avaliar. (A1, Pag.8)</i></p> <p><i>Numa determinada aula, porque era uma aula interativa, em que os miúdos participaram muito e havia opiniões, a própria observadora interagiu com os miúdos. (...) e passaram a integrá-la naquele grupo naquele momento. (A1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) o avaliador deve ser imparcial em primeiro lugar e por isso eu acho que o avaliador deve ser sempre alguém que não conhece o avaliado, porque assim é mais fácil do trabalho ser imparcial (A2, Pag.16)</i></p> <p><i>Eu acho que o avaliador não deve estabelecer relação nenhuma com o avaliado. Para mim o avaliador é uma entidade que lá está, mas com o qual eu não tenho nada a, não tenho interação nenhuma. (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Para mim o avaliador é uma entidade que lá está, mas com o qual eu não tenho nada a, não tenho interação nenhuma. (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Eu para mim o avaliador deve entrar na sala de aula, escolher a posição em que deve ficar e aí acho que deve ficar numa posição o mais discreta possível para que a aula possa decorrer normalmente (...) (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Agora interação entre avaliador e avaliado eu acho que não deve haver nenhuma. (A2, Pag.15)</i></p> <p><i>Avaliar a execução dos planos que lhe foi entregue previamente e avaliar a dinâmica da aula. (A2, Pag.16)</i></p> <p><i>Uma pessoa qualificada pelo facto tem que ser, uma pessoa que tenha alguma idoneidade, tem que ser alguém que seja imparcial, objetivo. (A2, Pag.16)</i></p> <p><i>Se é avaliador externo alguém que não faça parte do agrupamento de escolas, mas que seja do mesmo grupo e do mesmo nível de ensino (...) (A2, Pag.16)</i></p> <p><i>(...) o perfil fundamental da pessoa acho que deve ser uma pessoa competente. (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>A questão da competência acho que é uma questão central. (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) haverá pessoas (...), por via da sua formação inicial ou por via de formação complementares que tenha, possa até estar melhor informada, entre aspas, do processo ensino aprendizagem, mais atualizada. (A3, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) o primeiro requisito fundamental deve ser a competência ou seja deve ser uma pessoa que reconhecidamente no meio académico, digamos assim, uma pessoa reconhecida como um professor competente (...) (A3, Pag. 24)</i></p>

	<p><i>Depois também há a questão do escalão, acho que também deve ter experiência (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...) deve ser a competência que eventualmente se pode ver, um dos aspetos, pelas vias da formação, quer mestrados, quer doutoramentos (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...) se o avaliador tiver o perfil, competência que é norma nestas situações há sempre coisas que o avaliado, na sua observação de aulas e porque aquilo é constatado ao vivo, portanto há sempre situações que o pode sempre beneficiar na sua prática pedagógica (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>O perfil fundamental na minha ótica é a competência profissional (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...) é uma pessoa que deve ter requisitos de relação pedagógica acima da média, ou seja, deve ser uma pessoa com quem seja fácil dialogar, com quem seja fácil colocar questões (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...) uma pessoa que não parta também do princípio que “eu sou o avaliador, eu é que sei” (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...)deve ser uma pessoa que está ali fundamentalmente numa perspetiva de partilha, de interação e que vai tentar transmitir a sua experiência (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>(...) deve ser fundamentalmente uma questão do bom relacionamento humano e de uma pessoa que do ponto de vista pedagógico e científico consiga dar uma mais-valia (...) (A3, Pag. 24)</i></p> <p><i>Eu acho que deve ser alguém que deve ter formação nas funções que vem desempenhar (...) (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>(...) não tem que ser formação específica dada para a ADD, mas pode alguém que já acompanhou (...) (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>alguém que saiba efetivamente qual o papel que vem desempenhar e as funções para que vem e conhecer claramente isso. (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>(...) também tem que haver aqui uma fase de distanciamento e, portanto, se o avaliador tiver formação ou souber qual é o papel dele nestas funções ele também claramente sabe que para além de vir avaliar deverá vir colaborar com quem vem observar (...) (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>(...) deverá sempre deixar algo que possa contribuir precisamente para a melhoria ou para a estabilização da função de quem vem observar (...) (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>Não é alguém que chega, entra, preenche um papel, sai, diz bom dia à entrada e boa tarde à saída (...) (A4, Pag. 32)</i></p> <p><i>Ter formação, acreditar no que vem fazer eu acho que é fundamental (...) (A4, Pag. 33)</i></p>
--	--

Análise de Conteúdo_Avaliados		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
8. Contributos da formação para o processo de A.D.D./O.A.	Formação contínua A.D.D. e O.A	<p><i>Eu considero que a formação de pessoal docente é sempre importante independentemente de haver ou não um processo de avaliação (...)</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>A formação é essencial. É basilar. É algo que o professor tem que encarar enquanto mais-valia para ele enquanto professor (...)</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>(...) para mim a formação é essencial para o desenvolvimento do professor.</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>Se ela é necessária é! Porque se também não soubermos os instrumentos com que somos avaliados e como é feita a avaliação, se calhar também não nos podemos defender corretamente e depois também posso correr o risco de ver outros mudarem de escalão e eu ficar no mesmo.</i> (A2, Pag.17)</p> <p><i>Eu acho que é muito importante e a questão da formação contínua específica fundamentalmente, (...) de fazermos ações de formação específicas da nossa área (...)</i> (A3, Pag. 24)</p> <p><i>eu já fiz muitas e aquilo que eu sinto é que se não fosse obrigado pela questão da formação contínua se calhar não ia lá (...) e o facto de uma pessoa ser obrigado a ter que as fazer (...) é sempre uma mais-valia, um enriquecimento e portanto a formação contínua, falo por mim, valorizou-me em muitas áreas que uma pessoa (...)</i> (A3, Pag. 24)</p> <p><i>Quando estamos com uma formação melhor naquela temática, naquela área, nós na questão da observação de aulas (...) o nosso conhecimento profissional é muito maior e (...) o avaliador nomeadamente vai ver que a pessoa tem conhecimentos naquela temática e é um profissional informado.</i> (A3, Pag. 25)</p> <p><i>Eu só não acho que é importante como deveria ser obrigatório (...)</i> (A4, Pag. 33)</p> <p><i>(...) eu acho que o processo de formação contínua é fundamental.</i> (A4, Pag. 33)</p> <p><i>(...) na avaliação de desempenho docente esta formação deve ser medida e deve contribuir para a avaliação do docente (...)</i> (A4, Pag. 33)</p>
	Formação contínua e melhoria do processo de A.D.D. e O.A.	<p><i>É muito importante os professores entenderem como é que o processo de avaliação é feito.</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>É muito importante eles saberem qual é o papel deles (...)de qual é o papel do avaliador, qual o papel do avaliado (...)</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>(...)é importante para os professores terem formação e perceberem em que é que são avaliados, como é que são avaliados, porque é que são avaliados (...)</i> (A1, Pag.9)</p> <p><i>Se todos nós, eu incluída, ficarmos mais esclarecidos sobre o processo todos nós podemos fazer melhor trabalho (...)</i> (A2, Pag.17)</p> <p><i>(...) a existência de formação adequada ao modelo de avaliação pode fazer com que todos nós, avaliados e avaliadores, façamos um melhor trabalho.</i> (A2, Pag.17)</p> <p><i>Propriamente para a observação de aulas ... Uma das coisas que me parece importante, é por exemplo os grupos das várias escolas, os grupos disciplinares, dentro dos próprios grupos disciplinares fazer-se um balanço daquilo que é pertinente (...)uma constatação dentro do grupo "onde é que nós podemos melhorar a nossa formação enquanto professores?"</i> (A3, Pag. 25)</p> <p><i>(...) poderíamos identificar pessoas que têm grande competência em determinadas áreas, que poderiam ajudar os colegas a ser melhores nessa área (...)</i> (A3, Pag. 25)</p>

		<p><i>Portanto o que nos falta na nossa escola por vezes é uma disponibilidade mental e temporal para nós podermos aprender uns com os outros dentro do próprio grupo. (A3, Pag. 25)</i></p> <p><i>(...) se não houvesse formação continua desde o momento em que eu acabei a minha formação inicial eu era um professor muito menos competente do que aquilo que acho que sou. (A3, Pag. 25)</i></p> <p><i>(...) se a pessoa faz formação de certeza absoluta que isso se vê refletido nas aulas que leciona (...) (...) (A4, Pag. 34)</i></p> <p><i>(...) eu acho que na avaliação de desempenho ela tem que ser obrigatória, tem que fazer parte se a pessoa faz, se não faz (...9 (A4, Pag. 34)</i></p> <p><i>(...) na avaliação de desempenho a outros níveis, no relatório, seja no que for, eu não tenho dúvida nenhuma que deve ser obrigatório e medível. (...) (A4, Pag. 34)</i></p>
--	--	--



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

ANEXO IV

Curso:
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Unidade curricular:
Dissertação

Docente:
Dra. Maria Luísa Branco

Trabalho de:
Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias_M6448

Atividade:
Codificação das entrevistas dos entrevistados avaliadores externos
AE1/AE2/AE3/AE4

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistado	<i>Informações pessoais do docente avaliador externo (idade).</i>	56 anos (AE1, Pag.2) 55 anos (AE2, Pag. 12) 61 anos (AE3, Pag. 25) 57 anos (AE4, Pag.36)
	<i>Informações pessoais do docente avaliador Externo (Tempo de serviço).</i>	35 anos (AE1, Pag.2) 27 anos (AE2, Pag. 12) 36 anos (AE3, Pag. 25) 34 anos (AE4, Pag.36)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Escala)</i>	8º (AE1, Pag.2) 5º escalão (AE2, Pag. 12) 9º (AE3, Pag. 25) 9º (AE4, Pag.36)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Grupo Disciplinar)</i>	620, Educação Física (AE1, Pag.2) 260/620 Educação Física (AE2, Pag. 12) 110 (1º ciclo) (AE3, Pag. 25) 520 (Biologia) (AE4, Pag.36)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Habilitações Literárias)</i>	Licenciatura em Educação Física (AE1, Pag.2) Tenho a licenciatura em educação física, fiz também o mestrado em educação física na variante para o ensino do 620 (...) fiz também o mestrado em supervisão pedagógica. (AE2, Pag. 12) Equivalência à Licenciatura, curso de estudos superiores especializados em administração escolar. (AE3, Pag. 25) Licenciatura em Biologia e Mestrado em Educação em ciências- Biologia (AE4, Pag.36)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador Externo (Exercício de Outras Funções)</i>	(...) estou ligado à direção de serviços e coordenação local do desporto escolar (AE1, Pag.2) (..) desporto escolar e sou neste momento coordenador de estabelecimento (AE2, Pag. 12) Coordenador do departamento (AE3, Pag. 25) Coordenador de grupo (AE4, Pag.36)
	<i>Informações profissionais do docente avaliado (Formação Contínua em ADD)</i>	Fiz uma ação (...) anterior à observação de aulas. (AE1, Pag.2) Realizei uma ação de formação quando fui chamado a intervir como avaliador externo. (AE2, Pag. 12) Sim, em 2015 através do centro de formação. (AE1, Pag. 25) Realizei (AE4, Pag.36)
	<i>Informações pessoais do docente avaliador Externo (Género).</i>	Masculino Masculino Masculino Masculino

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
2. O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor	<p>Conhecimento sobre o sistema de avaliação de desempenho docente</p>	<p>(...) essa observação de aulas, até porque ela é obrigatória, em termos de certos escalões ela tem que ser feitas e se os professores a requisitarem (...) (AE1, Pag.3)</p> <p>A lei diz que há certos escalões, agora não sei precisar quais são, mas talvez segundo e quarto (...) (AE1, Pag.6)</p> <p>(...) neste momento este é simples, acho que este último até foi bastante simplificado relativamente aos anteriores (...) (AE2, Pag13)</p> <p>(...) a avaliação externa é feita em dois períodos de noventa minutos cada e a dimensão científico-pedagógica do professor fica ali avaliada (...) (AE2, Pag13)</p> <p>(...) tem que preencher o anexo 1, consoante a observação, recebe com base nos anexos 1 preenche o anexo 2 tendo em conta o anexo 3 e pronto a avaliação está feita (...) (AE2, Pag13)</p> <p>(...) a partir dos documentos normativos seguiu-se aquilo que é a avaliação de desempenho, a dimensão interna, a dimensão externa (...) (AE2, Pag18)</p> <p>Tive que explicar que não havia esse período de reflexão aí, eu depois iria ler, ele iria fazer a sua auto-reflexão onde as aulas iriam estar incluídas e eu iria dar o meu parecer exclusivamente sobre a avaliação das aulas que eu fiz. (AE2, Pag.22)</p> <p>Só perante as situações concretas mesmo é que depois vou preenchendo as fichas, acabo por resumir a minha tarefa mesmo nisso. (AE3, Pag. 26)</p> <p>O relatório, fazer o relatório de autoavaliação. (AE3, Pag. 29)</p> <p>(...) que eu me recorde a transição de alguns dos escalões obrigavam a avaliação, mas não necessariamente a observação de aulas, só algumas situações é que era obrigatória, havia ali um escalão que era obrigatório ter observação de aulas (...) (AE4, Pag. 37)</p>
	<p>Perceção do docente avaliado r externo sobre a A.D.D. em vigor</p>	<p>(...) sentimos que eventualmente a podermos fazer mas não tem praticamente efeitos práticos porque não sabemos para que é que serve. (AE1, Pag.3)</p> <p>(...) é mais um ato administrativo que um ato pedagógico, com influência positiva na melhoria das escolas e na melhoria do ensino centrado nos alunos (...) (AE2, Pag. 13)</p> <p>(...) embora em termos legislativos e dos normativos assim não pareça, mas na prática a sensação que eu tenho é que efetivamente é mais um ato administrativo que um ato pedagógico. (AE2, Pag. 13)</p> <p>(...) é inconcebível que numa escola de qualidade em que se procura que (...) todos os docentes tenham determinados níveis de profissionalismo nos apareça um sistema de avaliação de desempenho docente com cotas, não muito claro em termos do acompanhamento da melhoria profissional (...) (AE2, Pag. 13)</p> <p>(...) os sistemas de avaliação de professores (...) têm pouca influência naquilo que é a melhoria de uma escola (...) (AE2, Pag. 13)</p> <p>Infelizmente no atual sistema o avaliador externo não pode ter uma intervenção formativa (...) (AE2, Pag.24)</p> <p>(...) ninguém vai com a intenção de prejudicar ninguém à partida e a minha também não é essa. Facilitar também não. Nem oito nem oitenta, mas acaba por ser o momento, avaliar o momento. (AE3, Pag. 26)</p> <p>Digamos que é uma avaliação mais formativa. Se não é totalmente em parte também é. Pode não ser totalmente, mas em parte também é. E qualquer modelo que o seja deve sê-lo. (AE4, Pag.38)</p>

	<p>Objetivos da ADD em vigor</p>	<p>(...) será ver se os professores são capazes ou não são capazes de ensinar (...) (AE1, Pag.3)</p> <p>(..) acho que é acima de tudo para limitar em termos das próprias escolas as carreiras dos professores e a carreira docente. (AE2, Pag. 13)</p> <p>O principal objetivo que eu penso que os professores têm em vista é a progressão na carreira. Não é para terem um desempenho melhor, nem para corrigirem defeitos, nem nada disso. (AE3, Pag. 26)</p> <p>Verificar se o docente está em condições de continuar a sua atividade. Se o faz bem e corrigir eventuais... se ele está a fazer bem, a desempenhar a sua função (...) (AE4, Pag. 38)</p> <p>Verificar se o docente está a exercer a sua função de ensinar os alunos de forma correta e corrigir. (AE4, Pag. 38)</p> <p>Deve corrigir, dar oportunidade ao docente de verificar como é que está, por opinião de outros, não só da sua e eventualmente corrigir aspetos que estão menos corretos nas suas aulas diárias. (AE4, Pag. 38)</p>
	<p>Observação de aulas</p>	<p>(...) foi positiva e penso que até para mim foi benéfico porque não quis estar ali a entrar numa situação muito stressante para o professor (...) (AE1, Pag.3)</p> <p>(...) acho que tem um efeito positivo tenho uma opinião positiva sobre isso. (AE1, Pag.3)</p> <p>É uma imposição legal. (AE2, Pag. 14)</p> <p>(...) tem determinados procedimentos, desde que não cometa erros em termos do processo ok, fica tudo bem (...) (AE2, Pag. 14)</p> <p>A observação de aulas acho que era importante, mas era ser feita num contexto diferente, não só da forma como é. (AE3, Pag. 26)</p> <p>Aquilo não é combinado, mas é quase como se fosse. (AE3, Pag. 26)</p> <p>(...) com a continuidade é que se consegue. (...) isto para ter uma ideia da avaliação do desempenho do professor tem que passar por várias observações para conseguir depois ter uma ideia mais geral. Acho que é pouco. (AE3, Pag. 26)</p> <p>Por mais formação que eu tivesse tido aqui para observar aulas, tu tens uma matriz para observar, mas depois aquilo foge ali à matriz, tens que tomar notas, portanto traduzir isso depois na avaliação não é fácil. (AE4, Pag. 37)</p> <p>(...) devíamos ter o hábito, devíamos todos ter o hábito, a nível de grupo, de sem grandes preocupações termos pessoas a assistir às nossas aulas para irmos falando sobre elas, sem ser necessariamente para a avaliação (...) (AE4, Pag. 38)</p> <p>Seria para uma avaliação do trabalho e corrigir. (AE4, Pag. 38)</p> <p>(...) acho que servem para ter uma ideia eventualmente do trabalho que o docente faz ou pode fazer pelo menos (...) (AE4, Pag. 39)</p>
	<p>Fontes de informação sobre ADD</p>	<p>Foi mais aquela formação (...) li a legislação e aquela documentação que vocês forneceram (...) (AE1, Pag.3)</p> <p>(...) trabalhei oito anos como, no âmbito da formação de professores e isso alargou-me um bocadinho os horizontes (...) (AE2, Pag. 14)</p> <p>(...) fiz a formação do mestrado em supervisão pedagógica (...) (AE2, Pag. 15)</p> <p>(...) também pela formação, acho que a formação que eu fiz sobre este modelo atual, quando fui chamado a ser avaliador externo. (AE2, Pag. 15)</p> <p>(...) naquilo que nos é possível nós acedermos enquanto trabalhos que são publicados, livros que são e reflexões que são feitas sobre isso. (AE2, Pag. 15)</p>

		<p><i>No meu caso tive esta experiência da telescola (...) Acho que isso conta bastante para observar. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) tive formação, porque sem formação era impossível (...) pelo menos perceber minimamente o que se pretendia. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>Se não fosse essa formação então ia para lá às cegas. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>Tive na altura uma formação (...) (AE4, Pag. 38)</i></p> <p><i>(...) Li na altura, sei que li aqueles documentos todos legais e depois havia documentação que vinha com essa formação. (AE4, Pag. 38)</i></p> <p><i>Formação específica, documentação legal, documentação oficial que vinha associada à formação e de apoio à interpretação da legislação(...) (AE4, Pag. 38)</i></p> <p><i>Comprei uns livros sobre avaliação docente, mas pouca coisa. (AE4, Pag. 38)</i></p>
--	--	---

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
3. Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal	<i>Impacto da A.D.D./O.A. e desempenho profissional</i>	<p><i>É o que está legislado e não deu muito para ver o impacto (...) (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>Esses dois tempos, não sei se terá muito impacto. (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>(...) é só também para observar aquelas aulas porque são especificamente para avaliação daquele professor. (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>Mas penso que o impacto é positivo para ele, não sei. (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>A avaliação de aulas eu sinceramente penso que não tem nenhuma. (AE2, Pag.15)</i></p> <p><i>(...) a pessoa prepara aquilo para esse momento, tenta compor ali um bocado, às vezes até compõem demais (...) (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) acho que servem para ter uma ideia eventualmente do trabalho que o docente faz ou pode fazer pelo menos (...) (AE4, Pag. 39)</i></p>
	<i>Contributos da A.D.D./O.A. para a melhoria do desempenho profissional</i>	<p><i>(...) poderá ter uma situação muito formal e o professor eventualmente empenhar-se mais e talvez levar feedbacks do avaliador que sim senhor, a aula correu bem, deve-se fazer assim, talvez haja um empenhamento maior (...) (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>(...) o contributo poderá ser esse de ele se empenhar mais, ter boas estratégias, impor disciplina por exemplo, dar bem os conteúdos, fazer bem as demonstrações, cativar os miúdos. (AE1, Pag.4)</i></p> <p><i>Se ela for de âmbito formativo penso que tem se for de âmbito classificativo penso que não tem (...) (AE2, Pag.16)</i></p> <p><i>(...) eu tenho muitas duvidas se ela se ela contribui para a melhoria do avaliado. (AE2, Pag.16)</i></p> <p><i>Aquilo pelo menos conduz a uma reflexão no fim. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) de qualquer forma é sempre positivo porque implica sempre mais um trabalho e algum cuidado da parte do avaliado. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>(...) em termos de conhecimentos e isso de se ficar mais habilitado, isso não leva aí. (AE3, Pag. 27)</i></p> <p><i>Se o observador detetar no observado alguma coisa que não esteja (...) pode o avaliado, se tiver recetivo a corrigir coisas detetadas ou a discutir com quem observa esses aspetos, concordando (...) é sempre salutar para a pessoa (...) (AE4, Pag. 39)</i></p>

		<p>(...) isso é feito assim em poucas vezes, duas vezes nessa avaliação obrigatoriamente se calhar tem algum efeito sempre. (AE4, Pag. 39)</p> <p>À partida não considero negativo. (AE4, Pag. 39)</p>
	A.D.D./O.A. e progressão na carreira	<p>(...) a avaliação que eu lhe dei foi muito positiva. (AE1, Pag.5)</p> <p>Eu até lhe dei a nota máxima, penso que ele deve progredir (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>Só pela questão da avaliação que lhe dei tem direito a progredir. (AE1, Pag.5)</p> <p>Não tem efeitos em termos da progressão dos professores e acima de tudo da sua valorização profissional. (AE2, Pag.17)</p> <p>Não sei mesmo o que contribuiu para a progressão na carreira, não sei. Porque acho que isto tem estado tudo congelado, aquilo não progrediu. (AE3, Pag. 28)</p> <p>(...) até agora ficou na mesma, não contribuiu para nada, em termos de carreira não. Teve como experiência, é importante. (AE3, Pag. 28)</p> <p>(...) para progredir tem que ser avaliado (...) (AE4, Pag. 39)</p> <p>(...) as pessoas desinteressaram-se porque viram que não tinha efeito, portanto a avaliação era vista de uma outra maneira quando tinha o efeito da progressão (...) (AE4, Pag. 39)</p> <p>Não tendo retorno eu acho que ninguém sabe em que pé é que está. (AE4, Pag. 39)</p>

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
4.Opinião dos docentes sobre a ADD e O.A.	Constrangimentos da A.D.D./O.A.	<p>(...) mas isso já parte da legislação que está tudo congelado (AE1, Pag.5)</p> <p>Enquanto avaliador o constrangimento maior foi ter sido a primeira vez, porque eu nunca orientei estágios (...) a falta de experiência (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>Mas pronto senti essa dificuldade porque não estava habituado a fazer isso (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>O número de sessões foi pouca, a legislação implica só duas, mas não sei quantificar qual o número ideal para avaliar o colega (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>A própria avaliação interna também não o faz, até porque é feita entre pares e pode criar mecanismos constrangedores, até pelas questões relacionais que existam (...) (AE2, Pag. 13)</p> <p>(...) não existe sequer coordenação como a legislação prevê entre o avaliador externo e interno (...) (AE2, Pag. 14)</p> <p>(...) uma coisa que para mim é fundamental é mais um ato classificativo do que um ato avaliativo. (AE2, Pag. 14)</p> <p>o professor que eu estava a observar estava numa situação de constrangimento, ele não é assim no dia-a-dia certamente, um professor com muitos anos de serviço não fica a transpirar (...) (AE2, Pag. 15)</p> <p>(...) porque o avaliador é externo não está na escola, não sabe digamos o dia-a-dia do professor e penso que a observação de aula não deve acontecer só em dois momentos que até são planificados (...) (AE2, Pag. 15)</p>

		<p><i>Ela está mais feita para as questões da própria carreira, da classificação do avaliado, da mudança de escalão (...) (AE2, Pag.16)</i></p> <p><i>(...) o professor faz um relatório de autoavaliação anual que não conta para nada, está anos e anos e que é para mim o principal fator da desmotivação que existe no corpo docente é o facto de não ter perspectivas de valorização. (AE2, Pag.17)</i></p> <p><i>Nenhuma profissão pode ter empenho, pode ter motivação, pode ter entusiasmo se verificar que ano após ano não é valorizada (...) (AE2, Pag.17)</i></p> <p><i>O principal constrangimento neste momento é que é um sistema que não funciona, ou seja, não tem efeitos (...) (AE2, Pag.17)</i></p> <p><i>Observar aulas em dois momentos apenas num período avaliativo de 4 anos penso que é muito limitativo. (AE2, Pag.17)</i></p> <p><i>(...) um avaliado que tem mais habilitações do que o avaliador acaba por ser logo, criar ali logo um certo tipo de constrangimento (...) (AE2, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) acho que é uma situação que eu penso que acaba por ser caricata que é o avaliado ter mais habilitações do que o avaliador. (AE2, Pag.19)</i></p> <p><i>(...) este sistema permite que o avaliador externo vá avaliar alguém que efetivamente conhece muito bem enquanto profissional. (AE2, Pag.19)</i></p> <p><i>os constrangimentos da questão dos plafons, é uma questão que (...) não beneficia em nada a própria avaliação docente e a escola e os alunos. (AE2, Pag.21)</i></p> <p><i>Não há uma reunião anterior ao desenrolar, como se seria num processo formativo. (AE2, Pag.22)</i></p> <p><i>Não é por ir duas vezes a uma sala que consegues ter um panorama ali completo sobre o desempenho dessa pessoa. (AE3, Pag.26)</i></p> <p><i>Como não é a prática habitual, aquilo não corre muito bem, que é o exemplo da pessoa quer mostrar em pouco tempo muita coisa. (AE3, Pag.27)</i></p> <p><i>(...) eles preparam mesmo aquele momento. (AE3, Pag.27)</i></p> <p><i>Tem mais constrangimentos do que parece (...) depende bastante do temperamento de cada um e da maneira de encarar esta situação. (AE3, Pag.28)</i></p> <p><i>(...) acaba por se resumir tudo no pouco tempo que está destinado a isso, porque a pessoa ser avaliada em pouco... (AE3, Pag.28)</i></p> <p><i>(...) não é para melhorarem o desempenho que têm nem para saberem quais são os pontos negativos e até se apontares pontos negativos há muitos que nem gostam de ouvir. (AE3, Pag.31)</i></p> <p><i>(...) fui lá observar aulas, (...) foram duas, não chega para ter uma ideia, (...) (AE4, Pag. 37)</i></p> <p><i>(...) mas eventualmente essas aulas até seriam preparadas com, podiam ser melhor preparadas e poder não traduzir a avaliação ou o que o docente faz realmente nas aulas durante o seu ano escolar. (AE4, Pag. 37)</i></p> <p><i>Por mais formação que eu tivesse tido aqui para observar aulas, tu tens uma matriz para observar, mas depois aquilo foge ali à matriz, tens que tomar notas, portanto traduzir isso depois na avaliação não é fácil. (AE4, Pag. 37)</i></p> <p><i>(...) dificuldades em traduzir através da observação de aulas, traduzir isso numa avaliação que traduza exatamente o que a pessoa faz. (AE4, Pag. 37)</i></p>
--	--	---

		<p>(...) havia ali uma questão que era o problema de conciliar disponibilidade de períodos de observar (...) (AE4, Pag. 40)</p> <p>Outro constrangimento era a nível pessoal porque (...) isso criava ali uma dificuldade para o observado e para o observador, que sendo colegas, amigos podia haver ali alguma forma diferente de ver a realidade, uma inibição de observar. (AE4, Pag. 40)</p> <p>(...) não tinha por hábito observar aulas e, portanto, não tinha registos fiáveis, eu tenho alguma dificuldade em estar a ouvir a descrever tudo. (AE4, Pag. 42)</p>
	<p>Razões na origem dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>(...) podia haver uma formação mais prática (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>(...) fazer uma formação mais prática, não sei e com essa pessoa que nos está a dar essa formação talvez ajudasse mais relativamente à avaliação concreta do colega. (AE1, Pag.5)</p> <p>Ele pode ser um mau profissional e nesse dia até se aplica e prepara um conjunto de atividades que até se pode treinar, porque sabemos qual é o dia e funciona. (AE2, Pag.17)</p> <p>Estamos a falar da avaliação externa que é feita por um elemento fora da escola, portanto que não interage, que não conhece a escola, que não conhece as dinâmicas. (AE2, Pag.17)</p> <p>(...) na escola avalia-se muito, mas depois os efeitos são muito poucos, muda-se pouco, ou seja, avalia-se muito a todos os níveis, mas depois haver mudança, essas aí são muito limitadas. (AE2, Pag.18)</p> <p>(...) é o pouco tempo para conhecer, para uma pessoa ter alguma segurança na avaliação que está a fazer. (AE3, Pag.28)</p> <p>Para mim acho que é pouco e estou sempre com o receio que não estou para prejudicar ninguém, nunca vejo isso assim, portanto isso afeta-me um bocado. (AE3, Pag.28)</p>
	<p>Consequências dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>(...) poderá acontecer da avaliação não ser bem-feita (...) (AE1, Pag.5)</p> <p>Inicialmente estava assim um bocado de dificuldades até na maneira como me devia posicionar lá na sala. (AE1, Pag.5)</p> <p>(...) acho que em termos negativos não influenciei nada relativamente à aula deles. (AE1, Pag.6)</p> <p>Não há reflexão, não há partilha, não há capacidade para dizer, vamos experimentar coisas novas, vamos fazer (...) (AE2, Pag.18)</p> <p>O atual sistema também, muito centrado obviamente na verticalização da gestão pode levar a que nem sempre as menções sejam atribuídas a quem efetivamente na escola as merece(...) (AE2, Pag.18)</p> <p>Mais facilmente se penaliza um bom professor do que se penaliza um mau professor até pelo sentido colaborativo, corporativista que acaba por existir. (AE2, Pag.18)</p> <p>A desmotivação, o desinteresse, o pouco empenho... (AE2, Pag.18)</p> <p>Eu na dúvida estou a favorecer, estou sempre com uma atitude muito mais positiva (...) (AE3, Pag.28)</p> <p>(...) é o pouco tempo para conhecer para uma pessoa ter alguma segurança na avaliação que está a fazer. (AE3, Pag.28)</p> <p>Para os professores, aqui para a avaliação dos docentes não é um exame, mas acaba por ser quase uma prova em que se aquilo for levado ali com muito rigor acho que isso acabava por ou favorecer muito ou prejudicar, portanto não há ali meio-termo. (AE3, Pag.29)</p> <p>Alguma insegurança por parte de todos. (AE3, Pag.29)</p>

		<p>(...) um constrangimento, a formação que o observador tinha, como observar, como registar as observações, essa dificuldade também é um constrangimento e ainda por cima pode traduzir-se numa ideia errada do trabalho que se está a observar. (AE4, Pag. 40)</p> <p>Aquilo foi em cima da hora, houve pessoas que estavam para fazer a avaliação e não houve tempo para cimentar as coisas. (AE4, Pag. 40)</p> <p>Se a pessoa que está a avaliar não se sente à vontade para o fazer, pode traduzir-se numa avaliação que não corresponde àquilo que o docente (...) (AE4, Pag. 41)</p> <p>(...) se o trabalho do observador de aulas, o do avaliador não é bem fundamentado com base em conhecimento, que está seguro dos processos envolvidos na avaliação traduz-se numa avaliação que pode não corresponder. (AE4, Pag. 41)</p>
--	--	---

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados A1, A2, A3e A4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
5. O processo de ADD experienciado/vivido	Implementação do sistema de A.D.D. no A.E.	<p>(...) a minha opinião nem é positiva nem negativa, eu unicamente preenchi um documento que foi depois entregue nos serviços administrativos onde indiquei, as turmas que tinha, os meus dados pessoais, a formação que fiz (...) (AE1, Pag.6)</p> <p>(...) é preencher uma espécie de curriculum daquele ano, é só parte de papelada. (AE1, Pag.6)</p> <p>(...) constituíram-se no pedagógico a comissão de avaliação e, portanto, o procedimento foi o procedimento normal que estava estipulado pelos normativos. (AE2, Pag.18)</p> <p>Aqui nem faço ideia como é que foi isso. (AE3, Pag.29)</p> <p>Tenho um conhecimento privilegiado, mas isto tem estado tudo bloqueado, acabamos por saber só as datas e pouco mais. (AE3, Pag.29)</p> <p>Foi implementado como foi implementado nos outros não tenho outros para comparar também. (AE4, Pag. 41)</p> <p>(...) foram feitos calendários, foram mais ao menos cumpridos para a formação, para nomeação dos avaliadores. (AE4, Pag. 41)</p> <p>(...) foram realizadas as coisas a nível do pedagógico, da secção de avaliação, etc., foram calendarizados, foram feitos documentos, portanto sentia sempre que o tempo era apertado, mas... (AE4, Pag. 41)</p>
	Desenvolvimento do processo de Avaliação Externa	<p>(...) não fiquei muito contente por ter sido chamado para fazer isso porque cria alguma responsabilidade para os meus ombros, mas alguém tem que assumir (...) (AE1, Pag.6)</p> <p>(...) só me deu um bocadinho de mais experiência (...)f oi uma nova experiência para mim (...) (AE1, Pag.6)</p> <p>(...) era uma situação diferente daquilo que estava habituado e com medo de falhar, mas depois até correu bem e não houve problema nenhum e até foi positivo. (AE1, Pag.6)</p> <p>Eu centrei-me essencialmente naquilo que está estipulado. (AE2, Pag. 19)</p> <p>Nós enquanto avaliadores externos temos à nossa frente situações muito complicadas em termos de intervenção, seja a nível científico, seja a nível pedagógico, seja a nível relacional com os alunos, seja a nível da própria aula em si. (AE2, Pag.19)</p> <p>O processo em si é a prática mesmo é uma coisa muito curta. (AE3,</p>

		<p><i>Pag.29)</i></p> <p><i>Eu hoje se calhar fazia um pouco já diferente (...) (AE3, Pag.29)</i></p> <p><i>(...) a observação não é fácil registar o que está a ser observado</i> <i>(...) (AE4, Pag. 42)</i></p> <p><i>A técnica de observação, no meu caso particular não estava muito à vontade porque não era usual usar essa técnica. (AE4, Pag. 42)</i></p> <p><i>(...)também tínhamos uma ideia sobre os erros científicos, metodológicos, eventuais erros ou melhorias a fazer, mas era mais objetivar a observação de aulas, traduzir aquilo numa classificação, isso era maior a dificuldade. (AE4, Pag. 42)</i></p>
	Perceção sobre o avaliado	<p><i>(...) confrontei-o com o que os miúdos estavam a fazer em termos práticos da aula (...) (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...) com o que estava escrito no plano de aula e estava conforme o que ele tinha programado. (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...) o desempenho foi excelente porque concretizou na prática aquilo que ele tinha programado em termos de papel em termos de conteúdos, em termos daquilo que ele programou anteriormente antes de ir para a aula (...) (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>Ele fez um bom trabalho na aula que eu observei. (AE2, Pag.20)</i></p> <p><i>(...) dentro daquilo que são os parâmetros das partes da aula, da intervenção didática, relacional com os alunos, dos feedbacks que utilizava, (...) foi uma aula que teve muito bem. (AE2, Pag.20)</i></p> <p><i>Ela compôs o boneco, mais nada. (AE3, Pag.30)</i></p> <p><i>Compôs aquilo para aquele dia. (AE3, Pag.30)</i></p> <p><i>Aquilo foi preparado e depois nem sequer teve tempo de por tudo em prática. (AE3, Pag.30)</i></p> <p><i>(...) achei que as pessoas estavam cientificamente preparadas, procuravam apresentar de acordo com os níveis (...) (AE4, Pag. 42)</i></p> <p><i>O que eu sentia é que as pessoas estavam sob o ponto de vista científico estavam, pelo menos aquela aula tinha sido preparada (...) (AE4, Pag. 42)</i></p> <p><i>e que havia pelo menos nessa aula uma preocupação de envolver alunos, questionar alunos, de a apresentação da aula decorrer de uma forma não muito acelerada, dando tempo aos alunos para fazer essas questões. (AE4, Pag. 42)</i></p> <p><i>(...) avalio positivamente esse trabalho. (AE4, Pag. 42)</i></p>

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
6. Alternativas e melhorias à ADD	Melhorias do processo de A.D.D.	<p><i>(...) mais formação para os avaliadores (...)haver uma parte teórica e uma prática acompanhada com a pessoa que dá essa formação. (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>Acho que também devia haver uma espécie de incentivo para o avaliador (...) poder contar para a avaliação dele próprio (...) ser uma mais-valia em termos do desempenho desse ano desse professor. (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...) podia haver o pagamento de uma hora extraordinária, ou duas horas extraordinárias (AE1, Pag.7)</i></p> <p><i>(...) podia ser em termos de ou dias de férias (AE1, Pag.7)</i></p>

		<p>(...) falta aqui aquilo que é fundamental que é a questão do acompanhamento da própria escola em termos daquilo que é uma supervisão de melhoria do ensino, uma supervisão reflexiva, que seja reflexiva em que os professores se sintam motivados a experimentar coisas novas (...) (AE2, Pag.13)</p> <p>(...) penso que tem que estar efetivamente centrada mais do diretor, neste caso que é o órgão de gestão, porque é assim, (...), se alguém que sabe o nível de competência dos professores, a influência que tem numa escola, no desempenho é o órgão de gestão. (AE2, Pag.13)</p> <p>(...) falta uma cultura na escola que é fundamental que é a cultura da supervisão pedagógica no sentido positivo. (AE2, Pag.14)</p> <p>(...)a dimensão de uma avaliação formativa, mais formativa, com influência no desempenho profissional do docente, essa tem que ser reflexiva, tem que ser colaborativa, (...) (AE2, Pag.14)</p> <p>(...) é importante uma cultura de escola que privilegie a supervisão pedagógica interna dentro da própria escola (...) (AE2, Pag.16)</p> <p>(...) se calhar habituarmo-nos a uma cultura, se for uma supervisão feita no sentido da melhoria, de ajudar penso que é muito positivo e acho que a escola tem que ir por aí. (AE2, Pag.16)</p> <p>Quem avalia tem que estar sempre num patamar acima do avaliado, quando eu digo acima não é na questão da idade, não é na questão do escalão, mas acima de tudo a nível do próprio percurso enquanto professor. (AE2, Pag.19)</p> <p>(...) a avaliação de desempenho poderá ter uma melhoria significativa se ela tiver menos preocupações em termos da parte mais administrativa (...) (AE2, Pag.20)</p> <p>(...) centrar mais na parte da supervisão em termos dos próprios grupos disciplinares, ou seja, se a avaliação de desempenho docente tiver uma dimensão mais formativa (...) (AE2, Pag.20)</p> <p>mais centrada no acompanhamento supervisivo para cada grupo próprio em que haja momentos de reflexão, momentos de partilha, haja momentos de expormos os nossos constrangimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (...) (AE2, Pag.20)</p> <p>(...)tem que ser uma avaliação transparente, tem que ser clara tem que ser eu quase diria publica dentro da própria instituição. (AE2, Pag.20)</p> <p>(...) eu acho é que tem que haver é avaliação contínua, não é chegar ali ao fim e um “gajo” é posto ali nesta situação, perante uma hora ou hora e meia ou isso e está a vida arrumada. (AE3, Pag.28)</p> <p>Primeiro que tudo não era só a observação das duas aulas. (AE3, Pag.30)</p> <p>Deveria ter observações, também não é todas as semanas, mas haver uma frequência maior (...)para uma pessoa ir conhecendo também o avaliado (...) pelo menos para ter uma ideia mais consistente sobre o tipo de trabalho que ele faz (...) (AE3, Pag.30)</p> <p>(...) eles também deviam saber para o que vão. (AE3, Pag.30)</p> <p>(...) haver uma forma de eles tentarem perceber aquilo que se pretende mesmo (...) (AE3, Pag.31)</p> <p>(...) o que eu acho é que a observação de aulas, se calhar a partilha de aulas observadas, devia ser uma coisa instituída nesta avaliação, ou noutra qualquer ou sem ser em avaliação, avaliação ou classificação do docente para progressão devia ser um hábito de partilha dos docentes. (AE4, Pag.39)</p> <p>A questão da formação, outro constrangimento só se ultrapassa se houver muita gente ou com formação para avaliadores mais forte (...) (AE4, Pag.40)</p>
--	--	--

		<p>(...) outros aspetos que nós tínhamos para serem avaliados eram aspetos a considerar na avaliação de um docente, a avaliação sob o ponto de vista formativo pelo menos. (AE4, Pag.43)</p> <p>(...) acho que a avaliação deve estar focadíssima na formação, mais do que na classificação do docente, deve ter um pendor formativo, para corrigir, por isso se calhar mais frequente. (AE4, Pag.43)</p>
	<p>Melhorias do processo de O.A.</p>	<p>o avaliador ter mais tempo de formação, um pouco mais prática, não ser só teoria. (AE1, Pag.7)</p> <p>(...) mais aulas, mas não muitas mais 4 ou 5 (AE1, Pag.7)</p> <p>(...) também ter acesso à programação do ano todo. (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) penso que a observação de aulas, a ser feita, não tem que ser uma observação de aulas programada, nem com determinado número, até pode ser uma observação de aulas que seja espontânea (...) (AE2, Pag.21)</p> <p>Um supervisor está para colaborar, está para ajudar, está para promover as melhorias profissionais do corpo docente (...)se ela for centrada nessa dimensão penso que haverá melhorias. (AE2, Pag.21)</p> <p>Só que ela lesse ali a ficha, só que ela tivesse acesso à ficha de registo que nós temos ela percebia logo qual é a intenção, o que é que eu vou para ver (...) (AE3, Pag.31)</p> <p>(...) o que eu acho é que a observação de aulas, se calhar a partilha de aulas observadas, devia ser uma coisa instituída nesta avaliação, ou noutra qualquer ou sem ser em avaliação, avaliação ou classificação do docente para progressão devia ser um hábito de partilha dos docentes. (AE4, Pag.39)</p> <p>(...) se calhar a forma de registo se calhar era um gravador e depois ouvi-la e vê-la várias vezes (...) (AE4, Pag.42)</p> <p>(...) em vez de ter duas aulas observadas é se calhar haver mais aulas observadas (...) em aumentar a frequência de observação por ano de aulas (...) (AE4, Pag.43)</p> <p>(...) envolvimento se calhar de mais de um, de mais pessoas num avaliado, especialmente quando há observação de aulas. (AE4, Pag.43)</p> <p>(...) formação contínua, a participação, se era eventualmente dar importância mais talvez àquela relacionada com a sua área de formação, não necessariamente nos conteúdos científicos, mas na aplicação de metodologias de ensino (...) (AE4, Pag.43)</p> <p>(...) o observador de aulas acho que tem que ter uma formação mais forte, mais duradoura, mais longa (...) (AE4, Pag.43)</p>

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
7. O papel da supervisão na ADD (aspeto supervisivo da A.D.D.);	Relação estabelecida com o avaliado	<p>já o conhecia embora não fosse do meu círculo de amigos (...) (AE1, Pag.8)</p> <p>Foi só uma relação de avaliador avaliado, uma relação formal. (AE1, Pag.8)</p> <p>Durante a aula nunca falei com ele, nem estabeleci qualquer tipo de diálogo com ele, nem com os miúdos nem nada. (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) houve conversa no final da aula (...), comentei algumas questões, mas foi tudo em termos de feedbacks positivos. (AE1, Pag.8)</p>

		<p>No âmbito do processo avaliativo, nenhuma. (AE2, Pag.21)</p> <p>Era-me exigido esse papel, eu expliquei esse papel ao avaliado e, portanto, nesse âmbito o processo foi feito sem qualquer relação. (AE2, Pag.21)</p> <p>Nenhuma. Nem o conhecia. (AE3, Pag.31)</p> <p>A relação foi uma relação profissional mais nada. (AE3, Pag.31)</p> <p>(...) era um colega meu que eu conheci, que por acaso acho que tinham todos menos anos de experiência que eu. (AE4, Pag.44)</p> <p>(...) a relação de colega não teve na avaliação era uma relação sob o ponto de vista avaliativo de troca, de partilha de informação (...) (AE4, Pag.44)</p>
	<p>Papel do avaliado no âmbito da A.D.D./O.A.</p>	<p>(...) é mesmo de professor que está a dar uma aula e que tem que fazer o que no plano da aula estava estabelecido e cumpri-lo em termos da aula conforme a programou. (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) teve um papel ativo na sua própria avaliação. (AE2, Pag.21)</p> <p>Ele próprio estava interessado e queria que as coisas corressem bem (...) (AE2, Pag.21)</p> <p>O papel dele é cumprir o que está, que é apresentar o guião de aula, enviar ao avaliador externo o que foi feito dentro das normas e depois ficar à espera que haja no final uma reflexão (...) que não existe agora aqui, não há nenhuma reflexão. (AE2, Pag.22)</p> <p>O papel que desempenha é tentar, é um bocado passivo. (AE3, Pag.31)</p> <p>Tem que preparar a aula a ir ao encontro, devia preparar a aula de modo a ir ao encontro dos aspetos que o avaliador vai ter em conta. (AE3, Pag.32)</p> <p>Portanto convém saberem mesmo, estarem seguros do que a pessoa vai lá fazer. (AE3, Pag.32)</p> <p>(...) está subjacente que seria também de partilha, quer dizer ele recebe também ideias e trocas com o avaliado. (AE4, Pag.44)</p> <p>(...) o papel dele é dar a aula de maneira a que ele acha que deve dar, de acordo com a sua prática. (AE4, Pag.44)</p> <p>Não deve traduzir, ou pelo menos não deve, acho eu, uma forma de estar na aula diferente daquela que seria antes ou depois da observação da aula. (AE4, Pag.44)</p> <p>(...) ele é um observado (...) (AE4, Pag.44)</p>
	<p>Papel do avaliador no âmbito da A.D.D./O.A.</p>	<p>O papel é avaliar. (AE1, Pag.8)</p> <p>... dar alguma anotação e dar um feedback ou positivo ou de reforço daquilo que está a fazer. (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) no final ter uma conversa com ele relativamente ao desempenho dele e eventualmente como correu a aula, se bem ou mal. (AE1, Pag.8)</p> <p>Tem que ser um papel sério e honesto (...) (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) estar numa situação em que não há amizade com o avaliado(...) (AE1, Pag.8)</p> <p>(...) fazer as anotações de maneira que seja uma avaliação o mais correta e mais sincera possível com o avaliado. (AE1, Pag.8)</p> <p>Previamente não tem papel nenhum. (AE2, Pag.22)</p> <p>Constatar o desempenho mesmo do avaliado. (AE3, Pag.32)</p>

		<p>Vais lá para constatar o que é que se passa, como é que é o desempenho dele, como é que é o procedimento dele com os alunos, em relação às matérias, como é que prepara, se consegue atingir os objetivos (...)(AE3, Pag.32)</p> <p>Tem que estar atento e perceber o encadeamento da aula toda, desde que entra até que sai tem que ver qual é a atitude, qual é a postura do professor avaliado. (AE3, Pag.32)</p> <p>(...) estar atentos à forma como ele lida com o comportamento dos alunos, à forma como põe as tarefas em prática, a forma como consegue relacionar aqueles conteúdos todos e não fazer as coisas assim de uma forma separada, tudo com alguma sequência. (AE3, Pag.32)</p> <p>O observador é um mediador. (AE4, Pag.44)</p> <p>O externo observava aulas, trocava umas ideias com o observado. (AE4, Pag.44)</p> <p>O interno o que é que fazia? (...). Organizávamos, líamos o relatório e dávamos uma opinião com base nesse relatório que tinha lá a formação que a pessoa fez, a opinião sobre o desempenho profissional a vários níveis (...) era um organizador, era um recetor de informação e depois sobre essa informação escrita tinha que dar uma opinião. (AE4, Pag.44)</p> <p>(...) esse papel traduz-se em registar o que observa da forma mais fidedigna, mas também, no final partilhar esses registos que fez, essas observações, essa opinião que teve da aula, partilhar com o colega essa informação para ele poder ele, (...), melhorar a sua atividade, a sua prática. (AE4, Pag.45)</p>
	<p>Perfil ideal/desejável do avaliado na A.D.D./O.A.</p>	<p><i>Eu não digo um perfil militar, não é um perfil de autoritário (...)</i> (AE1, Pag.9)</p> <p><i>(...) deve ser um perfil normal, um perfil de não estar constrangido, nem de estar sobre pressão e dar a aula como dá as outras (...)</i> (AE1, Pag.9)</p> <p><i>(...) ele não deve por uma máscara, nem transformar-se em nenhum super-homem nem superar-se (...)</i> (AE1, Pag.9)</p> <p><i>(...) deve dar a aula como dá outra qualquer, deve estar calmo, sereno, tranquilo e relacionar-se bem com os miúdos, criar um clima positivo, ter algum controle no comportamento dos meninos (...)</i> (AE1, Pag.9)</p> <p><i>Acima de tudo tem que ser um bom profissional. Tem que saber aquilo que está a ensinar.</i> (AE2, Pag.22)</p> <p><i>Tem que ser bom na dimensão científica, na dimensão pedagógica, bom na dimensão didática e relacional com os alunos e acima de tudo ser um indivíduo que faz uma aula ou tem uma aula com entusiasmo, com motivação, com interesse.</i> (AE2, Pag.23)</p> <p><i>O desejável é que ele compreenda todas estas normas que regulam a avaliação interna para que possa contribuir nem que seja perceber aquilo e aceitar o tipo de tarefa que o avaliador vai fazer.</i> (AE3, Pag.33)</p> <p><i>(...) que conheça e que esteja disponível para isso mesmo, a colaborar também.</i> (AE3, Pag.33)</p> <p><i>O perfil desejável é trabalhar com naturalidade como faz todos os dias.</i> (AE3, Pag.33)</p> <p><i>Deve usar o melhor que tem e tentar orientar a aula numa forma natural.</i> (AE3, Pag.33)</p> <p><i>(...) ele também tem que ter um conhecimento muito bom da turma, prever até onde pode chegar para depois não ter surpresas (...)</i> (AE3, Pag.33)</p>

		<p><i>A ideia não é estar a aprender coisas, ele está mesmo a ser avaliado, ele vai mesmo ter que ter isso em conta de ter a melhor nota possível. (AE3, Pag.33)</i></p> <p><i>(...) deve ser uma pessoa capaz de receber essas opiniões sem ser de uma forma que considere que é uma critica negativa, (...), e discutir esses aspetos com vista (...) a corrigir. (AE4, Pag.45)</i></p> <p><i>(...) o perfil desejável é ele tem que ver a coisa como alguém estar a observar e o objetivo não é só classificar é partilhar comigo a sua experiência, a sua opinião.</i></p>
	<p>Perfil ideal/desejável do avaliador na A.D.D./O.A.</p>	<p><i>Não deve ter um papel militar, nem muito de deixa andar. (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>Deve ter um papel formal, um papel sério, de ser honesto e dar a avaliação (...) (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) avaliar e observar corretamente aquilo que o professor está a executar com os miúdos, com a turma (...) (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) não se pode levar essas coisas na brincadeira nem exagerar em termos formais (...) (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>Deve ter um papel passivo, um papel só de observação atenta daquilo que está a fazer (...) (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) não criar qualquer tipo de pressão nem nos alunos, na turma e eventualmente só intervir no final da aula (...) (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) dar um reforço ou positivo ou algum feedback referente à situação que se criou. (AE1, Pag.9)</i></p> <p><i>Acima de tudo ele não pode ter ideias preconcebidas relativamente a determinados aspetos. (AE2, Pag.23)</i></p> <p><i>(...) acima de tudo ter a mentalidade aberta para conseguir entender e aceitar o tipo de metodologia que está a ser utilizada. (AE2, Pag.23)</i></p> <p><i>Há várias metodologias que podem ser utilizadas, várias aulas que podem ser conduzidas de determinadas formas, mas acima de tudo tem que ter conhecimento dessas dimensões todas. (AE2, Pag.23)</i></p> <p><i>Ele tem que ser muito neutro na observação que está a fazer, em circunstância alguma ele pode demonstrar por qualquer expressão facial, de gesto perante o avaliado de aprovação ou reprovação (...) (AE2, Pag.23)</i></p> <p><i>(...) o que está a ser feito ali é um juízo de valor, mas tem que ser um juízo de valor profissional. (AE2, Pag.23)</i></p> <p><i>(...) tem que ser uma pessoa que vá disposto a avaliar e que seja objetivo naquilo que vai fazer, que não se disperse um bocado, que esteja ali mais ou menos atento, que leve a aula bem preparada também, saber bem também o que vai fazer e “não ir para lá à toa e vamos lá ver o que daqui vai sair”. (AE3, Pag.33)</i></p> <p><i>Não deve intervir, deve observar tudo o que se passa e deve ir tomando as suas notas. (AE3, Pag.34)</i></p> <p><i>A pessoa vai, não tem que interferir o mínimo possível e passar o despercebido completamente, não interfere em nada. (AE3, Pag.34)</i></p> <p><i>(...) o avaliador deve ver a coisa como uma observação com vista a detetar eventuais formas de como a aula correu ou de alguns aspetos particulares com que ele não concorda ou gostaria (...)</i></p> <p><i>(...) o observador deve ter o perfil de uma pessoa que é capaz de ver o que está a observar com vista a partilhar com o colega depois para melhorar alguns aspetos para discutir com ele eventuais melhorias. (AE4, Pag.45)</i></p>

		<p>(...) aqui entra a experiência, aqui entram a formação específica para a avaliação (...) (AE4, Pag.45)</p> <p>(...) ser uma pessoa capaz de entender a coisa sobre o ponto de vista formativo, partilha de ideias, de arranjar formas de dizer ao colega isto e isto está bem ou isto e aquilo está mal, mas sem uma carga negativa sobre o colega. (AE4, Pag.45)</p> <p>A ideia é, vou observar, vou tentar fazer-lhe ver o que está bem, e que existem alguns aspetos negativos, mais positivos e mais negativos e partilhar ideias a ver se (...) estão para melhorar que sejam melhorados. (AE4, Pag.46)</p>
--	--	---

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados AE1, AE2, AE3e AE4
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
8. Contributos da formação para o processo de A.D.D./O.A.	Formação continua A.D.D. e O.A	<p><i>A formação contínua para mim é importante (...)(AE1, Pag.10)</i></p> <p><i>(...) eu penso que a formação contínua ser obrigatória e no processo da avaliação de desempenho deve continuar porque (...)o ensino tem evoluído (...)(AE1, Pag.10)</i></p> <p><i>Se a pessoa não fizer formação continua então depois é ultrapassada. (...)(AE1, Pag.10)</i></p> <p><i>A formação contínua nem que seja para fazer o tal currículo mais completo, porque há lá um sítio onde a gente mete as formações que faz. (AE1, Pag.11)</i></p> <p><i>(...) vai enriquecer aquele documento que eu faço no final do ano para depois mostrar ao diretor. (AE1, Pag.11)</i></p> <p><i>(...) eu tenho que a fazer, nem que seja para enriquecer o meu currículo anual. (AE1, Pag.11)</i></p> <p><i>(...) ou se caminha no sentido de alargar horizontes e isso é feito através da formação, daí a importância que tem a formação de professores (...)(AE2, Pag. 15)</i></p> <p><i>Eu acho que uma boa formação ao longo da vida do professor, ao longo da vida profissional tem consequências muito positivas senão continuamos ao fim de quinze ou vinte anos a fazer o mesmo que fazíamos no primeiro ano (...)(AE2, Pag. 19)</i></p> <p><i>(...) isso só pode obviamente ser mudado a partir do momento em que existe uma formação dos professores que seja continua, que seja sistemática e que incida sobre as necessidades que agora as escolas também identificam. (AE2, Pag. 19)</i></p> <p><i>Penso que é extremamente importante a questão da formação continua (...) abre-nos horizontes relativamente a novas perspetivas, à evolução que tem havido (...)(AE2, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) alguém que não faça formação contínua fica naquele tempo, naquele espaço e há que abrir horizontes, há que ter mentalidade aberta, há que ter capacidade reflexiva, há que ter uma capacidade emancipatória (...)(AE2, Pag. 23)</i></p> <p><i>(...) se não fosse aquela formação que fizemos cada um fazia a coisa mais à sua maneira. Acho que isso aí foi importante. Essa formação teve um grande contributo (...)(AE3, Pag. 29)</i></p> <p><i>(...) a formação contínua devia ser uma coisa que preocupasse mais os docentes, mas não é. (AE3, Pag. 34)</i></p> <p><i>(...) a formação foi importante porque pu-la em prática e foi interessante para isso. (AE3, Pag. 34)</i></p> <p><i>(...) seria também importante aqui que eles tivessem uma formação</i></p>

		<p>(...) (AE3, Pag. 34)</p> <p>(...) Apesar daquela formação nós tínhamos, sentíamos imensas dificuldades, eu senti imensa dificuldade em fazer uma observação, digamos objetiva (...) (AE4, Pag. 37)</p> <p>Muita importância. (AE4, Pag. 46)</p> <p>(...) não podemos estar 40 anos sem formação (...) (AE4, Pag. 46)</p> <p>Na área em particular a avaliação de desempenho docente eu acho que há sempre áreas de formação que interessam mais a umas pessoas que a outras. (AE4, Pag. 46)</p> <p>(...) eu acho fundamental a formação em geral e se houver necessidade para efeitos de avaliação docente tem que haver formação quer de avaliados quer de avaliadores (...) (AE4, Pag. 46)</p>
	<p>Formação contínua e melhoria do processo de A.D.D. e O.A.</p>	<p>(...) devia haver formação contínua para os observadores de aulas, mais em termos práticos para melhorar, nem que seja para pôr as pessoas mais à vontade para observar essas aulas. (AE1, Pag.10)</p> <p>Devia haver mais até e vou repetir, devia ser mais prática, mais no terreno, nem que seja com os colegas que estão a fazer a formação, de eventualmente eles estarem a dar aulas ou até simular uma coisa que estão a dar mal, não sei criarmos mais um olho clínico (...) (AE1, Pag.11)</p> <p>(...) para o avaliado também, acho que é positivo (...) (AE1, Pag.11)</p> <p>A ausência de qualquer tipo de formação contínua no âmbito da avaliação de desempenho seja ele o modelo que for é extremamente limitativa na questão da intervenção do avaliador. (AE2, Pag. 24)</p> <p>A reflexão, a experiência que eu tive da formação que fiz, (...) abriu-nos horizontes para novas formas (...) (AE2, Pag. 24)</p> <p>A gente pode ler muito bem o normativo, mas depois o procedimento em termos de intervenção tem que fazer formação e, portanto, penso que aí é fundamental que ela seja feita (AE2, Pag. 24)</p> <p>(...) esse mecanismo aí da formação foi importante para mim mas para saber alguma coisa mas depois falta a outra parte da continuidade, uma parte mais prática e de haver mais continuidade (...) (AE3, Pag. 29)</p> <p>(...) haver mesmo formação específica para a formação de aulas, para esta situação da avaliação externa. (...) haver formação mesmo vocacionada para isso. Quando as pessoas sujeitas as observações de aulas a este tipo de avaliação pelo menos não dizem que desconhecem aquilo que se pretende deles ou pelo menos ficam a conhecer como é que hão de encarar aquilo. (AE3, Pag. 35)</p> <p>(...) se tivessem a tal formaçãozita integrada nessa formação contínua era capaz de dar alguma ajuda, pelo menos para estes docentes. (AE3, Pag. 36)</p> <p>(...) se houver um sistema que obriga a observação de aulas, portanto avaliação externa a formação contínua deve formar docentes que vão avaliar ou potencialmente venham a ser avaliadores externos (...) (AE4, Pag. 47)</p> <p>(...) formar especificamente em técnicas de observação de aulas (...) De técnicas, processos, formas de estar, durante após a observação de aulas. (AE4, Pag. 47)</p> <p>(...) o avaliado também deve ser formado para saber como é que o avaliador até o pode fazer. (AE4, Pag. 47)</p>



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

ANEXO V

Curso:
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Unidade curricular:
Dissertação

Orientadora:
Dra. Maria Luísa Branco

Trabalho de:
Paulo Alexandre Estêvão Grande Candeias_M6448

Atividade:
Codificação da entrevista do docente Formador_F1

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistado F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistado	<i>Informações pessoais do docente avaliador externo (idade).</i>	56 anos (F1, Pag.2)
	<i>Informações pessoais do docente avaliador Externo (anos de serviço docente).</i>	30 anos (F1, Pag.2)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Escala)</i>	8º (F1, Pag.2)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Grupo Disciplinar)</i>	110 - 1º Ciclo (F1, Pag.2)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador externo (Habilitações Literárias)</i>	Magistério Primário, Administração Escolar, Administração escolar, Ciência e Educação com especialização em orientação educativa, 2º ciclo sobre avaliação e especialização em avaliação de professores-supervisão e Doutoramento em Letras na área das didáticas - ensino da escrita. (F1, Pag.2)
	<i>Informações profissionais do docente avaliador Externo (Exercício de Outras Funções)</i>	Não tenho mais função nenhuma. (F1, Pag.2)
	<i>Informações profissionais do docente avaliado (Formação Contínua em ADD)</i>	Sim, já várias. (F1, Pag.2) Dei formação quando surgiu a avaliação de desempenho docente (...) (...) houve um modelo de formação e de avaliação de desempenho docente com avaliadores externos aos agrupamentos. Eu entrei numa outra formação e dei formação a esses professores (...) (F1, Pag.2) Desde o início que se fala em avaliação do desempenho, neste enquadramento, tenho feito tudo até hoje. (F1, Pag.3)
	<i>Informações pessoais do docente avaliador Externo (Sexo).</i>	Masculino

Quadro Resumo	
1. Dados pessoais e profissionais do Entrevistados Docente formador	
	F1
<i>Idade</i>	56
<i>Anos de serviço docente</i>	30
<i>Escala</i>	8º
<i>Grupo disciplinar</i>	110
<i>Habilitações Literárias</i>	Doutoramento
<i>Exercício de outras funções</i>	Nenhuma
<i>Formação Contínua em A.D.D.</i>	Sim
<i>Género (sexo)</i>	Masculino

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
2. O sistema de avaliação do desempenho docente em vigor	Conhecimento sobre o sistema de avaliação de desempenho docente	<p><i>este dispositivo, eu acho que não é modelo, primeiro que tudo isto é um dispositivo (...) (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>Nós se chegarmos a uma escola e falarmos da avaliação de desempenho de docentes, sabe-se que se faz e que existe, no final do ano pedem relatórios aos professores do desempenho deles, mas aquilo não passa de um mero formalismo administrativo (...) (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) o dispositivo de avaliação tem dois modelos, é o interno e o externo, o avaliador interno por inerência do cargo é o coordenador e devia fazer a observação dos colegas e devia detetar as dificuldades e devia detetar aquilo que é bom e de excelência (...) (F1, Pag.4)</i></p> <p><i>Existem dispositivos de avaliação do desempenho docente, não é só cá em Portugal que criaram isto. Isto aqui, basicamente foi retirado da UNESCO, a base geral foi tirada da UNESCO e Portugal aplicou. (...) (F1, Pag.5)</i></p> <p><i>(...) todos os anos me pedem o relatório, eu não tenho que fazer relatório nenhum, eu já estou no oitavo escalão e já fui avaliado uma vez, estou à espera de passar para o nono para começar a fazer relatórios e é relatórios de um ciclo avaliativo(...) (F1, Pag.9)</i></p> <p><i>Tem acesso ao relatório do avaliado e ele vai fazer um parecer sobre aquilo que nesse relatório diz respeito a ele (...) (F1, Pag.11)</i></p>
	Perceção do docente avaliador externo sobre a A.D.D. em vigor	<p><i>“(...) aquilo que seria bom é que aquilo tivesse repercussão em termos de melhoria e ao nível da qualidade do ensino, mas como não passa mais do que isso é algo que neste momento, para mim, (...) de que é algo que não existe (...) F1, Pag.3)</i></p> <p><i>É que ser melhor professor tem, ao nível da investigação, tem-nos dito que o desempenho para os alunos melhora e portanto a perspetiva da avaliação é centrada no aluno, não é propriamente centrada no professor, embora o professor é que está a ser alvo da observação (...) (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>O ato humano é sempre subjetivo e o ato de avaliar é subjetivo. (F1, Pag. 17)</i></p>
	Objetivos da ADD em vigor	<p><i>É melhorar o ensino, melhorar as práticas, melhorar o sucesso dos alunos, esse é o objetivo principal, o principal são os alunos. (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>Melhorar o desempenho dos professores para que os alunos possam ter melhores resultados. (F1, Pag.3)</i></p>
	Observação de aulas	<p><i>um avaliador ao entrar, observa o professor, mas tem fundamentalmente que perceber se aquilo que o professor está a fazer acontecer naquela sala em termos curriculares está a ter repercussão na aprendizagem (...) (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) a pessoa que está a observar (...) tem que observar dentro daquela sala de aula o desenvolvimento curricular desse professor no seu conjunto com os seus alunos e se aquilo que está a ser desenvolvido se está a fazer com que os alunos aprendam mais e melhor (...) (F1, Pag.4)</i></p> <p><i>O que corre mal tem que ser detetado para se fazer a tal avaliação formativa, mas aquilo que corre muito bem, dentro daquilo que foi a aula, também tem que ser evidenciado e deve ser evidenciado primeiro, para depois chegarmos aos constrangimentos das dificuldades do professor para os podermos fazer crescer e é isso que é importante fazer relativamente a esta perspetiva de avaliação. (F1, Pág. 8)</i></p> <p><i>(...) a perspetiva é que a observação de aulas faça com que ele cresça profissionalmente, seja um profissional maior, um profissional com P maiúsculo (...) (F1, Pág. 15)</i></p>

	Fontes de informação sobre ADD	<p><i>Durante a minha formação, desde o magistério já se falava sobre avaliação (...) (F1, Pag.4)</i></p> <p><i>a formação em si não dá conhecimentos, tive que ler, tive que estudar, tive que me interessar em profundidade sobre o assunto, porque eu não posso ver só aquilo que me dão (...) (F1, Pag.5)</i></p>
--	---------------------------------------	---

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
3. Avaliação de Desempenho Docente ADD, - A lei, o experienciado e o ideal	Impacto da A.D.D./O.A. e desempenho profissional	<p><i>Se não houvesse constrangimentos em termos de isto estar tudo congelado podia ter impacto. (F1, Pag.5)</i></p> <p><i>Podem melhorar, pelo menos naqueles momentos em que são observados externamente (...) mas pelo menos naquele momento em que vão ser observados, eles vão pensar um bocadinho naquilo que vão fazer. (F1, Pag.6)</i></p> <p><i>(...) a planificação vai chegar, ou guião de planificação vai chegar ao observador mas para o observado quase tenho a certeza, ou é uma verdade absoluta que pelo menos uns dias antes de ser observado e no momento da observação vai pensar sobre aquilo que vai acontecer. (F1, Pag.6)</i></p>
	Contributos da A.D.D./O.A. para a melhoria do desempenho profissional	<p><i>Vai fazer melhorar porque ele vai pelo menos pensar sobre o assunto. (F1, Pag.6)</i></p>
	A.D.D./O.A. e progressão na carreira	<p><i>A avaliação de desempenho docente ia fazer com que o professor pudesse progredir (...) mas como isto está congelado as pessoas começam a sentir que isto parece quase que não existe. (F1, Pag.5)</i></p> <p><i>Isto está tudo congelado e esse é que é o problema, é um dos grandes problemas é esse, para se sentir, porque uma coisa que não se sente, que se vive momentaneamente e depois para, não se sente. (F1, Pag.7)</i></p>

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
4. Opinião dos docentes sobre a ADD e O.A.	Constrangimentos da A.D.D./O.A.	<p><i>Atualmente devido à carreira estar congelada é algo que quase não existe ou não é percecionado pelos professores, as coisas fazem-se mas como as coisas ficam todas arrumadas em pastas e arquivado. (F1, Pag.3)</i></p> <p><i>(...) em relação aos formandos que eu tenho tido, aqueles que têm mais dificuldade em perceber os conceitos da avaliação relativamente à avaliação de alunos são aqueles que têm muito mais dificuldade em perceber aquilo que é feito numa avaliação de professores (...) (F1, Pag.4)</i></p> <p><i>Nós estamos a fazer uma avaliação formativa, temos que dar o feedback para o aluno, no caso do aluno, se estamos a fazer para o professor, deviamo-lo fazer para o professor, mas como a avaliação externa não comporta isso (...) (F1, Pag. 4)</i></p> <p><i>Os observadores externos eram externos à escola mas passavam a ser quase como eternos, os professores conhecem-se todos. (F1, Pag. 6)</i></p>

		<p>(...) de facto eles são externos acabam por não ser externos porque nós conhecemo-nos. (F1, Pag.6)</p> <p>Há constrangimentos na avaliação, por exemplo existe uma bolsa de avaliadores que foi criada dentro de uma lei que era demasiado abrangente. (F1, Pag.7)</p> <p>A Lei permitia que, por exemplo, um individuo que fez um dia orientação num estágio, sei lá onde depois fosse um observador. (F1, Pag.7)</p> <p>Muitos, provavelmente dos avaliadores são pessoas que no seu perfil atual não se enquadram (...) (F1, Pag.7)</p> <p>(...) o mais grave é por exemplo nós sentirmos que há um colega que é avaliador e que não sentimos legitimidade para o fazer embora esteja legitimado pela lei (...) (F1, Pag.7)</p> <p>(...) quando a perspetiva do avaliado e a perspetiva do avaliador é o avaliar e o avaliado pensa em si, não está a pensar nos alunos, tudo isto não é nada, foi um momento meramente administrativo (F1, Pag 8)</p> <p>(...) ainda por cima com este dispositivo que não é um dispositivo de supervisão (...) (F1, Pag.10)</p> <p>Um outro constrangimento tem a ver com as cotas (...) (F1, Pag.11)</p>
	<p>Razões na origem dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>(...) se é uma observação externa ele ainda por cima não conhece os indicadores que foram criados, ele desconhece os parâmetros e não conhece os indicadores. (F1, Pag.6)</p> <p>(...) quando a situação não é legitimado enquanto pessoa, enquanto uma pessoa não sente que aquela pessoa é uma pessoa com capacidade para avaliar um colega, essa avaliação, neste momento está logo enviesada (...) enviesada porque a pessoa não reconhece naquela pessoa conhecimento para o fazer (...) (F1, Pag.7)</p> <p>(...) alguns avaliadores também entram por aí, estão mais à procura daquilo que corre mal do que deslumbrar dentro daquilo que é muito, porque é muito do que corre bem. (F1, Pag. 8)</p>
	<p>Consequências dos constrangimentos face à A.D.D./O.A.</p>	<p>Às vezes esses constrangimentos produzem uma certa revolta, uma certa revolta, uma certa inércia, o deixar andar,(...) (F1, Pag. 8)</p> <p>(...) faz com que o valor central do que é o dispositivo fique completamente descentrado para ser alimentado por estas questões de inércia da dificuldade criada pelos professores. (F1, Pag. 8)</p>

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
5. O processo de ADD experienciado/vivido	Implementação do sistema de A.D.D. no A.E.	<p><i>Não sei. (F1, Pag.8)</i></p> <p><i>(...) nunca fui confrontado com situação de dizerem assim, “bem o nosso dispositivo da nossa escola é assim” (...)(F1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) pediram-me simplesmente o relatório de desempenho docente de determinado momento para ser avaliado. (F1, Pag.9)</i></p> <p><i>Fui avaliado pelo relatório que fiz, do meu desempenho docente provavelmente pelo meu coordenador (...) (F1, Pag.9)</i></p> <p><i>(...) um professor que deu formação a outros professores, deu formação a diretores, deu formação a n, n... nunca lhe é pedido nada para ajudar. É uma perspetiva de ajuda. Podia ajudar, mas não me pedem. Por isso é que eu não conheço nada, ou quase nada. (F1, Pag.9)</i></p>
	Desenvolvimento do processo de Avaliação Externa	<p><i>(...) neste dispositivo de avaliação, eu nunca fui observado por um colega, formalmente. (F1, Pag.9)</i></p> <p><i>Uma pessoa se quiser observar uma aula, não precisa de estar lá uma hora, está lá o tempo que achar necessário, às vezes basta lá estar cinco minutos para observar a aula. (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>Nós temos focos de observação, vamos, pensamos “vamos ver como é que esta aula começa”, agora vamos ver como é que a aula termina, vamos ver o que acontece no meio de uma aula(...) (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>(...) a lei obrigatoriamente diz que é uma hora faria uma hora, mas durante uma hora não estava a observar, porque eu não estava lá com a cabeça focada. (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>Eu ia com aquelas lentes que eu levaria para observação, provavelmente escolheria três ou quatro lentes para observar e era essas que eu utilizava e acabou. (F1, Pag.10)</i></p>
	Perceção sobre o desempenho dos docentes (avaliador/avaliado)	<p><i>Perante os constrangimentos que existem e de facto, mas é um trabalho de mérito, é um trabalho de grande envolvimento, da parte do avaliador e do avaliado. (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>A grande maioria dos avaliados sentem a carga da responsabilidade de serem observados (...) (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>(...) a grande maioria, eu acho que é um trabalho de grande mérito e de grande sacrifício, porque eles são professores que saem, que vão a uma escola, que vão observar um colega e que não podem dizer ao colega o que correu bem, o que correu mal (...) (F1, Pag.10)</i></p> <p><i>(...) é um trabalho de mérito dos dois (...) mais do que o ato em si é as pessoas terem naquele momento que pensar (...) Tanto para o avaliador como para o avaliado o pensar antes, o pensar no momento em que está a acontecer e o pensar no depois (...) (F1, Pag.10)</i></p>

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
6. Alternativas e melhorias à ADD	Melhorias do processo de A.D.D.	<p>(...) há uma necessidade emergente de que este dispositivo seja alimentado pela progressão, que faça com que os professores progredam na carreira e que os professores sintam essa progressão (...) (F1, Pag.5)</p> <p>(...) podíamos enveredar por um ciclo de supervisão, talvez ajudasse mais, ajudasse mais no processo de melhoria (...) (F1, Pag.11)</p> <p>(...) outro era desbloquear a carreira para isto poder andar para a frente para as pessoas sentirem, porque se não fizerem sentir isto não há (...) (F1, Pag.11)</p> <p>As cotas são números que são impostos aos agrupamentos em termos de classificação dos docentes. Isto também cria um constrangimento. (...) (F1, Pag.11)</p> <p>Haver algum outro tipo de reconhecimento senão o dinheiro (...) (F1, Pag.11)</p> <p>Ao nível da legislação das escolas, os coordenadores serem escolhidos por algum outro tipo de situação (...) o coordenador tem que ser uma pessoa legitimada pelos colegas, não pode ser um que seja legitimado por um diretor. (F1, Pag.11)</p>
	Melhorias do processo de O.A.	<p>(...) sendo um observador interno a ideia que as pessoas às vezes têm é que cria algum constrangimento, eu acho que não tem constrangimento algum, se as coisas forem feitas, bem-feitas, nem se tinha que andar com estes avaliadores externos de um lado para o outro. (F1, Pag.6)</p> <p>(...) não é feita esta parte da supervisão com os colegas, de observação de aulas e como não é feito pelo menos o observador externo tinha hipótese durante duas ou três ou quatro aulas de fazer um feedback no momento e se calhar essa reflexão faria com que o professor crescesse um bocadinho mais (...) (F1, Pag.11)</p> <p>(...) foi-nos pedido a nós, para avançarmos e nós queríamos, os formadores queríamos que o ciclo de avaliação externa fosse um ciclo de clínica, portanto um ciclo clínico de supervisão, mas como a lei não o permitia houve um retrocesso do diretor geral (...) (F1, Pag.11)</p> <p>Aferir-se muito bem, com algum rigor a bolsa de avaliadores. (F1, Pag.11)</p> <p>Tem que haver aqui uma perceção muito clara da legitimidade de um docente para fazer esse tipo de função. (F1, Pag.12)</p>

Análise de Conteúdo_ Avaliadores Externos		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
7. O papel da supervisão na ADD (aspeto supervisivo da A.D.D.);	Relação estabelecida com os docentes envolvidos no processo A.D.D./O.A.	<p>Tens que estabelecer primeiro uma relação de empatia com os colegas e de colega, como um par, mais um par que estava ali para ajudar nesta função (...) (F1, Pag. 12)</p> <p>Predispus-me a estar junto dos colegas como um colega ao mesmo nível deles para tentar por isto a funcionar (...) (F1, Pag. 12)</p>
	Papel do avaliado no âmbito da A.D.D./O.A.	<p>O papel de avaliado. Ele tem o papel de se sujeitar a um sistema, que é um sistema que é legitimado pela legislação de ser avaliado por um avaliador externo (...) (F1, Pag. 13)</p> <p>O avaliado ai tem que desempenhar, tem que ter o desempenho do melhor que sabe e do melhor que é capaz de fazer (...) (F1, Pag. 13)</p>

		<p>(...) tem que demonstrar ao avaliador que tem em sua posse todos os requisitos para fazer com que os alunos aprendam melhor e mais eficaz e mais eficiente em termos de ensino. (...) (F1, Pag. 13)</p>
	<p>Papel do avaliador no âmbito da A.D.D./O.A.</p>	<p>O avaliador desempenha o papel de avaliador não é de supervisor, o externo, o avaliador interno, não esse tem o papel de supervisor avaliador (...) (F1, Pag. 13)</p> <p>(...) eu enquanto professor tenho que me preocupar em aprender mais para ensinar melhor. (F1, Pag. 13)</p> <p>O avaliador desempenha um papel importantíssimo que é saber, não é ver, saber observar. (F1, Pag. 13)</p> <p>Ele tem que ir para uma sala de aula sem juízos de valor algum, ele tem que observar (...) (F1, Pag. 13)</p>
	<p>Perfil ideal/desejável do avaliado na A.D.D./O.A.</p>	<p>(...) um individuo para observar outro tem que ter conhecimentos de vários níveis, não é só conhecimentos científicos, mas tem que ter conhecimentos ao nível relacional, conhecimentos ao nível do controle da emoção, conhecimentos ao nível do seu ser enquanto pessoa. (F1, Pag.7)</p> <p>(...) essas pessoas deviam ser pessoas com um conjunto de saberes abrangentes do ponto de vista humano, social e científico para poder desempenhar a função. (F1, Pag.7)</p> <p>Os professores que nós temos no sistema educativo têm um perfil relativamente a cada nível de ensino (...) (F1, Pag. 14)</p> <p>Enquanto avaliado este perfil tem que estar emergente ali na sala de aula. (F1, Pag. 14)</p> <p>(...) o avaliado tem que ser uma pessoa que sabe encaixar, em termos de reflexão-ação, as suas debilidades para poder crescer. (F1, Pag. 14)</p> <p>(...) se não for uma pessoa que consiga pensar no seu ato educativo numa perspetiva das suas fragilidades, mas só pensar que tudo está a sair bem, que está a correr tudo bem ou a correr tudo mais ou menos, não é nada (...) (F1, Pag. 14)</p> <p>(...) tem que ser uma pessoa capaz de dissecar o seu próprio ato educativo e que tenha a capacidade de não ficar melindrado com essa situação. (F1, Pag. 14)</p> <p>(...) são professores reflexivos, são professores, não é isso que diz o perfil, mas, mas professores reflexivos têm que refletir sobre o ato educativo (...) (F1, Pag. 14)</p> <p>Tem que ser uma pessoa que esteja aberta a discutir a sua metodologia, a sua maneira de estar em relação ao ensino a sua personalidade docente. (F1, Pag. 15)</p> <p>Tem que ser uma pessoa aberta a discutir com os outros colegas a sua profissionalidade docente, o seu profissionalismo enquanto docente (...) (F1, Pag. 15)</p>
	<p>Perfil ideal/desejável do avaliador na A.D.D./O.A.</p>	<p>O perfil desse professor, primeiro tem que ser uma pessoa munida de conhecimentos de avaliação e de observação, tem que ser munido numa perspetiva científica (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>(...) ele tem que saber observar e saber observar não é encontrar os erros, mas sim é descrever aquilo que acontece (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>(...) tem que saber ler da descrição aquilo que é importante relativamente àquilo que ele idealizou enquanto lente de observação (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>Não pode ser uma pessoa que possa ser questionável (...) (F1, Pag. 15)</p>

Análise de Conteúdo_ Formador		Entrevistados F1
Categoria	Subcategorias	Unidades de Sentido
8. Contributos da formação para o processo de A.D.D./O.A.	<i>Formação continua A.D.D. e O.A</i>	<p>É importantíssimo porque a avaliação de desempenho docente tem que ter por base uma formação e um professor é avaliado (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>(...) a escola deteta um conjunto de constrangimentos relativamente a um conjunto de professores, isto tem que ter repercussão na formação (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>Qualquer formação para mim é importante, mas eu continuo a defender uma formação centrada nas salas de aula com os professores, vai melhorar o desempenho docente obviamente, vai melhorar a aprendizagem, vai melhorar o professor (...) (F1, Pag. 17)</p> <p>(...) a formação ajuda porque é assim: se o professor não tiver formação para fazer este tipo de avaliação de desempenho docente, no seu papel de avaliado ou de observador interno, se não tiver formação ele pode ser um individuo mais bacana do mundo se não tiver formação não chega a ser bacana ele tem que ter legitimidade para o fazer. (F1, Pag. 17)</p>
	<i>Formação contínua e melhoria do processo de A.D.D. e O.A.</i>	<p>Esse professor A, B ou C devia ser convidado a dar formação se tinha uma prática tão importante que fez com que os alunos aprendessem. (F1, Pag. 15)</p> <p>(...) há aqui um conjunto de saberes que é importante essa repercussão e essa formação em forma de cascata com outros colegas para experimentar (...) (F1, Pag. 15)</p> <p>Para aqueles colegas que têm dificuldades e têm que ser ajudados, podia ser uma formação a nível de estágio (...) (F1, Pag. 16)</p> <p>O modelo do dispositivo da avaliação de desempenho docente, resumindo isto, em termos da formação é fundamental, porque não basta só detetar, basta depois ajudar, isto é, depois temos que arranjar um medicamento para fazer com que aquelas pessoas possam ser ajudadas (...) convidar alguém que viesse do ponto de vista científico a ajudar, mas que pudessem ajudar aquelas pessoas a fazer alguma formação para que aprendessem alguma coisa sobre o perspectiva científica desse ato educativo em termos de melhoria (...) (F1, Pag. 16)</p> <p>(...) se for uma formação centrada em que exista momentos em que os professores na própria formação sejam obrigados a exporem-se vão reduzindo alguns constrangimentos de serem observados. (F1, Pag. 17)</p> <p>Agora uma formação que tivesse por base situações em que os professores tivessem que se expor, tivessem que mostrar, isso iria melhorar muito o ensino e ia melhorar a aprendizagem dos alunos e iria retirar constrangimento. (F1, Pag. 17)</p>