



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Supervisão Promotora de Mudança e Inovação na Avaliação do Desempenho Docente**

## **Estudo de Caso**

Graça Maria dos Santos Figueiredo Monteiro

### **Orientadores**

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes e do Professor Coordenador da Comissão Científica do Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE), do Instituto Politécnico de Leiria, Doutor João José Tavares Curado Ruivo.

**janeiro 2015**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professora Doutora, Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Professora Doutora, Maria João Cardona Correia Antunes – Arguente

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora, Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

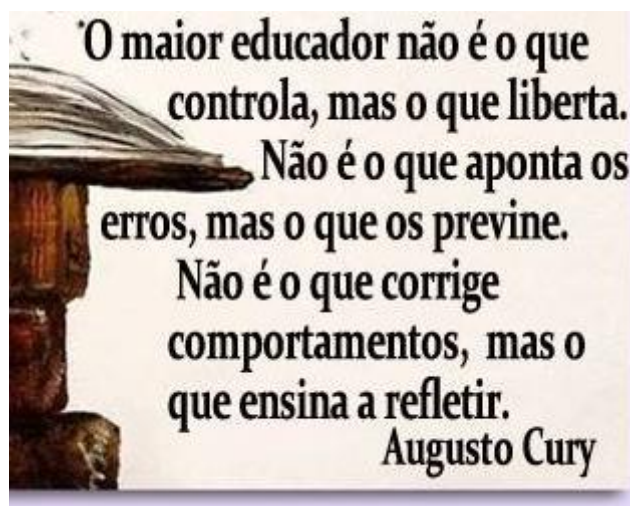
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## Dedicatória

Aos meus dois filhos, que são a razão de ser da minha vida!

Aos Educadores e aos Mestres da Educação





## Agradecimentos

Um agradecimento e reconhecimento especiais aos Orientadores desta dissertação, pelo acompanhamento, pelo incentivo, pelos comentários extremamente oportunos, pelo interesse, pela compreensão e pela disponibilidade que sempre manifestaram.

Ao Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação de Castelo Branco e seus Colaboradores, pela oportunidade e ajuda prestada.

A todos os Professores que tornaram este Mestrado possível, partilhando comigo os seus saberes.

Ao Diretor e aos docentes do agrupamento de escolas que colaboraram e responderam ao inquérito.

A todos os colegas que comigo percorreram esta trabalhosa, mas também gratificante, etapa académica.

Aos meus dois filhos e a três amigos muito especiais, Alice Alves, Maria Cristina Mendonça, Rui Martins, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram a continuar e respeitaram os períodos de “trabalho árduo e intenso”, que não permitiram que lhes desse maior atenção.

A todos, um grato Bem-hajam!

*Toda a educação e toda a formação comportam  
uma margem de utopia portadora de futuro.*

Maria Teresa Estrela (2001:33)





## Palavras chave

Avaliação, desempenho docente, desenvolvimento profissional, inovação, mudança, supervisão.

## Resumo

A investigação que se apresenta teve como principal intenção, obter a opinião dos docentes sobre o papel da supervisão na promoção da mudança e da inovação na avaliação do desempenho docente, por forma a que a avaliação passe a ser um impulso para o necessário desenvolvimento profissional.

Resultou deste propósito um desenho metodológico que conforma um estudo exploratório e descritivo no que concerne ao que estes profissionais reflexionam sobre esta temática.

O grupo que participou no estudo é constituído pelos docentes avaliados e avaliadores que, no ano letivo de 2013/2014, lecionaram, nos diversos estabelecimentos educativos que compõem o agrupamento de escolas escolhido e que integram os diversos departamentos nele existentes.

Os objetivos do estudo foram: - identificar os aspetos positivos e negativos apontados pelos docentes (avaliados e avaliadores) relativamente ao atual sistema de avaliação do desempenho; - identificar quais os princípios e as características da supervisão que os docentes consideram que podem promover a mudança e a inovação na avaliação do desempenho; - analisar se um sistema de avaliação do desempenho assente na supervisão tem implicações no desenvolvimento profissional dos docentes.

As fontes de evidência incluíram um questionário, enviado on-line a todos os docentes que fazem parte do agrupamento selecionado e seis entrevistas semi-estruturadas aos professores avaliados e avaliadores, sendo que os procedimentos de análise foram de cariz quantitativo para o questionário e qualitativo para as entrevistas e para a questão aberta do questionário.

Os resultados finais desta pesquisa permitem concluir que para os docentes a avaliação do desempenho docente é inevitável e necessária.

Possuem uma visão clara do perfil que o supervisor/avaliador deve ter. Apontam como características fundamentais desse perfil: a experiência profissional e a competência comunicativa, a capacidade para implementar procedimentos de supervisão, a flexibilidade, a capacidade de relacionamento interpessoal, ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas, ser dotado da capacidade para incentivar a mudança e a inovação, ter conhecimentos científicos, pedagógicos e conhecimento da cultura organizacional da escola, ter compreensão e formação especializada para o exercício do cargo.

Consideram que a avaliação do desempenho docente que atualmente é encarada numa perspetiva burocrática, que não tem alterações significativas nas práticas docentes, através da supervisão poderá passar a desenvolver-se numa perspetiva formativa. Neste sentido, preconizam uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica e sugerem como práticas supervisivas a implementar o diálogo/ação consistente com o desenvolvimento de estratégias relacionadas com os contextos, dinâmicas de trabalho colaborativo entre pares e entre supervisor/avaliador e supervisionado/avaliado.

## Keywords

Evaluation, teacher performance, professional development, innovation, change, supervision.

## Abstract

The focus of this research was to obtain the perspectives of teachers on the role of supervision in promoting change and innovation in teacher performance assessment, so that the assessment becomes an impetus for the necessary professional development.

A methodological approach that shapes an exploratory and descriptive study was designed to obtain professional thinking about this subject.

The group that participated in the study consists of teachers and evaluators assessed in the academic year 2013/2014, teaching in the various educational institutions that make up the group of schools chosen and that integrate the various existing departments.

The objectives of the study were: to identify the positive and negative aspects pointed out by teachers (evaluated and evaluators) for the current performance evaluation system; to identify the principles and characteristics of supervision that teachers consider that can promote change and innovation in performance evaluation; to consider whether a performance evaluation system based on supervision has implications for the professional development of teachers.

The sources of evidence included a questionnaire sent online to all teachers who are part of the selected group and six semi-structured interviews to evaluated teachers and evaluators, and the analysis procedures were quantitative in nature to the questionnaire and qualitative for interviews and the open question of the questionnaire.

From the final data of this research we can conclude that for teachers the teacher performance assessment is inevitable and necessary.

Teachers have a clear perspective of the profile that the supervisor / evaluator should have. They pointed out how fundamental characteristics of this role are: the professional experience and communication skills, the ability to implement supervisory procedures, flexibility, interpersonal skills, have knowledge to guide and reorient practices, be endowed with the ability to encourage change and innovation, have scientific knowledge, pedagogical knowledge and the school organizational culture, have understanding and specialized training for the post of the year.

They consider that the teacher performance assessment that is currently seen in a bureaucratic perspective, has no significant effects on teaching practices so supervision needs to develop a training perspective. In this sense, a clinical, reflective

and dialogic supervision is pointed out, practices to implement dialogue and supervision practices between peers, supervisors/evaluators and supervisees/evaluated should be implemented according to contexts.

# Índice Geral

Índice de gráficos.....	XVI
Lista de quadros.....	XVIII
Lista de tabelas .....	XX
Lista de abreviaturas e siglas.....	XXII
Organização da dissertação.....	1
Introdução .....	2
1. Contextualização do estudo .....	3
2. Relevância do estudo.....	5
3. Desenho metodológico: breves considerações.....	7
PARTE I – Estado da Arte .....	9
Capítulo I - Avaliação do Desempenho Docente.....	11
1.1. Retrospectiva histórica da avaliação do desempenho docente.....	14
1.2. Perspetivas da avaliação do desempenho docente .....	21
1.3. Enquadramento normativo da avaliação de desempenho docente .....	24
1.4. Importância da avaliação do desempenho docente.....	32
1.5. Potencialidades e constrangimentos da avaliação do desempenho docente .....	35
1.6. Propostas de mudança na avaliação do desempenho docente sugeridas na literatura da especialidade .....	39
Capítulo II – Supervisão, mudança e inovação .....	41
2.1. Supervisão.....	41
2.2. Supervisão promotora de mudança e de inovação .....	45
PARTE II – ESTUDO DE CASO .....	49
Capítulo III – Abordagem metodológica.....	51
3.1. Estudo de caso.....	51
3.2. Opções metodológicas.....	52
3.3. Questões e objetivos da investigação.....	53
3.4. Objeto do Estudo.....	54
3.5. Instrumentos de recolha de dados .....	54
3.5.1. A entrevista.....	54
3.6. O questionário.....	60
3.7. Apresentação e tratamento dos dados.....	77

Capítulo IV – Análise Reflexiva dos resultados, à luz das questões de investigação .....	121
Conclusões .....	124
Limitações do estudo .....	126
Recomendações e sugestões para futuras investigações .....	127
Referências bibliográficas .....	128
Referências legislativas .....	141
Anexos .....	143
IDENTIFICAÇÃO DOS ANEXOS .....	143



## Índice de gráficos

Gráfico 3.6.1 – Inquiridos por escalão etário.....	66
Gráfico 3.6.2 – Inquiridos por género.....	67
Gráfico 3.6.3 – Habilitações académicas dos sujeitos.....	68
Gráfico 3.6.4 - Situação profissional dos inquiridos no ano letivo 2013/2014.....	68
Gráfico 3.6.5 - Tempo de serviço dos sujeitos em anos, a 31 de Agosto de 2013.....	69
Gráfico 3.6.6 - Grupo de recrutamento dos inquiridos.....	70
Gráfico 3.6.7 - Cargo desempenhado pelos sujeitos no ano letivo 2013/2014.....	71
Gráfico 3.6.8 - Docente supervisor/avaliador.....	72
Gráfico 3.6.9 - Avaliador interno.....	72
Gráfico 3.6.10 - Supervisor/avaliador externo.....	73
Gráfico 3.6.11 - Docente avaliado.....	74
Gráfico 3.6.12 - Docente avaliado sem observação de aulas.....	74
Gráfico 3.6.13 - Docente avaliado com observação de aulas.....	75
Gráfico 3.6.14 - Observação de aulas por imposição da legislação.....	75
Gráfico 3.6.15 - Observação de aulas por opção do docente.....	76
Gráfico 3.7.2.16 - Características do sistema de avaliação.....	96
Gráfico 3.7.2.17 – Concordância com a observação de aulas realizada por colegas...	98
Gráfico 3.7.2.18 – Discordância com a observação de aulas realizada por colegas....	100
Gráfico 3.7.2.19 - Perfil do supervisor/avaliador.....	101
Gráfico 3.7.2.20 - Funções do supervisor/avaliador.....	103
Gráfico 3.7.2.21 - Importância e implicações da ADD no desenvolvimento profissional.....	104
Gráfico 3.7.2.22 - Características e princípios da supervisão referentes à ADD.....	106





## Lista de quadros

Quadro 1.2.1 – Fatores que influenciam o sistema educativo e o sistema de ADD.....	22
Quadro 1.3.1 – Principais alterações ao sistema de ADD, previstas no ECD.....	30



## Lista de tabelas

Tabela 3.5.1.3.1 – Dados de caracterização dos Sujeitos Entrevistados.....	59
Tabela 3.6.1.1 – Síntese da estrutura do inquérito por questionário.....	64
Tabela 3.6.1.2.1 - Caracterização da amostra (n= 60).....	65
Tabela 3.7.1.1 – Domínios e categorias das entrevistas.....	79
Tabela 3.7.1.2 – Domínio A: Caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente .....	80
Tabela 3.7.1.3 – Domínio B: Perfil do supervisor/avaliador.....	85
Tabela 3.7.1.4 – Domínio C: Observação de aulas.....	88
Tabela 3.7.1.5 – Domínio D: Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.....	92
Tabela 3.7.1.6 – Domínio E: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na Avaliação do Desempenho Docente (ADD).....	94
Tabela 3.7. 3.1 - Análise categorial da questão aberta do questionário.....	108
Tabela 3.7.4.1 – Triangulação do domínio A por categorias e unidades de contexto: Caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD atualmente em vigor.....	113
Tabela 3.7.4.2 – Triangulação dos dados do Domínio B por categorias e unidades de contexto (UC): Perfil do supervisor/avaliador.....	115
Tabela 3.7.4.3 – Triangulação dos dados do Domínio C por categorias e unidades de contexto (UC):Observação de aulas.....	116
Tabela 3.7.4.4 – Triangulação dos dados do Domínio D por categorias e unidades de contexto (UC): caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.....	118
Tabela 3.7.4.5 – Triangulação do domínio E por categorias e unidades de contexto: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD.....	119



# Lista de abreviaturas e siglas

## Abreviaturas

ADD - Avaliação do desempenho docente

COA - Com observação de aulas

DA - Docente avaliador

NFA - Não foi avaliador

S - Sujeito

SOA - Sem observação de aulas

UC - Unidades de contexto

## Siglas

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CIPSE - Comissão Científica do Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (Instituto Politécnico de Leiria)

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EFA - Educação e formação de adultos

EFTA - European Free Trade Association (Associação Europeia de Comércio Livre)

EURYDICE - Information Network on Education in Europe

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

SNIP - Sistema Nacional de Intervenção Precoce

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UE- União Europeia







## Organização da dissertação

A presente dissertação inicia-se com a introdução e encontra-se organizada em duas partes, constituídas por quatro capítulos.

Na Introdução são expostas as ideias fundamentais para um enquadramento claro do objeto de estudo, justificam-se as razões que levaram à sua escolha, apontam-se as finalidades. Contextualiza-se o estudo, definindo o seu âmbito, o seu objeto, as questões de investigação, os objetivos e tecem-se breves considerações sobre as opções metodológicas.

Na parte I – Estado da Arte - procedemos a uma análise da literatura sobre o tema do estudo com a intenção de nortear e sustentar a parte empírica.

No primeiro capítulo, Avaliação do Desempenho Docente (ADD) – pretendemos apresentar uma retrospectiva histórica da avaliação dos professores que permita enquadrar e compreender a importância, o significado, os objetivos e as perspetivas da ADD. Realizar-se-á a sua contextualização normativa, no sentido de identificar as razões da implementação dos sistemas de avaliação, os instrumentos e a comunicação dos resultados da ADD.

No segundo capítulo – Supervisão, mudança e inovação – será colocado o enfoque nos cenários, características, funções e objetivos da supervisão que podem promover a mudança efetiva de práticas e fomentar a inovação que pretendemos que os professores envolvidos no estudo consigam encetar.

Na parte II - Estudo de caso: Supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente.

No terceiro capítulo – Abordagem metodológica – identificamos e caracterizamos o tipo de estudo, referimo-nos à importância dos estudos de caso, apresentamos as opções metodológicas, designadamente no que concerne à amostra, aos procedimentos, às técnicas, aos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No quarto capítulo – Análise reflexiva dos resultados, à luz das questões de investigação - procedemos à apresentação e à análise dos dados a partir de conceitos chave de uma categorização de ideias e de palavras centrais na informação recolhida, nomeadamente no que se refere a: caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente; avaliação do desempenho como contributo para o desenvolvimento profissional; práticas de supervisão promotoras de mudança e inovação na ADD.

Por fim, apresentam-se as Conclusões que, não sendo passíveis de generalização, podem contribuir para análise da ADD sob outras perspetivas e motivar outros estudos ou investigações mais aprofundadas. Explanam-se, ainda as limitações e tecem-se algumas recomendações.

## Introdução

O estudo refere-se à supervisão promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente.

Abordamos esta temática porque, as questões da ADD e da valorização do desenvolvimento profissional, aliadas a uma abordagem reflexiva e a um feedback do trabalho docente, têm estado, efetivamente, na agenda política nacional e internacional, porquanto se reconhece a sua pertinência para a qualidade do ensino e para a melhoria do sucesso dos alunos.

Santomé (2006) afirma que a avaliação de desempenho traz benefícios para avaliados e avaliadores: colaboradores, gestores (diretores, gerentes, chefes, coordenadores, supervisores, líderes) e organizações. Todavia as decisões sobre a educação não são meramente técnicas e neutras e por isso é necessário interrogar o que fazemos, ainda que isso implique colocar em questão as nossas crenças e práticas.

Um professor que reflete sobre a sua ação pode resistir criticamente a um sistema de avaliação do desempenho a que inevitavelmente está sujeito, mas que não tem que o penalizar, porque é apontado como único culpado dos novos problemas que introduziram nas escolas novos públicos e novas desigualdades, decorrentes do progressivo envelhecimento da população; do desemprego massificado; do sobreendividamento das famílias; da aleatoriedade dos percursos de vida; da imigração e clivagens sociais e culturais; das transformações dos modelos familiares.

Como refere Cosme (2009: 17), *não é possível investir numa reflexão credível acerca da profissão docente dissociada da Escola e, sobretudo, do modelo de educação escolar*. Na realidade, os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação (Canário, 2007), mas nem sempre com uma visão positiva do seu trabalho, porque se ignora, muitas vezes que, como alertam Tardif & Lessard (2009: 10),

a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo, mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem. Expande-se, assim, o campo de responsabilidades docentes, com a consequente intensificação do seu trabalho (por vezes à custa da sua dedicação à sala de aula).

É imprescindível que na ADD se considerem os condicionalismos da profissão docente, uns inerentes à própria instituição educativa e outros que provêm do seu exterior e que, *ao constituírem o contexto em que as práticas docentes se realizam, têm que ser tidos em conta na influência que, por certo, vão ter nessas mesmas práticas* (Morgado, 2005: 48).

## 1. Contextualização do estudo

Perante a constatação da inevitabilidade da avaliação do desempenho docente reconhecida por docentes (cinco entrevistados e 36 inquiridos, 60%) e investigadores especialistas (Hargreaves, 2003; Torrecilla, 2006; Flores, 2009; Gil, 2009; Afonso, 2009b; OCDE, 2009c; De Ketele, 2010; IGEC, 2012), esta pesquisa assenta no nosso interesse em perceber como é que a supervisão pode ajudar a transformar o processo avaliativo no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes, para que possam passar a dar respostas inovadoras aos problemas sociais cada vez mais complexos que se enfrentam diariamente na escola.

A crise estendeu-se a todos os setores e a educação sofre as pressões das modificações que são constantes e permanentes.

Os sistemas educativos não têm acompanhado estas modificações rápidas que exigem uma variedade de soluções face às novas dificuldades.

A sua transformação tem sido lenta, pois, na generalidade mantém-se um sistema escolar tradicional preparado para um mundo estático e que continua imutável na sua estrutura organizacional (agrupamentos de alunos por turmas, currículos definidos centralmente, distribuição desequilibrada do tempo para professores e alunos).

É, hoje, exigido ao docente que mude a sua postura profissional, aperfeiçoe as suas práticas, reflita em grupo, no sentido de criar dinâmicas pedagógicas diversificadas e diferenciadas que envolvam os alunos e as famílias na vida da escola, evitando as desistências e o abandono escolar, penalizadoras para a organização escolar, num tempo em que os alunos escasseiam e os processos de precariedade, de ruptura social, económica, cultural e simbólica, afetaram os grupos populacionais, cada vez mais diferenciados e mais alargados e que ao originarem um empobrecimento dos cidadãos, confrontam, também, a escola e os seus profissionais com as suas próprias limitações e paradoxos (Caetano, 1998; CNE 2012; IGEC, 2012, Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro ).

Pensamos que se a supervisão estiver presente nas *múltiplas interações sociais com os colegas, pais e directores; nas normas e os valores partilhados ou contestados (...) nas decisões e nas medidas políticas que constituem o sistema político e estrutural de acordo com o qual as escolas têm de actuar* (Kelchtermans, 2009: 76), pode ser o instrumento que poderá fomentar nos docentes a vontade de mudar e de inovar, por forma a que possam ultrapassar as suas limitações e paradoxos e contribuir para o seu sucesso e da sua escola.

Numa altura em que já está contemplado na legislação geral, que abrange todos os trabalhadores portugueses, que a avaliação do desempenho é o primeiro critério a considerar para manutenção do emprego e a literatura sustenta a inevitabilidade da avaliação do desempenho (Hargreaves, 2003; Torrecilla 2006; Flores, 2009, Gil,

2009; Afonso, 2009b; OCDE, 2009c; De Ketele, 2010; IGEC, 2012) motiva-nos a vontade que a nossa investigação contribua para que os docentes reflitam e consciencializem em que medida a supervisão pode favorecer o desenvolvimento profissional, ao constituir-se como instrumento de mudança e inovação na AAD.

Move-nos, ainda, o desejo que a reflexividade crítica que a nossa investigação irá promover sobre que modelo(s) de avaliação do desempenho propõem os docentes, possa realmente introduzir inovação, desenvolvimento e reconhecimento profissionais, atenuar algumas das desconfianças e do desconforto que têm condicionado o processo avaliativo e, em simultâneo possa, contribuir para que estes professores determinem que não querem que as suas escolas sejam medíocres e as transformem em exemplos de boas práticas.

Não podemos esquecer que

a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade e que sem professores motivados e participativos, cujas atitudes estejam enquadradas nos processos de mudança e de inovação educativa, não pode haver uma qualidade substantiva do ensino e das aprendizagens dos alunos. (Pacheco, 1994: n. p).

## 2. Relevância do estudo

A relevância desta investigação assenta na oportunidade de proporcionar aos docentes a reflexão sobre algumas inquietações que enquadram a problemática da avaliação do seu desempenho (Simões, 2002; Santos, 2009; Flores, 2010; Hadji, 2010):

O que é avaliação do desempenho?

Avalia-se o quê?

O que se deve avaliar?

Como se avalia?

Como se deve avaliar?

Quem deve avaliar?

Para que serve a avaliação?

Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores?

Pretendemos, ainda, que os educadores e professores reflitam sobre os princípios e estratégias da supervisão que quando implementadas na ADD, podem contribuir para que o processo não seja para o *profissionalismo docente* o elemento gerador de *conflito, ambiguidade e ambivalência* (Estrela, 2010: 15).

Neste sentido iremos registar a visão destes profissionais sobre se: pode a supervisão ser promotora de mudança e inovação? Quais as práticas de supervisão que é necessário implementar para introduzir essa transformação?

Como Tuckman (2000: 5), consideramos que *a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões* e por esse motivo procuramos dar resposta às nossas dúvidas (na parte I), que serviram de base às questões de investigação, a que responderemos na parte II – Estudo de caso, através das informações e dos dados recolhidos.

Estes são essenciais na implementação de um sistema de avaliação, na medida em que nos conduzem a diferentes perspetivas de avaliação do desempenho docente: *avaliação formativa/avaliação sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional/prestação de contas; não controladora/avaliação controladora; avaliação profissional/avaliação burocrática* (Simões, 2002: 44), que abordaremos no capítulo I e que apontarão o caminho sobre as mudanças a introduzir no processo avaliativo e sobre a supervisão que os docentes querem que faça parte integrante do sistema de ADD a que estão sujeitos.

Queremos, então, nesta investigação, conceder um tempo e um espaço aos docentes para que consolidem o conhecimento que têm sobre o sistema de ADD

atualmente em vigor, encontrem respostas para que esse sistema avaliativo não seja um fator inibidor do desenvolvimento pessoal e profissional.

Tencionamos que se apurem as lacunas e se colmate o desconhecimento na compreensão da avaliação do desempenho, no que concerne, por exemplo, à avaliação interna e à avaliação externa, aos critérios de seleção dos avaliadores, aos dados que são recolhidos na observação de aulas e para que serve essa observação realizada pelos pares.

Defendemos o que afirma Perrenoud (1997: 200),

resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial e acreditamos que os docentes são capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinada incertezas, de correr riscos calculados (idem: 163)

para melhorarem a sua intervenção diária, contribuindo desta forma para o sucesso educativo que todos apontamos como fundamental.

### 3. Desenho metodológico: breves considerações

Consideramos que é importante ter presente que uma investigação tal como afirmam Quivy & Campenhoudt (2008: 31) *é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento (...) com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.*

A nossa pesquisa enquadra-se num estudo de caso, de natureza qualitativa e descritiva. Este é um estudo de caso, porque tem uma forte validade interna e uma fraca validade externa, o que impede a generalização e Coutinho (2003, referido por Ponte, 2006) considera que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação e nós pretendemos registar o que dizem os docentes de um determinado agrupamento de escolas sobre ADD e supervisão.

O estudo de casos pode assumir duas formas: a análise de casos e a construção de casos. A análise de casos centra-se na interpretação de narrativas da experiência de outrem, ao passo que a construção de casos implica a produção de narrativas sobre experiências vividas. Cada narrativa incorpora a leitura que o seu autor faz dessa experiência, mas deve ser capaz de suscitar outras interpretações, as dos leitores (Vieira & Moreira, 2011: 47).

Na presente situação trata-se da análise de um caso e não da construção de um caso, uma vez que vamos interpretar a narrativa da experiência dos docentes relativamente à sua experiência vivida durante o processo avaliativo. Esta narrativa para além da leitura que o seu autor e o sujeito inquirido fazem da sua experiência, suscitará certamente outras interpretações, nomeadamente a da investigadora e a dos leitores.

Esta é uma investigação que

se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006: 2).

Neste estudo de caso em particular a nossa finalidade é recolher o que de essencial e característico os docentes têm a salientar sobre o que pode a supervisão mudar e inovar relativamente ao atual sistema de ADD, considerando que Coutinho (2011: 7) afirma que

é através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras e que a análise de um caso pode favorecer o conhecimento proposicional e estratégico, na medida em que situa o seu leitor/autor entre a teoria e a prática,

remetendo-os para a relação entre princípios teóricos gerais e acções locais, e para o confronto entre experiência vivida e experiência possível (Vieira & Moreira, 2011: 47).

Elegemos como fontes de informação o inquérito realizado através de questionário e de entrevista.



## PARTE I - Estado da Arte

A avaliação do desempenho é hoje uma realidade, anunciando-se *como figura social do homem do século XXI, o “homem avaliado”* (Gil, 2009: 52). Todavia não satisfaz todos os que a ela se submetem.

Roman & Murillo (2008: 3), alertam para o fato de

a evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso.

A OCDE (referenciada por Lobo, 2013, n. p.) confirma que a avaliação de desempenho docente se tornou uma rotina em Portugal e no estrangeiro, já que 22 países pertencentes a esta organização revelam ter um sistema de avaliação nacional.

Alaiz, Góis & Gonçalves (2003) salientam o fato de a avaliação estar presente em todo o universo escolar e Correia (2002: 9) refere que diz respeito às aprendizagens dos alunos; ao desempenho dos professores; às organizações-escola; à monitorização e prestação de contas; ao currículo e ao desenvolvimento curricular; e ao sistema de ensino, em geral, a avaliação do desempenho docente passou a constituir uma prática na generalidade dos sistemas educativos (Torrecilla, 2006).

Por sua vez, Niza (2013, n.p.) caracteriza o estado da escola portuguesa atual e da generalidade das escolas dos países ocidentais como não sendo uma

(...) escola democrática. Os alunos não participam na organização das aprendizagens e no ensino (...) alunos sem esperança, professores ansiosos, ensino bafiento e uma escola que não serve os interesses das crianças e jovens nem os do país. (...) O principal problema da escola está neste modelo de não-comunicação em que o professor usa mais de três quartos do tempo da aula para falar sem que os alunos participem ou estejam envolvidos. (...) Persistir neste modelo de não-comunicação equivale a continuar a encarcerar alunos e a impedir a sociedade e as pessoas de se aproximarem da escola.

Perante esta inevitabilidade comprovada da avaliação do desempenho e verificando o desconforto que provoca porque *ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados*. (De Ketele, 2010: 13), é fundamental trabalhar no sentido da mudança.

Para que seja possível mudar é necessário construir uma relação estratégica entre a avaliação e a prática docente, assente na capacidade de desenvolver uma atitude de aprendizagem permanente que permita identificar o que é necessário saber e *aprender a aprender* com a experiência (Formosinho & Machado, 2009).

Esta relação estratégica e este processo de aprender a aprender constrói-se através da implementação na avaliação de práticas supervisoras que, efetivamente, promovam a mudança e a inovação.

No capítulo I analisaremos o sistema de ADD, no sentido de responder às nossas inquietações e dúvidas: o que é a ADD? Avalia-se o quê? O que se deve avaliar? Como se avalia? Como se deve avaliar? Quem deve avaliar? Para que serve a avaliação? Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores?

Abordaremos, ainda, neste capítulo, as várias perspectivas da avaliação do desempenho docente, as potencialidades e constrangimentos e as propostas de mudança na ADD sugeridas na literatura da especialidade.

## Capítulo I - Avaliação do Desempenho Docente

### O que é a avaliação do desempenho?

Com a finalidade de responder às exigências dos nossos dias a avaliação *emergiu como uma componente da gestão dos recursos humanos (...) na medida em que se considera que (...) pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, quer directamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indirectamente, através das suas relações com a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração* (Caetano, 1998: 1).

A avaliação do desempenho surge como *uma das ferramentas mais importantes da gestão de recursos humanos que, na sua essência, constitui um mecanismo para aferir a contribuição individual para o resultado global de uma organização* (Justino, 2010: 84).

A avaliação é tida como um *requisito da qualidade* (idem, 2010: 84), na medida em que propicia melhores desempenhos e, conseqüentemente, maior qualidade dos serviços e das organizações, afigurando-se, assim, não só como *uma questão técnica* mas igualmente como *um processo valorativo e conseqüentemente político* (Tomás & Costa, 2011: 460).

A literatura refere que a avaliação do desempenho docente é um conceito polissémico, com uma dimensão política e está presente em todo o universo escolar: *hoje diz respeito às aprendizagens dos alunos; ao desempenho dos professores; às organizações-escola; à monitorização e prestação de contas; ao currículo e ao desenvolvimento curricular; e ao sistema de ensino, em geral* (Correia, 2002: 9).

Para Afonso (2009a: 18) a avaliação *é um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional*.

Por sua vez, Hadji (1995: 30-34) considera que a avaliação *é uma contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes que têm de saber criar e reunir as condições susceptíveis de favorecer a emergência de uma aprendizagem*.

Bretel (2002: 4) entende a avaliação *como um processo cognitivo, na medida em que constrói conhecimento, instrumental, porque impõe a conceção e implementação de um conjunto de procedimentos, instrumentos e métodos, e axiológico, porquanto implica uma valoração*. De todos estes procedimentos, o mais importante e significativo é o axiológico porque quando se avalia não é suficiente recolher informação, configurando-se fundamental interpretar, refletir, encontrar referentes, estudar alternativas, bem como tomar decisões.

Pacheco & Flores (1999: 168) referem a dimensão política da avaliação que, neste âmbito, pode ser perspectivada *a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de accountability, isto é, de prestação de contas.*

Considerando os diversos conceitos, a avaliação representa uma condição para a melhoria do serviço prestado pelas organizações através da monitorização e responsabilização do desempenho dos agentes envolvidos. Assim, a avaliação dos professores compreende a análise do seu desempenho *no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva* (Martins, Candeias & Costa, 2010: 39).

### **Avalia-se o quê?**

Após um estudo da bibliografia referente ao conceito de avaliação, Nevo (1990) reúne a noção em três grupos: i) avaliação por objetivos; ii) avaliação descritiva e iii) avaliação do mérito e do valor. No primeiro caso a finalidade da avaliação é verificar o cumprimento dos objetivos delineados, na avaliação descritiva o importante é a observação, recolha e análise de informações relativas ao desempenho dos avaliados e no último caso avalia-se o mérito e valor dos avaliados, assumindo a avaliação carácter judicativo.

As investigações que têm sido publicitadas concernentes aos desempenhos dos alunos e das escolas, realizadas quer a nível nacional, quer internacional, permitiram a comparação entre países e entre escolas, mostraram as fragilidades das políticas e das organizações educativas quando divulgaram resultados que não se revelaram satisfatórios.

Por outro lado, as escolas asseguram um serviço social que as obriga à prestação de contas e as submete a exigências e pressões. Se entendermos que uma educação de qualidade é uma condição necessária para o desenvolvimento das sociedades, onde o conhecimento é um alicerce da economia (Hargreaves, 2003), percebemos que as escolas e os professores não podem deixar de “prestar contas” pela qualidade do serviço social a que estão obrigados e a que a avaliação do desempenho é inevitável.

Verifica-se que a sociedade atribui às escolas e aos professores a responsabilidade dos desempenhos menos conseguidos dos alunos. Nesta conjuntura a educação e as escolas entraram num *período de contestação* (Apple, 2010: 57).

### **O que se deve avaliar?**

Os estudos têm revelado que a responsabilidade sobre o menor sucesso dos alunos não recai unicamente sobre os professores, existindo fatores externos à escola que condicionam as aprendizagens (Formosinho & Machado, 2010), pelo que as responsabilidades deverão ser recíprocas (Afonso, 2011).

A avaliação do desempenho dos docentes pode, então, tornar-se um instrumento importante de dignificação da profissão, pois, no caso de se verificar um elevado desempenho da maioria dos professores, a responsabilidade dos insucessos deixará de lhes ser atribuída.

Para a profissão docente, encarada como uma prática social e como exercício de colaboração, é concebido, em 2007, um novo sistema de avaliação do desempenho significativamente diferente dos sistemas até então desenvolvidos, organizado numa perspetiva de compromisso, desenvolvimento e melhoria.

A avaliação de desempenho dos professores não pode ser considerada *como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola* (Day, 2001: 150).

Agir no campo de uma cultura avaliativa que desenvolve a profissionalidade docente é um dos desafios de uma escola que aprende (Alarcão, 2000, 2002; Clímaco, 2005).

A construção de uma cultura avaliativa depende da assunção da avaliação como uma prática constante de todos os agentes, com consequências na organização, não com a intenção de *sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros* (Alves & Machado, 2010b: 94).

Torna-se, assim, importante que *em cada escola, a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todos os componentes do sistema escolar* (Fernandes, 2009: 20). É, também, fundamental que *todo o processo decorra num clima construtivo* (Stronge, 2010: 31).

A avaliação, encarada numa perspetiva formativa pelos agentes educativos, constitui um desafio profissional, tanto nas funções de ensino como de aprendizagem, que pode elevar a qualidade e a eficácia da escola.

O desenvolvimento profissional constitui-se, assim, como *um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação* (Alarcão & Roldão, 2008: 25), que acarreta um envolvimento pessoal ativo assente numa partilha de saberes e experiências, ligado a um determinado contexto e pressupõe um processo analítico-reflexivo, estimulador de conhecimento profissional e transformador de práticas.

O desenvolvimento profissional colaborativo, estreitamente associado às práticas educativas e às aprendizagens dos alunos, fortalece a cultura escolar e contribui para o crescimento e a mudança profissionais, cria oportunidades para o professor desenvolver conhecimentos, competências e predisposição para melhorar (Santos, 2004), permite a criação de *espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas conceções, crenças e modelos sobre*

*o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica* (Lopes & Silva, 2010: xiii).

### **Como se avalia?**

Formosinho & Machado (2010: 113-114), caracterizam a actividade profissional do professor:

é predominantemente uma acção de interacção com pessoas – as pessoas das crianças e adolescentes, as pessoas dos pais e encarregados de educação, as pessoas dos professores e dos restantes profissionais de educação – e desenvolve-se num sistema – o sistema escolar – cujos fins são ambíguos e discutíveis e cujos meios são incertos.

Os professores não agem sozinhos uma vez que o seu desempenho é influenciado por uma diversidade de fatores que, frequentemente, fogem ao seu controlo e poder de ação.

Tucker & Stronge (2005), referem que o próprio processo de aprendizagem dos alunos é influenciado por um conjunto de variáveis externas que incluem, por exemplo, o número de alunos por turma e a especificidade de cada um, os apoios proporcionados pelo Estado, os recursos e materiais didáticos disponibilizados e o apoio de especialistas curriculares, pelo que é crucial ter algum cuidado na afetação dos resultados escolares dos alunos à avaliação dos professores.

### **Como se deve avaliar?**

Benavente (1976: 7) salienta que *a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela*.

Surge, daqui, a necessidade de relacionar a avaliação dos professores com a da escola, no seu conjunto, uma vez que é lá que os professores desenvolvem a sua atividade pelo que terá que se ter em conta os valores, a cultura e o contexto (Torrecilla, 2006: 35). Neste sentido, a avaliação dos professores tem que ser encarada como parte de um processo que engloba a avaliação dos alunos, da escola e do próprio sistema de avaliação (OCDE, 2009d).

## **1.1. Retrospectiva histórica da avaliação do desempenho docente**

### **Quem deve avaliar?**

A análise da literatura permite constatar que nem sempre se avaliou da mesma maneira e que o perfil, o papel e as funções dos avaliadores também foram sendo alterados, uma vez que as consecutivas reformas do sistema educativo surgiram

sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais e económicos.

Resultando desses mesmos contextos, a avaliação de professores foi sofrendo alterações nos diversos países e, também, em Portugal.

O início do Século XX introduziu a reflexão e a pesquisa educacional nas instâncias internacionais sobre avaliação docente.

Foi durante o Estado Novo que a concepção do Estado Educador, gerada nos séculos XVIII e XIX, alcançou a sua expressão mais totalitária.

Tratou-se de equipar o país com uma rede de escolas, assegurar o pagamento aos professores e impor a escolaridade obrigatória de forma coerciva. O Estado detinha *o monopólio da organização curricular, da definição do que se ensina, quando se ensina e mesmo como se ensina. A margem deixada às escolas, aos professores e às comunidades é mínima* (Justino, 2010: 79).

As exigências face aos requisitos dos professores foram diminuídas. Defendia-se que *para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe* (Sampaio, 1976 citado por Abreu & Roldão, 1989: 47).

Durante várias décadas a avaliação dos professores foi executada pelos reitores, auxiliados, a partir dos anos quarenta, do século XX, pelos inspetores (Pacheco, 2009: 44).

A avaliação dos professores nem sempre foi considerada como um fator essencial e relevante no âmbito das políticas educativas. Darling-Hammond (1997: 23-24) considera que esse fato talvez se deva à crença de que a melhoria da qualidade dos professores não ser entendida como um fator fundamental na melhoria da qualidade do ensino.

A escola era detentora de uma imagem elevada e *o docente era respeitado como o técnico especialista detentor de um saber selectivo* (Reis, 1999: 37) importante no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A imagem, o conhecimento e a competência dos professores eram indiscutíveis, o que contribuía para uma favorável representação social da escola e para a autoestima dos docentes.

O fim da II Guerra Mundial conduziu à democratização da educação e à massificação do ensino. Nesta época, os fatores que determinaram uma nova visão social da escola e o aumento da pressão sobre o trabalho dos professores foram os baixos desempenhos escolares dos alunos e a baixa taxa de escolaridade da população portuguesa.

A reforma educativa de Veiga Simão, 1947, articulou as políticas educativas em função do desenvolvimento económico. Apostou na formação de recursos humanos qualificados, opção que se sobrepôs à visão do ensino como sistema de inculcação ideológica. Atribuiu à inspeção a função de classificar os professores atribuindo-lhes *Bom* ou *Deficiente* com base na informação recolhida, *segundo critérios relativos à*

*competência profissional e à acção do professor* (Pacheco & Flores, 1999: 184). Contudo, segundo estes autores, o que se observava na realidade era que a responsabilidade da avaliação dos professores continuava a estar a cargo dos reitores uma vez que a inspeção não tinha possibilidade de *materializar as competências, traçadas no plano dos normativos, neste período de tempo tão ideológica e curricularmente controlado* (idem: 185).

Aos avaliados não era dada a oportunidade de intervirem no processo porque não lhes era concedida possibilidade de tecerem considerações sobre o desfecho da sua avaliação (Curado, 2002; Barroso, 2005).

Machado & Formosinho (2010: 99), reforçam que *os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída*. As escolas encontravam-se sob um centralismo burocrático acentuado, nos diferentes domínios, *sendo geridas por directores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico* (Ventura, Castanheira & Costa, 2006: 128).

Entre 1960 e 1974, enfatizou-se a democratização do ensino devido à consciencialização do atraso educacional do País, fomentou-se um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia e a educação e o incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social.

Nas décadas de sessenta e setenta as pressões e influências de organismos internacionais, vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural, de que Portugal era país membro, desde a sua criação, ao veicularem nos seus programas de trabalho e cooperação com os Estados membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação, conseguiu promover uma notável expansão, qualitativa e quantitativa nos respetivos sistemas de ensino.

Até 1980 o enfoque da avaliação de professores era colocado na observação de aulas e na formulação de instrumentos. O objetivo da avaliação de professores era a observação de comportamentos na sala de aula para, através de uma medição válida e fiável (Duffy, 1998), procurar a eficácia docente e um ensino eficaz, no pressuposto que as interações professor/alunos na sala de aula são a soma de comportamentos discretos que podem ser separados e medidos.

Implementavam-se modelos de causalidade linear: reportavam-se os comportamentos dos professores que se supunha promoverem melhores resultados escolares, independentemente dos contextos.

As práticas baseavam-se na formulação de instrumentos de observação – as listas de controlo -, testes standardizados através dos quais observadores independentes monitorizavam as práticas docentes e mediam o sucesso dos alunos.

O processo avaliativo pautava-se por um critério administrativo de progressão na carreira: a antiguidade.



Barroso (2003b: 19) considera que é a partir da década de oitenta, que a política dá atenção à *reforma e reestruturação do Estado*. Daí resultaram medidas *legislativas muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, consequentemente, a educação*. Seguindo os programas neoliberais e neoconservadores, a *racionalidade económica* e o *protagonismo das organizações produtivas, com critérios de gestão eficaz e eficiente*, passam a condicionar a tomada de decisão, conduzindo a uma *redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida pela emergência de uma nova agenda económica global* (Lima & Afonso, 2002: 7).

*A influência das ideias neoliberais fez-se sentir, quer através de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer através de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento de mercado”* (Barroso, 2006: 36-37).

Os critérios de *modernização e desburocratização* que tinham como finalidade tornar o Estado mais eficiente, diminuindo o controlo adaptavam-se *ao local e/ou por questões pedagógicas, sendo o aluno e as suas especificidades o centro do ensino* (idem: 19-20).

Segundo Lima (2002a: 19) *discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a optimização e a eficácia, como elementos centrais*.

Para MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen (2005: 161), a educação surge como *principal resposta do poder político para fazer face às novas forças de mercado e ao dilema colocado pela economia global*.

Este novo modelo de gestão que, segundo Pereira (2009: 3), *pretende adaptar técnicas e métodos de gestão do sector privado empresarial ao sector público empresarial e administrativa parte do princípio de que existe maior eficácia e eficiência dos modelos de gestão desenvolvidos no setor privado. Diz-se que o privado é bom per se, enquanto o público é ineficaz, sem distinguir entre os que ganham e os que perdem* (Sacristán, 2003: 117).

Acreditava-se que *só dotando as pessoas de capacidades e competências de mercado é que os países podem evitar a pressão da economia global e impedir o desmoronamento das suas sociedades* (MacBeath e outros, 2005: 162).

Com base neste pressuposto a política educativa implementou um sistema de avaliação do desempenho profissional e organizacional que assegurasse a contenção de custos, o aumento da eficácia, adequasse o ensino às disposições do mercado, porque *para a maior parte dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação “é” um negócio, negócio esse que deve ser tratado da mesma forma que qualquer outro negócio* (Apple, 2010: 12).

Emerge, nos diferentes países, uma espécie de pensamento único pedagógico que impõe algumas ideias como o conceito da accountability, a obsessão pelo controlo, o gerencialismo, a procura da qualidade, a privatização, os modelos para inovar as reformas educativas (Sacristán, 2003: 117).

A educação tem que se ajustar aos novos propósitos. Lima (2005: 27), afirma que a escola passou a ser declarada incompetente e em crise sempre que a adaptação à economia e à performance competitiva não foi colocada no centro da sua missão, visto que é exigido à escola que prepare o capital humano (Apple, 2010: 61), de acordo com as exigências do mercado de trabalho, dotando-o de destrezas, requisitos e disposições para fazer face a uma sociedade cada vez mais competitiva.

Relativamente à avaliação dos professores, após finais da década de 1980 o enfoque começou a estar centrado nos programas integrados de desenvolvimento individual e organizacional.

A educação nas décadas de oitenta e noventa foi profundamente marcada por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola.

Viabilizaram-se algumas das reivindicações apresentadas pelos docentes, desde os anos 60, nomeadamente no que se refere ao princípio da livre escolha, à construção de projetos educativos por parte das escolas e ao reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo.

No final do Século XX, um conjunto de fenómenos políticos e económicos, designadamente o choque petrolífero, a globalização da economia, a crise do Estado providência, a emergência de políticas neoliberais, conduziram à criação de diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação (Barroso & Viseu, 2006: 132) e tornaram-se perceptíveis reformas no âmbito das políticas educativas, com uma tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas (Afonso, 2003: 76).

As orientações reformistas de inspiração neoliberal defendem um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais (Lima, 2005: 25).

A globalização entendida como o crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais (Azevedo, 2007: 14-15), questiona o papel centralizador do Estado pela intervenção de outros actores no campo da educação, e o seu domínio é acometido por novas formas de governação e de regulação (Costa, 2007: 51).

Sobreveio a inevitável comparação e classificação dos países, em função do seu nível de crescimento.

No contexto das políticas europeias, a educação tornou-se num processo de transferência mais coerciva do que voluntária, mormente quando são definidas metas a alcançar por cada Estado-membro (Pacheco & Vieira, 2006: 95), pois, implementa-se nos países membros, a necessidade e obrigatoriedade de prossecução de metas consideradas estruturantes.

A OCDE ao produzir e divulgar relatórios sobre o desempenho dos países que a integram passa a ter um papel determinante na construção das ideologias educativas.

Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado (Charlot, 2007: 133).

As organizações educativas e os próprios sistemas de educação e avaliação sofrem as influências decorrentes das mudanças operadas a nível global. Dos resultados apresentados pelos diferentes países decorrem as indicações sobre as ações a desenvolver no sentido de alcançarem os objetivos pretendidos nos seus sistemas educativos.

Transferem-se para o campo da educação as ideologias de mercado. As *organizações e a administração pública são percebidas como meramente instrumentais, devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia, e de eficiência, semelhantes aos das organizações económicas* (Lima, 2002a: 21).

*Todas as nações reconhecem que o seu futuro está ligado à qualidade dos seus sistemas educativos* (OCDE, 2009c: 12) e as medidas de política educativa nacionais são sustentadas por políticas e modelos organizacionais a nível internacional.

No século XXI *pouco, muito pouco consegue fugir aos padrões internacionais* (Justino, 2010: 33), uma vez que os sistemas nacionais de ensino não apresentam diferenças significativas nos diferentes domínios, sobretudo no papel do Estado, nas políticas educativas, na organização dos ciclos de ensino e das práticas escolares.

A valorização das sociedades é determinada pela capacidade de inovação e pelo nível de conhecimento e de formação das populações.

Hargreaves (2003: 37) menciona *uma sociedade da aprendizagem* e Nóvoa (2004: 1), afirma que *vivemos em sociedades do conhecimento. Em sociedades que se definem por uma procura incessante de novos conhecimentos e tecnologias, por uma quase angustiante necessidade de formação e re-formação, pela sensação de que estamos sempre desactualizados*. Ferreira & Morgado (2006: 65), falam da

Sociedade da Informação e do Conhecimento (...) um tipo de sociedade em que o poder deixou de se traduzir exclusivamente em capital financeiro e passou a depender, em larga escala, da produção de conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação.

Os saberes facultados pela educação escolar tornam-se cruciais para a inserção dos indivíduos na vida ativa e na sociedade da *aprendizagem, da informação e do conhecimento*.

Pacheco & Vieira (2006: 122) referem que a criação de uma *Europa do conhecimento* faz parte da agenda europeia, pois, acredita-se que a existência de um currículo comum se afigure como fundamental para o desenvolvimento de um cidadão europeu *formado e instruído em competências básicas que permitam a utilização de ferramentas conceptuais*.

A fim de dar resposta aos empregadores, em termos de competências para a contratação de ativos, novas exigências são acometidas à organização escolar: *a pressão sobre os sistemas de ensino tenderá a aumentar de forma a adequar os perfis de formação às finalidades do desenvolvimento económico, social e cultural* (Justino, 2010: 32).

O entendimento de que as pessoas e a sua educação constituem os recursos mais relevantes das sociedades leva à constatação de que existe uma relação importante entre a educação e o poder económico. *A cultura do desempenho surge aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico* (Costa, 2007: 53).

O que está em causa na conjuntura dos tempos modernos, em que a emigração é palavra de ordem, *é ensinar a todas as crianças e jovens um corpo comum de conhecimentos e competências, mas preparando-as para agirem à escala europeia, num contexto global mais diverso e competitivo* (Rodrigues, 2008: 14).

Da lógica de mercado *nasce os desígnios da eficácia e da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome, dos resultados e não dos processos* (Pacheco, 2000: 145).

A avaliação constitui *uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham* (Guerra, 2002: 12) porque incrementa práticas de desenvolvimento e crescimento profissional que conduzem à verificação e reconhecimento da sua proficiência e eficácia, assim como, às dificuldades e limitações que possam existir, propicia a reflexão passível de acautelar a *rectificação e a mudança* (idem: 12).

Stronge (2010: 25), realça que *só a existência de sistemas de avaliação com elevados índices de qualidade permitem aferir a existência de professores de qualidade*.

As políticas educativas em andamento estão condicionadas por desígnios de mercado, com preponderância no comprometimento pelos resultados, porquanto é dada ênfase à competitividade entre os diferentes países. Esta dimensão política da

avaliação tem que estar presente numa análise global das opções e finalidades de qualquer sistema de avaliação que se pretenda implementar.

É, ainda, necessário que todos os intervenientes no processo conheçam e compreendam os procedimentos e propósitos do que está a ser desenvolvido, pois, como afirma Hadji (1994: 83), *para bem jogar é preciso saber primeiro as regras do jogo*.

*A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação.* (Fernandes, 2008: 50).

## 1.2. Perspetivas da avaliação do desempenho docente

Afonso (2009b: 26) refere que *A profissão de professor não pode desenvolver-se fora de uma consciência profunda do que está a acontecer no mundo, na Educação, nas políticas nacionais e internacionais, despertando apenas e quando, tardiamente, se dá o choque com a realidade*.

O desempenho dos docentes é influenciado por diversos fatores, uns relativos ao contexto: valores políticos, sócio-culturais e educacionais; tendências e tradições da educação escolar (políticas educativas centralizadoras); cultura institucional; expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola; outros relativos ao professor: formação profissional inicial/contínua; experiência anterior como aluno; atitudes face à profissão; outros relativos aos alunos: experiência anterior de aprendizagem; práticas de aprendizagem; atitudes face à escola; alguns destes fatores são os mesmos que influenciam os docentes: teorias pessoais relativas à educação escolar (valores, atitudes, convicções) e biografia pessoal; outros relativos ao próprio sistema educativo e consequentemente ao sistema de avaliação: orientações da política nacional e internacional, nomeadamente do CNE; OCDE, alteração e aumento compulsivo de funções e tarefas cometidas aos docentes; implementação de processos de avaliação de desempenho administrativos, burocráticos e estigmatizantes; redução artificial de cargas horárias e alterações aos planos curriculares; introdução de novas tecnologias na escola, sem formação antecipada dos intervenientes no ato educativo.

No quadro 1.2.1, apresentam-se os fatores relativos ao contexto, ao professor, aos alunos, ao próprio sistema educativo e consequentemente ao sistema de avaliação, que é necessário ter em conta, se quisermos uma ADD que realmente produza efeitos nas práticas.

**Quadro 1.2.1 - Fatores que influenciam o sistema educativo e o sistema de ADD**

Fatores relativos ao contexto (Vieira & Moreira, 2010: 13-14)	Fatores relativos ao professor (Vieira & Moreira, 2010: 13-14)	Fatores relativos aos alunos (Vieira & Moreira, 2010: 13-14)	Fatores relativos ao próprio sistema educativo e ao sistema de ADD (adaptado de Ruivo, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- valores: competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade;</li> <li>- tendências e tradições da educação escolar: currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática;</li> <li>- cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas;</li> <li>- expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formação profissional inicial/contínua: académica, aplicacionista (não reflexiva);</li> <li>- experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento;</li> <li>- teorias pessoais: visão da educação como reprodução;</li> <li>- práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento;</li> <li>- atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento;</li> <li>- biografia pessoal: factores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida que possam condicionar negativamente o professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento;</li> <li>- teorias pessoais: visão da educação como reprodução;</li> <li>- práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento;</li> <li>- atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento;</li> <li>- biografia pessoal: factores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida que possam condicionar negativamente o aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientações da política nacional e internacional;</li> <li>- alteração e aumento compulsivo de funções e tarefas cometidas aos docentes, colocando-os na vertigem da desprofissionalização;</li> <li>- implementação de processos de avaliação de desempenho administrativos, burocráticos e estigmatizantes;</li> <li>- redução artificial de cargas horárias e alterações aos planos curriculares ao sabor das circunstâncias;</li> <li>- introdução de novas tecnologias na escola, sem formação antecipada.</li> </ul>

Estes fatores, que na sua maioria os profissionais e os alunos não podem controlar, influenciam, também, os propósitos e as perspetivas de avaliação do sistema de ADD.

Simões (2002: 44), referencia várias perspetivas, *avaliação formativa / avaliação sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional / prestação de contas; não controladora / avaliação controladora*.

Debruçamos-nos sobre as vigentes no sistema desenvolvido em Portugal, instituídas pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro e referidas na literatura como sendo as duas perspectivas centrais, a avaliação sumativa e a avaliação formativa (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Darling-Hammond, 1997, 2010; Duke & Stiggins, 1990; Hadji, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Simões, 2000; Mestre, 2002; Wise & Pease, 2005; Nevo, 2005; Tucker & Stronge, 2005; Torrecilla, 2006; Fernandes, 2008, 2009; OCDE, 2009d; Bolívar, 2010; Stronge, 2010).

Torrecilla (2006) acrescenta que se encontram, também presentes na maioria dos sistemas de avaliação do desempenho docente dos países dos continentes americano e europeu.

Barreira & Rebelo (2008: 7). A função formativa está presente no enfoque dado à *auto-avaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos*; a função sumativa coexiste com a formativa porque

*considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão.*

Day (1999) e a OCDE (2009d) alertam que a coexistência destas duas vertentes da avaliação num processo único é potenciadora de vários constrangimentos e tensões.

Neste sentido, com base em estudos realizados sobre esta matéria, Simões (2000: 45), salienta que, *os professores reagem mais positivamente a uma avaliação cujos resultados detêm unicamente propósitos formativos, auxiliando-os na melhoria do seu desempenho profissional* e a OCDE (2009d) reforça que quando a avaliação tem propósitos sumativos, os docentes tendem a ocultar os seus pontos fracos o que conduz a uma restrição na melhoria do desempenho.

As finalidades das avaliações formativa e sumativa são diferentes.

A primeira, não “punitiva”, sem consequências na carreira docente, constitui-se numa avaliação profissional para o desenvolvimento, é promotora de uma cultura colaborativa, foca-se no desenvolvimento profissional dos docentes, na melhoria do desempenho das suas funções e *engloba oportunidades que permitam ajudar os docentes a aprender sobre a sua própria prática, bem como a reflectir sobre ela e, ao mesmo tempo, a melhorá-la* (Stronge, 2010: 27) e começa a ser considerada, principalmente pelos docentes, *como a finalidade essencial da avaliação* (Mestre, 2002: 56).

A avaliação sumativa, controladora, penalizadora, uma vez que tem consequências na *classificação e progressão da carreira* (Machado & Formosinho, 2010: 110), é, também, valorizadora visto que reconhece o mérito e valor dos docentes, assenta em critérios de eficácia, de resultados, de qualidade, de responsabilização, *ditados por razões de ordem económica e de gestão de recursos humanos*, centra-se na prestação de contas, encontrando-se norteadas para a tomada de decisões no âmbito do *acesso, a permanência ou a promoção na profissão* (Simões, 2000: 163). *Privilegia a natureza extrínseca da acção docente, é da responsabilidade da administração e preocupa-se, sobretudo, com a fiscalização do cumprimento das burocracias escolares* (Mestre, 2002: 90).

No subcapítulo 1.3. realizamos uma resenha histórica da ADD e apresentamos o seu enquadramento normativo que tem sofrido diversas alterações a partir de 1986 (publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE).

### 1.3. Enquadramento normativo da avaliação de desempenho docente

Até 1986 a avaliação dos professores era realizada por inspetores e assentou na reforma educativa de 1947, de Veiga Simão. A partir do ano de 1947, num contexto de grandes mudanças que se davam com o pós-guerra, a nível mundial, Portugal estava em crescimento económico e aderiu a organismos internacionais, como a OCDE e a Associação Europeia de Comércio Livre (European Free Trade Association, EFTA, de que Portugal fez parte desde a fundação até à sua adesão à Comunidade Económica Europeia em 1986). Esta adesão revelou o atraso educacional do país e a carência em matéria de qualificação de recursos humanos. Este facto conduziu a uma ruptura com as fases anteriores, nas quais o ensino se centrava dentro de um espírito de inculcação ideológica, favorecendo *uma mobilidade social controlada baseada na valorização do capital escolar* (Rosas & Brito, 1996: 287).

Em 1986 é publicada a LBSE, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que estabelece o quadro geral do sistema de educação, designadamente os princípios fundamentais no âmbito da sua organização e funcionamento. No ponto dois, do artigo 36º, inscreve-se então a avaliação de toda a atividade docente: *a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.*

#### **Que efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores?**

A avaliação dos professores passou, então, a conciliar dois domínios: progressão na carreira e desenvolvimento profissional dos docentes e ocupou, um lugar na decisão das políticas educativas.

Em 1989 é publicado o Decreto-Lei nº 409/1989, de 18 de Novembro, que aprova a estrutura da carreira docente, determinando as regras relativas ao sistema remuneratório dos professores e educadores.

O pessoal docente passa a constituir um corpo especial da função pública e a integrar-se numa carreira única com dez escalões (Capítulo II, art.º 4º). A progressão na carreira deixa de depender somente do tempo de serviço prestado pelos docentes passando a considerar, também, a avaliação do seu desempenho e a frequência com aproveitamento de módulos de formação (art.º 9º). Introduziu uma outra inovação: o acesso dos docentes ao oitavo escalão da carreira resultante da aprovação em processo de candidatura a apresentar no decorrer dos sexto ou sétimo escalões (ponto 1, do art.º 10º). Esta medida representou uma tentativa de verticalização da



carreira *docente* onde não é só avaliado o desempenho mas também o mérito (Formosinho & Machado: 2010: 89).

A partir dos anos 90, com o objetivo de criar mudança e inovação na organização escolar, foram aparecendo diversas ações e intervenções de avaliação junto dos estabelecimentos de ensino portugueses, nomeadamente: o Observatório da Qualidade da Escola 1992-1999; o Projeto Qualidade XXI 1999-2002; o Programa Avaliação Integrada das Escolas 1999-2002; o Projeto Melhorar a Qualidade 2000-2004; o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias, iniciado em 2000; o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas 2004-2006.

Em 28 Abril de 1990, é publicado o Decreto-Lei n.º 139-A/90, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (ECD), que contempla a Secção *Avaliação do Desempenho*, nos artigos 39º a 53º e que, na época, vem consagrar um *conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores* (Sanches, 2008: 25), dando-se especial relevância à criação da carreira única.

*A consagração de uma carreira única corresponde a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si, uma significativa inovação, de que se esperam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente* (Prefácio do DL nº 139-A/90).

Eram objetivos da avaliação do desempenho dos professores (ponto 3, do art.º 39º):

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

A literatura aponta como fator importante do desenvolvimento profissional e de melhoria organizacional das escolas o envolvimento direto dos professores na preparação, implementação e seguimento do processo e no âmbito deste diploma, a avaliação de desempenho do pessoal docente passa a visar *a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação* (ponto 2, do art.º 39).

A avaliação do desempenho podia ser *ordinária* ou *extraordinária* (art.º 40º do ECD). A avaliação do desempenho ordinária exprimia-se nas *menções qualitativas de Satisfaz e Não Satisfaz* (art.º 41º do ECD) sendo a menção de Satisfaz atribuída pelo

órgão de administração e gestão da escola, na sequência da apresentação de um *relatório crítico*, elaborado pelo docente, da atividade por si desenvolvida (art.º 42º do ECD). A atribuição da menção de *Não Satisfaz* competia a um júri de avaliação e só poderia ocorrer no caso de se comprovar uma das três situações: i) deficiências no apoio e relacionamento com os alunos; ii) injustificação dos motivos apresentados para a recusa de cargos pedagógicos ou o docente evidenciar um desempenho deficiente e iii) a não conclusão dos necessários módulos de formação contínua (art.º 43º).

A avaliação extraordinária era realizada quando requerida pelo docente e poderia verificar-se por uma só vez, após dez anos de serviço efetivo em funções docentes, para a atribuição da menção de *Excelente em caso de reconhecido mérito excecional* (art.º 48º do ECD) que, caso fosse conferido, proporcionava ao docente dois anos de bonificação na progressão da carreira (art.º 49º do ECD). Acontecia, também, após ter sido atribuída ao docente, pela primeira vez, a menção qualitativa de *Não Satisfaz* (art.º 51º do ECD), cuja decisão competia a um júri de avaliação (art.º 52º do ECD).

O reconhecimento do mérito e da excelência só se efetuava no decorrer de uma avaliação extraordinária, motivo que nos leva a admitir tal como Machado & Formosinho (2010: 98) que:

a avaliação do desempenho docente tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos, inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado.

O Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, surgiu com o intuito de reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Estabeleceu procedimentos baseados na prova de cumprimento de um número estipulado de créditos de formação contínua e num relatório de autoavaliação, permitindo que os docentes passem a ser interventores diretos no seu processo avaliativo.

Este constituiu um passo importante considerando que a autoavaliação se inclui na avaliação formativa que pode envolver a construção de um clima de escola em que os professores não receiem correr riscos, num contexto de relações interpessoais colaborativas, transformando-se, desta forma numa fonte de reflexão sobre as práticas que pode conduzir ao desenvolvimento pessoal e profissional (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Stronge (2010) refere seis limitações ao uso da autoavaliação: a falta de objetividade, precisão e fiabilidade; a tendência das pessoas para se considerarem eficientes; a possibilidade de a autoavaliação se transformar numa forma de autojustificação; a tendência dos professores menos capazes serem menos precisos na autoavaliação do que os professores mais competentes; a dificuldade em

quantificar os resultados da avaliação; a possibilidade de autorrecreminação, se os resultados forem usados de forma sumativa.

Simões (1998, referenciado por Curado, 2002) estudou a implementação deste modelo de avaliação e concluiu que existia em Portugal uma avaliação de professores que não avaliava: os relatórios de autoavaliação dos professores não eram analisados, tinham uma credibilidade questionável, por neles não constar uma análise e reflexão sobre as práticas e os professores identificavam a avaliação como uma tarefa burocrática a ser desempenhada para progredir na carreira. A menção de "Satisfaz" resultava do mero cumprimento de requisitos legais; a política de avaliação tinha pouco impacto sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar das críticas, a aplicação do sistema instaurado pelo ECD e regulamentado pelo DR n.º 14/92, foi pacífica e vigorou até Janeiro de 2007, altura em que os responsáveis do Governo e do Ministério de Educação entenderam que com

o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. (...) Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas. Por estes motivos, o Governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político (preâmbulo do DL n. 15/2007).

Em consequência deste imperativo político, no dia 19 de Janeiro de 2007, no Decreto-Lei nº 15/2007, é publicada a sétima alteração ao ECD que, nos artigos 40º a 53º, institui um novo modelo de avaliação dos docentes regulamentado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro, que pretende criar

mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente (...) concretizando a matéria relativa ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação dos objectivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respectiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação (preâmbulo do DR 2/2008).

Estes dois diplomas introduziram as seguintes alterações de fundo: - passam a ser visados e a serem considerados na avaliação dos docentes *a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens* (artº 40º, nº 2); - a relevância dos efeitos passa a ser *obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) Progressão e acesso na carreira; b) Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; c) Renovação do contrato; d) Atribuição do prémio de desempenho; (artº 41º)*; - afirmam-se as dimensões a avaliar *a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao*

*longo da vida.* (Artigo 42º, nº 2); - alteram-se os intervenientes no processo *coordenadores de departamento e professores titulares* (artº 43º); - constitui-se uma comissão de avaliação (artº 43º, nº 2); - estipulam-se novos procedimentos e instrumentos avaliativos (art. 44º, nºs 1 e 2); - para além do excelente surgem novas classificações qualitativas, Bom, Muito bom e Insuficiente (artº 43º, nº 6); - propõem-se itens de classificação (artº 45º); - convencionam-se os indicadores de classificação (artº 45º, nº 2); - apresenta-se um sistema de classificação (artº 46º); - determinam-se as percentagens máximas para as classificações de Muito Bom e de Excelente e introduz-se a observação de aulas como condição necessária para poder obter uma destas duas classificações (artº 46º).

Dada a importância e a complexidade do processo de avaliação, existe um conjunto legislativo de suporte, que define, enquadra, estabelece os pressupostos, os procedimentos e os padrões de desempenho:

O Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro, define os padrões de desempenho docente a nível nacional.

A contestação gerada pelos docentes aos modelos de avaliação propostos a partir de 2007/2008 (DL nº 15/2007, que publicou a sétima alteração ao ECD, regulamentado pelo DR nº 2/2008), conduziu à mudança de alguns princípios e procedimentos inscritos no novo ECD: - terminou a hierarquia na carreira estabelecida com a divisão criada entre professores e professores titulares (que foi instituída no artº 34º, nº 2, do Decreto-Lei nº 15/2007); - introduziu-se a figura de avaliador externo; - dilatou-se o período avaliativo e produziu-se nova legislação *visando a produção do conhecimento necessário à auto-regulação e melhoria continuada das escolas e dos seus resultados de modo a desburocratizar e credibilizar o processo num quadro de exigência, rigor, autonomia e responsabilidade* (preâmbulo do DR nº 26/2012).

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, implementa o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário atualmente em vigor, retificado pela Declaração de Retificação n.º 20/2012, de 20 de Abril, da Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral –

no pressuposto de que esta é um instrumento de gestão ao serviço da melhoria dos resultados escolares dos alunos, da melhoria da qualidade da sua aprendizagem e da diminuição do abandono escolar, assim como da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no âmbito de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência e de responsabilização no exercício da actividade profissional (preâmbulo do DR n.º 26/2012).

### **A ADD passa a incidir sobre três grandes dimensões:**

- a científico-pedagógica, que assume a centralidade no exercício profissional; - a participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa; - a formação

contínua e o desenvolvimento profissional. Transversalmente, aquelas três dimensões são enquadradas pelos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente (preâmbulo do DR n.º 26/2012).

Com as alterações introduzidas a avaliação de desempenho docente passou a definir: - ciclos de avaliação plurianuais coincidentes com a duração dos escalões da carreira docente; - articulação entre a função reguladora e formativa da avaliação e a sua função classificativa; - um regime especial e simplificado de avaliação dos docentes posicionados nos últimos escalões da carreira docente; - um sistema de arbitragem centrado na escola; - a eliminação dos conflitos de interesses entre avaliadores e avaliados, criando a figura do avaliador externo; - complementaridade entre a avaliação interna e a avaliação externa que proporcione condições de eficácia e de eficiência.

Pode considerar-se que o conceito de supervisão promotora de mudança e inovação que defendemos, já se encontra presente nos enunciados da legislação emanada do Ministério da Educação e Ciência (MEC): *competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação* (preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010).

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, art.º 3.º, n.º 2).

A última legislação publicada pelo MEC sobre ADD coloca a tónica no imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como propósito fundamental para o sucesso educativo, quando preconiza uma avaliação docente alicerçada na qualidade da atividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional, ao encaminhar para o diálogo reflexivo, permitindo condições profissionais e emocionais para experimentar, partilhar e refletir nas práticas profissionais, na perspectiva de construir saberes docentes essenciais ao desempenho profissional. Conduz os professores para uma análise e discussão entre pares (avaliado e avaliador) face às situações pedagógico-didáticas; promove a produção de interpretações susceptíveis de serem reinvestidas e confrontadas na ação.

Segundo Roldão (2007), tenta-se, assim, ultrapassar uma falha do nosso sistema educativo: a integração do processo de supervisão como um dispositivo de trabalho regular nas escolas (e não exclusivamente da formação inicial), tal como perspectiva o modelo de avaliação do desempenho docente.

Porém, esta inovação é, por vezes, considerada “imposta”, provoca desmobilização, não envolve os diversos intervenientes e pode funcionar como um fator inibidor da promoção de processos geradores de inovações.

O caminho da inovação passa pelo papel que cada professor desempenha a nível do projeto educativo, pensando e agindo globalmente, à escala de cada estabelecimento de ensino, de forma a favorecer mudanças com um significado organizacional (Canário, 1992).

Tal como afirma Huberman (1973, citado por Patrício, 1988: 6) a inovação é *uma mudança deliberada, voluntária e planificada*.

É necessário continuar a trabalhar no sentido de fomentarmos uma supervisão reflexiva promotora de mudança e inovação, para que possamos efetivamente conseguir uma nova visão da profissão docente que *além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática*. (Santos, 2004: 148).

A melhoria de um sistema educativo pressupõe necessariamente a valorização dos seus professores e a sua formação. (CNE, 2012:7).

O diploma que regulamenta a carreira dos educadores de infância e dos professores do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e secundário (ECD) foi sendo alterado e foram sendo introduzidas modificações relativas ao processo de avaliação do desempenho docente, conforme se apresentam no quadro 1.3.1.

**Quadro 1.3.1** - Principais alterações ao sistema de ADD, previstas no ECD

<b>Decreto-Lei n.º 1/98, de 02 de janeiro</b> Estatuto da Carreira Docente – Artigo 39º	<b>Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro</b> Estatuto da Carreira Docente – Artigo 40º	<b>Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro</b> Estatuto da Carreira Docente – Artigos 31º a 48º
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a melhoria profissional dos docentes;</li> <li>- Acção pedagógica e da eficácia;</li> <li>- Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;</li> <li>- Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente;</li> <li>- Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;</li> <li>- Facultar indicadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Melhoria dos resultados escolares dos alunos;</u></li> <li>- <u>Desenvolvimento pessoal e profissional;</u></li> <li>- <u>Reconhecimento do mérito e da excelência;</u></li> <li>- Melhoria da prática pedagógica do docente, valorização e aperfeiçoamento individuais;</li> <li>- Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente;</li> <li>- <u>Diferenciar o mérito e a excelência;</u></li> <li>- Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;</li> <li>- <u>Promover o trabalho de cooperação entre os docentes,</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e <u>para a diminuição do abandono escolar;</u></li> <li>- <u>Valorizar a atividade letiva, criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino.</u></li> <li>- Incentivar o desenvolvimento profissional;</li> <li>- Reconhecer e premiar o mérito <u>e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores.</u></li> <li>- <u>Promover uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional;</u></li> <li>- <u>Resultados da avaliação expressos em</u></li> </ul>

de gestão em matéria de pessoal docente.	tendo em vista a melhoria dos <u>resultados escolares</u> ; - <u>Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.</u>	ciclos de avaliação alargados, <u>correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente.</u> - <u>Preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa.</u>
--	--	--

Através da análise do quadro 1.3.1, podemos verificar que o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (coluna 2), já introduziu, no sistema de ADD, relativamente ao Decreto-Lei n.º 1/98, de 02 de janeiro (coluna 1), algumas alterações de fundo (assinaladas com sublinhado), nomeadamente a melhoria dos resultados escolares dos alunos, o desenvolvimento pessoal, o reconhecimento e a diferenciação do mérito e da excelência, a promoção do trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; a promoção da excelência e da qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O Decreto-lei que atualmente caracteriza e define o sistema de ADD (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, inscrito na coluna 3), introduziu muitas outras alterações ao regulamentar a diminuição do abandono escolar; valorizar a atividade letiva; reconhecer as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores; propor uma ADD assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional; instituir ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente; afirmar preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos.

Preconiza, ainda, a articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa e uma diversidade de fontes de dados, que *garante uma imagem mais realista do desempenho profissional e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria...* (Stronge, 2010: 37). O avaliador assume, agora, um papel de supervisor na medida em que quer no período probatório, quer nos anos seguintes, analisa as práticas dos docentes proporcionando orientações sobre a atividade pedagógica. Sendo o desenvolvimento profissional dos docentes um dos objetivos da avaliação do desempenho, a supervisão, como componente fulcral *de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância* (Alarcão & Roldão, 2008: 56).

Verifica-se que o sistema de avaliação que o MEC propõe para os docentes encontra eco na literatura. Diferentes investigadores (Caetano, 2008; OCDE, 2009c; OCDE, 2009d; Stronge, 2010), afirmam a semelhança com os modelos de avaliação implementados internacionalmente, no que se refere à obrigatoriedade da avaliação como forma de desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho pessoal e institucional; à existência de diferentes avaliadores; à multiplicidade de fontes de

dados com enfoque na componente científico-pedagógica e na observação de aulas; à dupla função da avaliação – formativa e sumativa –.

Porém, apesar do preconizado na lei, algo falha na concretização do sistema, pois, como refere Ruivo (2012: n.p.) *Nos tempos que ainda correm, as escolas fecharam-se num clima organizacional sufocante, os alunos não melhoraram globalmente, de facto, os seus resultados escolares, os professores não aperfeiçoaram as suas competências profissionais e a escola não se transformou numa verdadeira comunidade educativa.*

Estas são as razões porque queremos obter a visão dos docentes sobre o que falha (aspetos e fatores que dificultam a implementação do sistema de ADD), sobre o que deve mudar (fatores facilitadores de mudança e inovação) e como (sugestão de práticas de supervisão), informações e dados que respondem à questão que **efeitos resultam ou podem resultar de um sistema de avaliação de professores?**, na perspetiva dos intevenientes no processo e que apresentamos na Parte II – Estudo de Caso.

## 1.4. Importância da avaliação do desempenho docente

### Para que serve a avaliação?

Os investigadores da OCDE (2012) afirmam que o sistema de avaliação do desempenho desenvolvido em Portugal desde 2007 é baseado numa série de bons princípios e inclui a maioria dos domínios do desempenho do professor e uma ampla gama de instrumentos e fontes de dados. Destacam positivamente: a progressão na carreira com base no mérito; a atenção dada ao contexto escolar; a introdução da observação de aulas; a importância concedida à autorreflexão assente em evidências.

Empenhar-se no desenvolvimento organizacional implica promover o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, sendo necessário implementar modelos de avaliação capazes de promover e orientar uma evolução qualitativa. *Qualquer que seja o domínio da actividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade* (De Ketele, 2010: 13).

A investigação realizada ao longo de vários anos tem demonstrado que os *professores eficazes são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos* (OCDE, 2009c: 13) e que um conjunto de qualidades profissionais e pessoais dos docentes está diretamente associado a níveis de sucesso escolar mais elevados dos alunos (Tucker & Stronge, 2005).

Formosinho & Machado (2010: 105) ressaltam que *a acção docente é elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, relevando desse facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais*. Não obstante alertam, também, para *a dificuldade de atribuir, em exclusivo, a responsabilidade dos resultados*



*escolares dos alunos ao ensino ministrado pelos professores*, pois existem fatores externos à atividade docente e condicionantes do sucesso dos alunos, designadamente, *o estrato social e a educação ministrada no seio familiar, a motivação para a aprendizagem e as aprendizagens adquiridas fora da escola* (idem: 82).

Darling-Hammond (2010: 202) reforça que

a consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade do ensino, mas não a garante por si só. As iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino susceptíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores.

Neste sentido, Assaél & Pavez (2008: 42), afirmam que o princípio da existência de um crescente reconhecimento do papel determinante dos docentes nos resultados escolares dos alunos legitima a existência de procedimentos que assegurem um bom desempenho.

Constatamos, nas opiniões dos autores supramencionados, que existem fatores extrínsecos ao desempenho docente que condicionam o sucesso escolar dos alunos, sendo atribuída importância a conjunturas relacionadas com os alunos e às condições de trabalho dos profissionais da educação. Nesta linha, Hadji (1995: 36), ressalva que a avaliação dos docentes deve atender a duas condições: tomar sempre como ponto de referência última o contributo do professor às aprendizagens dos alunos (a essência do ensino) e de se organizar em relação a uma intenção dominante: acompanhar, por exemplo, o professor no seu desenvolvimento profissional

A importância da avaliação do desempenho dos professores tem a ver com o fato de constituir um mecanismo de certificação do trabalho docente, ao longo da sua carreira, mas também permitir a verificação da necessidade de formação para o cumprimento eficaz das funções que lhe são conferidas.

Pode aparecer como um procedimento rotineiro, com pouco valor e importância, ou pode ser um meio privilegiado de estímulo à melhoria do desempenho (Darling-Hammond, 1997: 25) ou pode constituir um instrumento eficaz na melhoria do serviço prestado e na melhoria das escolas.

Para alcançar esta finalidade têm que ser acautelados um conjunto de aspetos apresentados por Flores (2009: 245):

a necessidade e a importância de ter em conta o contexto em que a avaliação se concretiza (as suas características e especificidades); a necessidade de tornar explícito o implícito, isto é, o conjunto de propósitos e de intenções subjacentes à avaliação; a necessidade de considerar a multidimensionalidade do ensino (...) isto é, a avaliação deve reflectir as perspectivas dos diferentes actores envolvidos, por exemplo, não só no que diz respeito aos seus pontos de vista ou posicionamentos sobre o que se avalia, mas também a compreensão e

participação na definição dos referentes dessa mesma avaliação. (...) Por fim, é de realçar a importância de considerar a diversidade de fontes, de elementos e de procedimentos de recolha de informação.

Morais (2009: 12), salienta a necessidade da existência de instrumentos que possam, por um lado, aferir a qualidade dos docentes, e por outro, a qualidade do serviço prestado e dos resultados obtidos, afigurando-se, deste modo, a avaliação, como uma *ferramenta de gestão* das pessoas e das organizações.

A dupla função da avaliação que inclui a melhoria do serviço prestado pela escola, particularmente, das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores (Costa, Ventura, Leal, Barreira & Machado, 2011: 331) *impõe um sistema de avaliação adequado, contextualizado, bem pensado, bem organizado e rigorosamente implementado*.

Stronge (2010: 25) complementa que deve, também, *ser equitativo e abrangente, baseado quer no desempenho profissional, quer nos requisitos organizacionais*. Não podemos descurar a importância que a avaliação assume *para a organização, para os avaliadores e para os avaliados, sobretudo devido às suas consequências sobre cada um destes elementos* (Caetano, 2008: 14), pelo que, *em função da maneira como for implementada, a avaliação dos professores poderá ser a melhor e a pior das “coisas”* (Alves & Machado, 2010a: 9).

A complexidade da função docente *impõe grande prudência quando se elaboram estratégias e mecanismos para avaliar o seu trabalho* (Fanfani, 2009: 391).

Para que a avaliação não passe de um pró-forma e se transforme numa *estratégia de estímulo ao desenvolvimento profissional* (Day, 1999: 98) verdadeiramente importante para os docentes, na medida em que promove mudança e inovação é indispensável que se concretize como um processo *consistente e útil*, que na escola se adotem *determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios* (Fernandes, 2008: 22), que se acautele o fato de vir a *ser vista como um ataque ao profissionalismo docente* (Day, 1999: 98).

Devido à inexistência de uma cultura de avaliação em Portugal (Roldão, 2003) e porque como expõe Mestre (2002: 31), *a palavra avaliação é, ainda hoje, associada a constrangimentos, tensão, ansiedade, medo. Esta conflitualidade que lhe é inerente advém do facto de ela desempenhar um importante papel relativamente ao percurso de vida de cada um de nós* é, ainda, fundamental o envolvimento dos docentes em todo o processo, pois, como afirma Afonso (2009b: 26), *as reformas sem ou contra os professores não chegam a bom porto*.

A informação clara permite a compreensão e a reflexão sobre a inevitável avaliação do desempenho e, pode contribuir para uma maior capacidade de transformar o processo avaliativo num mecanismo justo promotor de desenvolvimento pessoal e profissional.

Concordamos com Campos (2005: 57) quando destaca a importância da avaliação *no desenvolvimento das pessoas e das organizações, contribuindo pois para a melhoria da qualidade total*. Não negligenciamos no entanto a ideia de Fernandes (2009: 21) *é preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve magicamente os problemas*.

Nesta linha, no subcapítulo seguinte, apontamos as potencialidades e constrangimentos da avaliação do desempenho docente.

### **1.5. Potencialidades e constrangimentos da avaliação do desempenho docente**

Nunca se falou tanto dos professores e do seu desempenho e verifica-se que os professores e a escola encontram-se sob permanente observação de diferentes vertentes da sociedade, designadamente os alunos, os pais, o poder político, os mass media e a opinião pública. Todavia, nas últimas décadas, têm-se verificado que os professores não têm sido envolvidos nas várias reformas que os sucessivos governos têm determinado para o sistema educativo, fato que tem contribuído para *acentuar o desnorte dos professores em tudo o que está relacionado com o que fazer e os seus porquês nas aulas* (Santomé, 2006: 40).

Torna-se, assim, importante salientar as potencialidades do atual processo avaliativo, nomeadamente: *incidir sobre a generalidade das funções dos docentes* (OCDE, 2009b:2); evidenciar uma multiplicidade de fontes de dados (Caetano, 2008; OCDE, 2009c; OCDE, 2009d; Stronge, 2010), com ênfase na componente científico-pedagógica e na observação de aulas, na dupla função da avaliação (formativa e sumativa) e na obrigatoriedade da avaliação como forma de desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho pessoal e institucional (OCDE, 2009c; OCDE, 2009d; Stronge, 2010), assemelhando-se aos modelos de avaliação implementados internacionalmente. Desta forma, propicia-se uma abrangência maior das atividades desenvolvidas pelos docentes, diminui a subjetividade que todo o processo avaliativo encerra e tornam-se os procedimentos mais sustentados e válidos (Helm, 1995).

Uma exigência que o modelo de avaliação coloca aos professores é a assunção de um permanente desenvolvimento profissional. Segundo Duke & Stiggins (1990) neste desenvolvimento terá pouca relevância um bom *design* e um sistema de avaliação de qualidade, amplamente sustentado por colegas e supervisores, se os docentes não estiverem verdadeiramente interessados em aproveitar as oportunidades de crescimento profissional que daí advêm.

A avaliação por pares surge como um dos requisitos mais inovadores deste sistema e é também referida na literatura como uma componente importante deste processo (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Darling-Hammond, Wise & Klein, 1999, mencionados por Curado, 2002).

A observação de aulas constitui um *elemento chave num sistema de avaliação de professores* (Flores, 2009: 251). A recomendação do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2008b) reforça esta ideia ao referir que *a observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a actividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional*.

A supervisão da prática letiva é considerada, por muitos autores, como uma das componentes mais importantes da avaliação do desempenho docente, pois como referem Tardif & Faucher (2010: 49), *é difícil imaginar uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluisse sessões em sala de aula*.

A avaliação deverá *ser interna à escola, tendo em conta o seu contexto específico e ser conduzida sobre a responsabilidade do director* (OCDE, 2009b: 2).

O ingresso na carreira docente passou a estar sujeito a condições mais rigorosas, sendo um dos requisitos prévios à candidatura uma *prova de avaliação de conhecimentos e competências* na qual o docente tem que obter aprovação, sendo esta, condição para admissão a concurso de professores (ponto 1, alínea f), do art.º 22º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Esta prova visa *demonstrar o domínio de conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respectiva área de docência* (ponto 7, art.º 22º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), *tendo em vista assegurar que o exercício efectivo de funções docentes fica reservado a quem possui todos os requisitos necessários a um desempenho especializado e de grande qualidade* (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro).

O período probatório destinado *a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional*, perfilha, também, novos propósitos, assumindo a avaliação do desempenho dos docentes, nesta condição, maior rigor (art.º 31º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). A literatura refere a importância do período referente ao início da carreira docente. *Se houver um melhor apoio e selecção dos professores para a nomeação definitiva nos primeiros anos da sua carreira, as probabilidades para o desenvolvimento de um corpo docente altamente eficaz serão muito maiores* (Darling-Hammond, 2010: 227).

*Recorrer a diferentes avaliadores* – diretor, avaliadores internos e externos, comissão de avaliação (OCDE, 2009b: 2), pode contribuir para assegurar uma maior justiça no processo.

Deste modo, podemos afirmar que:

o modelo de avaliação representa uma base sólida para futuros desenvolvimentos. É um modelo abrangente, inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais do que um avaliador e considera a avaliação pelos pares; considera

favorável a manutenção da fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de mérito de Muito Bom e de Excelente (OCDE, 2009b: 2).

A conceção de avaliação que o MEC edificou para os docentes encontra eco nas investigações já referenciadas e está assegurada, nas instâncias internacionais e na Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, UNESCO, citadas por Carneiro (2001: 170), a valorização e o reconhecimento da importância dos professores em todo o processo educativo.

Os constrangimentos relativos à avaliação do desempenho docente estão na base do mal-estar instalado na classe. Jesus (2002: 14), caracteriza-o, afirmando que *o conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose, depressão*. Por sua vez, Santomé (2006: 35), reforça que *uma das questões mais evidentes no sistema educativo é a existência de uma classe que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes*.

Os constrangimentos resultam de uma série de fatores: das constantes reformas no sistema educativo e do não envolvimento dos docentes nessas reformas (Hargreaves, 1998); das persistentes exigências colocadas aos professores, com a diversidade e amplitude das suas funções, que se traduziu na intensificação do seu trabalho, na alteração das suas práticas e na adaptação a novos contextos. *Este excesso de acumulação de funções* (Simão, 2007: 94) *e de exigências crescentes* (Apple, 2010: 114), responsáveis pelo discurso do *super professor* (Formosinho & Machado, 2009: 150) ou do *Super-herói* (Barroso, 2005: 181) determinaram alterações na *profissão professor*, nomeadamente no âmbito da formação e da prática docente; do não reconhecimento do seu trabalho; da culpabilização dos professores por “todos” os “males” ocorridos no ensino. Nóvoa (2006: 12), contrapõe *que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola*.

São diversos os constrangimentos mais apontados pelos docentes e pela literatura ao atual modelo de avaliação do desempenho docente e verificou-se que a urgência em implementar um novo sistema de avaliação do desempenho docente foi o fator mais potenciador de muitos dos constrangimentos sentidos.

As decisões tomadas para a efetuação da avaliação nem sempre se afiguraram como as mais adequadas e não acautelavam todas as situações. Esta organização levou a uma constante reformulação da legislação com a publicação de um conjunto de normativos que contribuíram para burocratizar, todo o processo e conduziu a um regime simplificado, diferindo substancialmente dos pressupostos iniciais. Segundo

Ceia (2010:126), *as políticas para a regulação formal da actividade docente caracterizam-se por bons princípios gerais, que servem de suporte à defesa pública das políticas e que poucos conseguirão contestar, seguidos de péssimas execuções técnicas.*

É reconhecido que *a aceitação do sistema de avaliação apresenta uma correlação muito directa com as percepções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores* (Simões, 2000: 64), questionando-se a exequibilidade e legitimidade dos processos e dos agentes, esbatendo-se a discussão sobre a avaliação e a sua importância.

O número de aulas observadas, duas, é considerado insuficiente e os professores mencionam a previsibilidade das mesmas como um fator de enviesamentos ao possibilitar, nomeadamente, uma preparação destas aulas de forma diferente do habitual, opinião que poderá talvez justificar que, um número bastante reduzido de docentes tenha solicitado a observação de aulas. Apoando nós a ideia de Flores (2009: 251), quando salienta que *a observação de aulas constitui um elemento chave num sistema de avaliação de professores*, pensamos que o maior constrangimento relativamente a este instrumento de avaliação é que *a não obrigatoriedade deste procedimento constitui um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho*;

A junção das duas funções da avaliação (sumativa e formativa) num processo único é desencadeadora de vários constrangimentos e tensões (Day, 1999; OCDE, 2009d). Com base em estudos realizados sobre esta temática, Simões (2000), Machado & Formosinho (2010: 116), referindo-se à realidade portuguesa, consideram que a avaliação formativa e sumativa não deve ser fixada no mesmo período de tempo e, destacam, ainda, que *é o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua fixação para períodos de dois anos e não uma perspectiva profissional, porquanto a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto*. Juntar propósitos formativos da avaliação com propósitos sumativos obriga a uma definição clara e rigorosa dos tempos, objetivos e procedimentos. Como indica De Ketele (2010: 14), *a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada* e tem como fim último a melhoria do desempenho das escolas e dos professores.

A instituição de quotas para a progressão; a imposição de vagas de acesso aos 2º e 4º escalões e a divisão na carreira foram tidos como um “ataque” à profissão.

A avaliação por pares, funciona como constrangimento quando se considera que os avaliadores não são seleccionados de forma credível. *O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelo avaliado* (Fernandes 2008: 24);

- falta de investimento na formação em competências de avaliação, quer para os diretores quer para os avaliadores (OCDE, 2009b). – o processo ter sido burocrático e, apesar disso não ter implicado alterações significativas nas práticas.

Assaél & Pavez (2008: 42) afirmam que a implementação *de um sistema de avaliação do desempenho é um assunto polémico e gerador de fortes tensões*.

Concordamos com esta afirmação, mas também consideramos que existem modos de ultrapassar essas tensões e os constrangimentos, se o legislador der uma atenção especial aos aspetos primordiais, designadamente, o envolvimento dos atores na construção do referido sistema, o entendimento claro dos propósitos subjacentes e a legitimidade dos atores que a vão efetivar. Esta ideia é reforçada pelo CCAP (2008b) que

considera que, a par das oportunidades que se abrem, como é próprio dos processos de mudança, se corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, que conviria evitar desde o início.

Esse risco poderá advir da burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação do desempenho profissional deve conter. Poderá, ainda, resultar da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação.

## **1.6. Propostas de mudança na avaliação do desempenho docente sugeridas na literatura da especialidade**

Inúmeros estudos (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Duke & Stiggins, 1990; Hadji, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Simões, 2000; Mestre, 2002; Darling-Hammond, Wise & Pease, 2005; Nevo, 2005; Tucker & Stronge, 2005; Torrecilla, 2006; Fernandes, 2008, 2009; OCDE, 2009d; Bolívar, 2010; Stronge, 2010) identificam como funções centrais na avaliação do desempenho docente: a função formativa e a função sumativa. Como referem Machado & Formosinho (2010: 97), *o actual regime de avaliação do desempenho docente associa as duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais*.

Consideramos que para que se assista à construção de uma cultura avaliativa promotora de desenvolvimento profissional e impulsionadora da inovação na mudança de práticas, deve ser mais privilegiada a dimensão formativa, porque *engloba oportunidades que permitam ajudar os docentes a aprender sobre a sua própria prática, bem como a reflectir sobre ela e, ao mesmo tempo, a melhorá-la* (Stronge 2010: 27) e é um meio de *ajudar os professores a aumentar a sua eficácia* (Day 1999: 102).

A assunção da avaliação como uma prática constante de todos os agentes, com consequências na instituição, não com a intenção de *sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros* (Alves & Machado, 2010b: 94), é importante porque permite as mudanças na avaliação do desempenho que consideramos indispensáveis para que a avaliação seja em cada escola um fator de dignificação da profissão.

Neste sentido, com a finalidade de exponenciar as potencialidades e, eliminar e/ou atenuar os constrangimentos, propomos algumas mudanças na implementação do processo de avaliação do desempenho docente, que só poderão ocorrer com o envolvimento de todos os intervenientes no processo (liderança, avaliadores e avaliados). Cada um deles deve contribuir para que o sistema de avaliação: passe a ser encarado como um processo sistémico, quer isto dizer, que tem que se *pensar na pessoa e na organização em simultâneo* (Barroso, 1997: 70), para que possa, efetivamente, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente, das aprendizagens e dos resultados dos alunos; decorra num *clima construtivo* (Stronge, 2010: 31), porque *a avaliação dos professores só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem* (OCDE, 2009b: 7); fomente a reflexão como uma prática sistemática, pois como refere Schön (1995: 80) *um professor que reflete sobre as suas práticas tem mais possibilidades de identificar possíveis potencialidades e constrangimentos, bem como encontrar caminhos para melhorar a sua acção e até porque a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (Nóvoa, 1995: 25). A facilitar esta medida está o fato de a reflexão ter passado a ser uma nova tendência no âmbito da formação dos professores, fazendo agora *parte do léxico de professores, formadores, políticos e investigadores* (García, 1995: 59). No entanto, não podemos esquecer que há três atitudes que os docentes terão que adotar para praticarem um ensino reflexivo: *a mentalidade aberta, que constitui a primeira atitude, a responsabilidade a segunda e a terceira, o entusiasmo* (Dewey 1989: 43).

A atualização permanente dos professores constitui um dos fatores mais apontados como potenciadores de um ensino eficaz e de qualidade. Santomé (2006: 54), refere que *atendendo às mudanças contínuas da sociedade e do que se espera da escola e dos conhecimentos ministrados aos alunos, a formação ao longo da vida é tida como condição essencial para uma efetiva atualização, quer de conhecimentos, quer de procedimentos*.

Torna-se, ainda, necessário que: se proceda à escolha dos avaliadores de acordo com conhecimentos e competências *pessoais, técnicas e relacionais* que sustentem um desempenho eficaz e que *viabilizem um trabalho de supervisão* (CCAP, 2009b: 1). A avaliação por pares surge como um dos requisitos mais inovadores deste sistema e é também referida nas investigações como uma componente importante deste processo. Com efeito, o sucesso de um sistema de avaliação de professores depende



significativamente da formação aprofundada dos avaliadores (OCDE, 2009d); do incentivo à colaboração profissional, pois, Lima (2002: 7) aponta-a como o *modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem*. Autores como Hargreaves (1998); Nóvoa (1995); Lima (2002); Roldão (2007) reforçam a ideia que a colaboração e a colegialidade são fatores determinantes para as organizações, em virtude do trabalho colaborativo e colegial estimular o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, a melhoria do ensino e das escolas. Morgado (2004: 50), reforça como igualmente, relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes *um clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui*.

Sabendo que a avaliação do desempenho é um mecanismo de atestação do trabalho dos docentes, ao longo da sua carreira, assim como da verificação da necessidade de formação para o cumprimento eficaz das funções que lhe são conferidas, podemos transformar este mecanismo num instrumento que contribua para a melhoria do serviço prestado, para o desenvolvimento profissional e, consequentemente, para a melhoria das escolas.

No capítulo II a nossa linha condutora centra-se na resposta às dúvidas: pode a supervisão ser promotora de mudança e inovação? Quais as práticas supervisoras que é necessário implementar para introduzir essa transformação?

## Capítulo II - Supervisão, mudança e inovação

### 2.1. Supervisão

O conceito de supervisão esteve ligado às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998), até à década de 80, altura em que Portugal introduz na educação, a supervisão clínica (Alarcão, 1982). Centra-se essencialmente na interação entre supervisor e supervisando e na imprevisibilidade da prática pedagógica, com o objetivo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Cogan (1973: 9), um dos percusores da supervisão clínica, refere: *The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performanc*.

Deste ponto de vista, o papel do supervisor no processo formativo deverá encorajar a ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, com benefícios para o supervisionado e para ele próprio, que desenvolverá em si a capacidade de auto supervisão (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996 : 20).

Sendo a supervisão constituída por uma ação positiva, dinâmica e democrática,

*modern supervision is considered as any service for teachers that eventually results in improving instruction, learning, and the curriculum. It consists of positive, dynamic, democratic actions designed to improve instruction through the continued growth of all concerned individuals - the child, the teacher, the supervisor, the administrator, and the parent or other lay person (Neagley and Evans, in Pawlas and Oliva, 2007, citados por Abrantes, 2005)*

tem evoluído ao longo do tempo e são diversos os investigadores (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Waite,1995) que referem e caracterizam os diversos cenários: - de imitação artesã (Alarcão & Tavares, 1987); - da descoberta guiada (Alarcão & Tavares, 1987); - behaviorista (Alarcão & Tavares, 1987); - clínico (Alarcão & Tavares, 1987); - psicopedagógico (Alarcão & Tavares, 1987); - pessoalista (Alarcão & Tavares, 1987); - ecológico (Alarcão & Sá-Chaves,1994); - dialógico (Waite,1995); - reflexivo ( Alarcão & Sá-Chaves,1994); - não-standard (Alarcão & Sá-Chaves,1994).

Considerando que a escola é uma realidade complexa podem coexistir alguns destes diversos cenários supervisivos (adaptados de Abrantes, 2005), nomeadamente o cenário clínico, o cenário reflexivo, o cenário dialógico, o cenário psicopedagógico, o cenário ecológico, o cenário pessoalista e o cenário de supervisão não-standard, cujas principais características passamos a mencionar:

Cenário clínico – tem influências das teorias humanistas, nomeadamente de Combs (1974) e Rogers (1970), o centro dos acontecimentos é a sala de aula, numa abordagem que foca a atenção nas pessoas e nas tarefas; coloca pela primeira vez o supervisionado no centro dos acontecimentos deixando ao supervisor um papel mais periférico; valoriza conceitos como colaboração, ajuda, dinamismo; o processo de supervisão desenrola-se em ciclos; assumem particular importância as relações supervisor/supervisado; a personalidade do supervisor é considerada importante, pois, são condições essenciais a uma relação de ajuda, apoiar, a confiança, a franqueza, a capacidade de ouvir sem julgar; a definição de cenário clínico prende-se com a individualização dos objectivos dos supervisados e a aproximação do supervisor ao seu *self* reconhecendo-se que os comportamentos que emergem na sala de aula resultam deste *self* visto na globalidade.

Cenário reflexivo - inspira-se na teoria Schoniana (epistemologia da prática); aplica diferentes tipos de reflexão: reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação; o palco principal é a sala de aula; as estratégias de formação

são a experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão e experiência multifacetada.

Cenário dialógico - baseado num equilíbrio das relações de poder entre supervisor e supervisados, acredita que a verdadeira aprendizagem acontece dentro do aluno e aposta no profundo respeito pelo outro. É influenciado pela teoria dialógica de Bakhtin (2004), pela sociologia, a antropologia e a linguística; descentra a atenção da sala de aula para a focalizar nos contextos discursivos entre supervisores e professores; é por meio da verbalização que se estabelecem as ligações entre os contextos funcionando a linguagem como amplificadora da capacidade cognitiva.

Cenário psicopedagógico - fazer supervisão é ensinar os professores a ensinar, uma vez que alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Este cenário, tal como o clínico, também se desenvolve em etapas de planificação, interação e avaliação; concede importância à relação teoria-prática. A designação deste cenário prende-se com o facto de Stones ter apoiado a sua teoria de ensino num corpo de conhecimentos derivado da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam - o da relação de ensino/aprendizagem entre o supervisor e o professor e o mundo da relação de ensino/aprendizagem entre o professor e os seus alunos.

Cenário ecológico - inspirado na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, é o preconizado, por exemplo para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI). O desenvolvimento profissional ocorre na interação entre os contextos nos quais o formando se encontra envolvido; coloca o formando no centro do processo; as relações interpessoais assentam em díades caracterizadas por marcas de reciprocidade equilíbrio de poder e relação afetiva (Alarcão e Sá-Chaves,1994); o supervisionado constrói o seu conhecimento ajudado pelo supervisor.

Cenário pessoalista - com uma visão humanista da formação concede importância ao ser humano no desenvolvimento das suas próprias competências; relevância de sinergias internas nos processos de crescimento que geram as ações exteriores e os quadros teóricos que as enformam; dá importância ao autoconhecimento.

Cenário de supervisão não-standard - é sistémico, globalizante, ecológico, contextualizado, interpretativo e integrador; articula o particular e o geral, o individual e o coletivo. Tenta ultrapassar as dicotomias teoria-prática, ação-conhecimento, saber e saber-fazer, saber-fazer e saber-ser, ensinar-aprender, treino-formação e investigação-ação.

Acreditamos que no contexto complexo da escola atual os cenários de imitação artesã, da descoberta guiada e behaviorista têm uma presença pouco marcante.

Concordando nós com Alarcão & Tavares (1987) quando afirmam que a supervisão é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu

desenvolvimento humano e profissional; que a supervisão é um processo, pois tem lugar num tempo continuado; tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional do professor e que se situa no âmbito da orientação de uma ação profissional; abordaremos os princípios, e as dimensões da supervisão, as características e as funções dos supervisores.

Quanto aos princípios da supervisão, que desejamos que seja promotora de desenvolvimento profissional, mudança e inovação destacamos os referidos por Vieira & Moreira (2010: 10): *a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação, a emancipação*, que são essenciais na regulação do processo de supervisão.

A Supervisão encarada como um processo em que o supervisor e o supervisionado partilham um conhecimento que é progressivamente co construído e em que existe *uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica* (Alarcão & Tavares, 1987: 80), é uma regulação permanente a vários níveis (pedagógico, didático, organizacional, cultural e social) e integra três dimensões principais:

- a melhoria da prática, que surge em vertentes distintas, designadamente a formação do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral e pode ser reflexo da motivação dos docentes para a mudança;

- o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem através do questionamento e da reflexão sistemáticos, que consiste fundamentalmente na colocação e resolução de problemas;

- a promoção da capacidade de autorrenovação da organização que assenta basicamente na promoção de fatores organizativos enquanto garante de rigor, planeamento e eficiência e de fatores desinibidores de stress, passividade ou dependência (Formosinho, 2002).

Quanto às características do supervisor, segundo Stones (1984), é alguém com uma super-visão, porque tem que juntar uma visão apurada, antevisão, retrovisão e segunda-visão. Terá de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Necessita de introvisão para compreender o significado do que lá acontece. Antevisão para ver o que poderia estar a acontecer. Retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu.

Relativamente às funções dos supervisores: - prestar atenção; - clarificar; - encorajar; - servir de espelho; - dar opinião; - ajudar a encontrar soluções; - negociar; - orientar; - estabelecer critérios; - condicionar; Alarcão & Tavares (2003) salientam que os professores preferem supervisores que sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões, pois, consideram negativamente os supervisores que têm uma atitude passiva ou os que sobressaem por falar muito.

Os investigadores Fullan & Hargreaves (1992) reforçam que para desenvolver o processo supervisivo é necessário conhecer: o professor enquanto pessoa, os seus

valores e as características individuais; os seus objetivos, intenções e o seu papel; o contexto real em que o docente trabalha; a cultura escolar presente no seu quotidiano.

## 2.2. Supervisão promotora de mudança e de inovação

A partir dos anos 60, a temática da inovação passou a ser estudada e Croizer (1982: 8) afirma que *o desenvolvimento da mudança passa pela transformação das relações humanas e que a obtenção de resultados positivos depende das regulações sociais que se podem estabelecer nesse sistema onde se pretende introduzir uma inovação.*

Cardoso (1992, citado por Costa, 2008: 85), reforça que

*a inovação supõe ruptura com a situação actual trazendo uma mudança com “um carácter intencional, mudança deliberada e conscientemente assumida” (...) Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente novo. A inovação pode ser definida como um conjunto de esforços isolados tendendo a melhorar ou mudar certos aspectos do processo educativo, significando uma ruptura com as práticas anteriores.*

Este investigador atribui à inovação as seguintes características: a) traz algo de novo; b) mudança intencional e evidente; c) exige um esforço deliberado e conscientemente adoptado; d) persistência da parte dos actores; e) melhoramento da educação; f) sujeito a avaliação; g) formação reflexiva – investigação ação.

O conceito de inovação educativa integra, então, diversos conceitos: mudança educativa, reforma educativa, movimento de renovação *nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afectadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes* (Bolívar, 2003: 50).

Os vários estudos (Croizer, 1982; Cardoso, 1992; Bolívar, 2003; Costa, 2008) indicam que existem algumas condições para implementar a inovação, designadamente: papel desempenhado pelos líderes da organização escolar, na ação do que se quer implementar; garantir a adesão de todas as pessoas ao projeto inovador; saber criar consensos ao nível de normas e valores; desenvolvimento profissional e pessoal do professor, onde haja facilidade de comunicação entre todas as pessoas, fomentando um clima de cooperação entre os seus membros.

Implementar nas escolas e na avaliação do desempenho docente uma verdadeira supervisão promotora de mudança e inovação não é uma tarefa fácil, mas é uma necessidade e um imperativo, tal como aconselham instituições como a OCDE, a União Europeia (UE), a Information Network on Education in Europe (EURYDICE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o CNE, porque a tensão entre a resistência dos professores face a sucessivas reformas e alterações de funcionamento e a exigência que lhes é feita para agir no sentido de

melhorar a eficácia do ensino pode ser atenuada com uma formação contínua de professores reflexiva e inovadora.

Inovar é agir na medida e à medida, construindo conhecimento de forma o mais integradora possível, é dar resposta adequada a cada problema, sendo que cada dilema fará necessariamente parte do currículo que ministramos.

O desenvolvimento deste processo terá de ser participativo e flexível, praticado por supervisores com formação qualificada e que não sejam recrutados apenas porque são mais velhos, ou mais experientes ou por pertencerem ao quadro da escola, porque o desenvolvimento profissional, a mudança e a inovação acontecem de baixo para cima e jamais se concretizam pela imposição de normativos legais ou de qualquer outra espécie. Admitir que a escola pode resolver todos os problemas e contradições da sociedade, resulta em transformá-la em vítima evidente do seu próprio progresso.

Os docentes não podem solucionar a totalidade dos problemas com que atualmente se confrontam as sociedades, sobretudo se não tiverem o incondicional apoio do Estado, das famílias e das instituições sociais que envolvem a comunidade escolar.

Importa-nos, então, que os docentes identifiquem potencialidades e constrangimentos da avaliação do desempenho, se envolvam no processo e exijam supervisores que os apoiem no sentido da mudança e da inovação do atual modelo de avaliação, para que este possa efetivamente promover o seu desenvolvimento profissional e a resultante melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem tão reclamada por todos.

*Há domínios prioritários para incentivar e controlar a qualidade das escolas e dos sistemas escolares. Segundo um relatório da OCDE, nesses domínios devemos incluir o curriculum, os professores, a escola, os recursos e a avaliação. Este último domínio assume-se como o indicador preponderante na qualidade escolar (Pacheco, 1994: n. p).*

Reconhece-se que neste mundo global em que vivemos, a avaliação é um fator preponderante da qualidade escolar e considerando, tal como Glickman, Gordon & Ross-Gordon (1998), que os movimentos internacionais salientam a necessidade da seleção rigorosa e da avaliação de professores, como condição para a melhoria da qualidade da escola, porquanto os problemas da educação estão assentes no pressuposto que os professores e os seus gestores são a razão e o problema das escolas medíocres.

Admitimos, tal como Nóvoa, (1988: 8) que *a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador.*

A inovação costuma ser originada a nível micro (escolas, movimentos, grupos) e provoca uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas (Correia, 1989) e constata-se que *os professores são mais facilmente tocados pela utilidade e pela possibilidade de transferência das ideias inovadoras para o seu trabalho, do que pelas abordagens teóricas à inovação.*

O Relatório Intercalar da Implementação da Estratégia de Lisboa, no domínio da Educação e Formação (2004), refere que a inovação se torna imperiosa no âmbito das mudanças educativas, porque sem cortar com o passado temos de lidar com o futuro no presente. O futuro é um mundo cada vez mais complexo e diverso que exige solidariedade, partilha e colaboração, uma vez que *formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo* (Gonçalves 2006: 17).

Pretendemos que os professores apreendam que estes são processos graduais de transformação, que levam o seu tempo, mas que é urgente querer encetar porque como afirma Ruivo (2014: n.p.) *a sociedade do século XXI necessita de profissionais que sejam capazes de transformar os obstáculos em desafios, e estes em processos de inovação, e que saibam também identificar as suas características específicas, potenciando-as através da identificação das funções e competências que esse impulso renovador lhes irá exigir.*

Para que a transformação dos obstáculos em desafios e a consequente inovação ocorram é imprescindível que se verifiquem algumas condições, das quais salientamos *manter um alto nível de preocupação quanto ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação do trabalho individual e do funcionamento organizacional das escolas* (Ruivo, 2014: n.p.).

Entendemos a supervisão enquanto promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente como um processo que pode favorecer: - a reflexividade profissional dos seus membros como dispositivo de gestão proactiva; - a tomada de consciência do percurso profissional, para que cada educador/professor possa tomar as decisões mais adequadas, quer ao nível do seu envolvimento em questões de carácter institucional, quer ao nível da atividade docente propriamente dita, tanto em termos curriculares, como em termos do trabalho de mediação didática que animam, como, ainda, do ponto de vista dos processos de avaliação que adotam.

A supervisão pode ser um instrumento de mudança e de inovação, na medida em que permite estimular a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência, a reconceptualização da visão do saber e da maneira de o representar perante os alunos.





## PARTE II - ESTUDO DE CASO

Decidimos abordar como temática do nosso estudo empírico, a supervisão promotora de mudança e inovação na ADD, por duas ordens de razões:

por um lado, acreditamos que a avaliação é necessária, tal como refere a literatura Hargreaves (2003); Torrecilla (2006); Flores (2009); Gil (2009); Afonso (2009b); OCDE (2009c); De Ketele (2010); IGEC (2012), mas que até ao momento não tem investido no desenvolvimento profissional e não tem contribuído para mudar as práticas e melhorar o sucesso educativo tal como demonstram os estudos de Barroso (2005); Simão (2007); CCAP (2008b); Formosinho e Machado (2009); Tardif & Lessard (2009); OCDE (2009b); Apple (2010). Neste sentido, defendemos que a implementação de práticas de supervisão reflexiva poderá ser o instrumento de transformação do processo avaliativo.

Por outro lado, a observação participante realizada nas reuniões do departamento de Educação Pré-Escolar e a interação com os professores de todos os outros departamentos, enquanto membro da equipa de avaliação interna no agrupamento onde exercemos funções até setembro de 2014, tem revelado que não é fácil falar sobre avaliação do desempenho docente.

Os colegas afirmam que com o congelamento da carreira não se justifica que se proceda à avaliação do desempenho, tal como se encontra previsto no atual sistema (opinião que confirmamos na questão aberta do inquérito por questionário).

Os docentes reconhecem que o processo de avaliação de desempenho é inevitável e necessário (sujeitos entrevistados 1, 2, 3, 4 e 6), ideia, também, preconizada pelos autores já referenciados no primeiro parágrafo deste capítulo.

Todavia, o atual sistema de ADD tem condicionado as condutas e a ação educativa, pois, os docentes inquiridos afirmam que é burocrático, implica trabalho acrescido, não tem provocado mudanças na forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, não fomenta o mérito nem a excelência, que se encontram previstos na legislação em vigor, cria desigualdades no acesso aos cargos nas estruturas de gestão.

Perante esta ambiguidade de atitudes, pensámos ser importante entender, de forma mais aprofundada, se os docentes consideram que a adoção de práticas supervisivas promotoras do desenvolvimento profissional, mudança e inovação pode atenuar ou eliminar a resistência que se evidencia sempre que se fala em avaliação docente.

Consideramos que a pertinência deste estudo reside essencialmente no facto de defendermos que a supervisão, tal como a entendemos (capítulo II) ao promover a colaboração, a partilha e a reflexão poderá ser o elemento facilitador para que no processo de ADD passem a coexistir as duas vertentes da avaliação: a formativa, de

desenvolvimento profissional e a sumativa, de prestação de contas, no sentido de promover a mudança e a inovação defendidas como necessárias pelos investigadores especialistas: Cronbach (1963); Scriven (1967); Duke & Stiggins (1990); Hadji (1995); Day (1999); Pacheco & Flores (1999); Simões (2000); Mestre (2002); Darling-Hammond, Wise & Pease (2005); Nevo (2005); Tucker & Stronge (2005); Torrecilla (2006); Caetano (2008); Fernandes (2008, 2009); OCDE (2009c); OCDE (2009d); Bolívar (2010); Formosinho & Machado (2010); Stronge (2010); Costa (2007); Ventura e outros (2011); IGEC (2012).

O problema de investigação debruça-se, então, sobre a recolha de informação no sentido de percebermos o que pensam os docentes sobre a supervisão como instrumento passível de introduzir mudança e inovação na ADD.

## Capítulo III - Abordagem metodológica

### 3.1. Estudo de caso

A nossa opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso, porque o caso pode ser uma pessoa, uma organização, ou, *uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento*. (...) *A particularização é o objetivo central do estudo de caso, onde a ênfase é colocada na singularidade* (Stake, 2007: 18-24). *Trata-se de estudar o que é particular, específico e único* (Afonso, 2005: 70). Pretendemos estudar um fenómeno particular, específico, singular, único, a supervisão promotora de mudança e inovação, num sistema complexo e em funcionamento, a avaliação do desempenho docente, numa organização singular, a escola.

O estudo de caso é um modelo que assenta numa *investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real* (Yin, 2005: 32) e o nosso caso investiga a relação entre a supervisão e a avaliação contemporâneas num contexto real, um agrupamento de escolas.

Na presente situação trata-se da análise de um caso e não da construção de um caso (Vieira & Moreira, 2011), uma vez que vamos interpretar a narrativa da experiência dos docentes relativamente à sua experiência vivida durante o processo avaliativo. Esta narrativa suscitará certamente outras interpretações, nomeadamente a da investigadora e a dos leitores.

Esta é uma investigação que se centra no estudo de um caso único *que pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria* (Yin, 2005: 62). É descritiva, na medida em que se *centra num objecto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalizações* e é, também, exploratória ao poder *abrir caminho a futuros estudos* (Pardal & Correia, 1995: 23) e *ajudar a redirecionar investigações futuras em uma área inteira* (Yin, 2005: 62).

A metodologia de estudo de caso tem vantagens e desvantagens.

As vantagens são: *informação detalhada, que se obtém sobre um fenómeno novo, as ideias que ele permite destacar, o estabelecimento de relações entre as variáveis e a possibilidade de conduzir à formulação de hipóteses*. (...) *Os estudos de caso são úteis, sobretudo, porque podem abrir caminho para estudos de maior envergadura* (Fortin, Côté & Fillion (2009: 242).

As desvantagens apontadas residem nas possibilidades limitadas: *os resultados não podem ser generalizados a outras populações e os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si* (Fortin, Côté & Fillion, 2009: 242). Todavia, a impossibilidade de generalização não lhe retira importância visto que, segundo Pardal & Correia (1995: 24), não é o único fator que lhe dá cientificidade.

### 3.2. Opções metodológicas

As opções metodológicas desta pesquisa basearam-se na vontade de obter respostas claras às questões e aos objetivos de investigação que delas derivaram, mesmo considerando que podem existir condicionalismos no contexto investigado, nomeadamente as inúmeras solicitações que são feitas diariamente às escolas para participarem em estudos, a falta de espontaneidade nas respostas dadas, já que estas podem ser socialmente corretas. O inquirido, conscientemente ou inconscientemente, dir-nos-á o que *pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos* (Ghiglione & Matalon, 1997: 2).

A consciência da existência destes constrangimentos levou-nos a juntar dois instrumentos de recolha de dados, o questionário (paradigma quantitativo) e a entrevista semiestruturada (paradigma qualitativo), para tentarmos validar, conferir fiabilidade e credibilidade ao nosso estudo, pois, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008: 25-26), referem que *é sabido que é frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação*.

A nossa pesquisa assenta numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa por considerarmos como fator basilar a obtenção de um número mais alargado de opiniões que darão maior legitimidade à comparação, validação da informação e triangulação de dados obtidos por diferentes instrumentos de recolha.

Procuramos obter o ponto de vista dos docentes a exercerem funções num agrupamento de escolas, no ano letivo 2013/2014, sobre o atual sistema de ADD e, essencialmente em que medida consideram que a supervisão pode introduzir mudança e inovação nesse mesmo sistema.

O tratamento estatístico dos dados recolhidos através do inquérito por questionário foi realizado através do método quantitativo, fato que privilegia a representatividade numérica e acrescenta objetividade à interpretação dos dados recolhidos.

As respostas dadas às entrevistas foram categorizadas e aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu uma compreensão mais profunda do problema em estudo e valorizando o que os entrevistados dizem e fazem, através da observação das suas ações e da comunicação não verbal.

Não tivemos como preocupação a generalização, mas, sim a intenção de complementar e cruzar os dados obtidos para, atendendo ao respetivo contexto, de forma mais clara e reflexiva, descrevermos, analisarmos, compreendermos e explicarmos a problemática em estudo.

A validação instrumental foi realizada, no decorrer do processo, através da triangulação dos dados obtidos pelas duas técnicas utilizadas (inquérito por questionário e inquérito por entrevista). Este confronto de ideias proporcionado pela

triangulação permitiu uma visão sob diversos ângulos da realidade, desenvolvendo linhas convergentes de investigação (Yin, 2005).

A natureza da nossa pesquisa ao envolver a recolha das opiniões dos docentes relativamente a todos os intervenientes no processo de ADD, teve como preocupação assegurar o anonimato do agrupamento e dos sujeitos, no sentido de, permitir aos inquiridos que se expressassem sem constrangimentos e para que pudessemos obter informações mais autênticas, mais válidas e mais significativas, pois, *são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas* (Lima, 2006: 145).

### 3.3. Questões e objetivos da investigação

Com base na temática escolhida, formulamos a seguinte **questão de partida**:

- O que pensam os docentes sobre a supervisão enquanto promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente?

Partindo daqui pretendemos encontrar resposta para **três questões de investigação**:

- O que destacam os docentes (educadores de infância e professores) como positivo e negativo no atual sistema de avaliação do desempenho dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário?

- Os professores consideram que este sistema de avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento profissional?

- Quais as práticas de supervisão que os docentes consideram que podem introduzir mudança e inovação no processo de avaliação do desempenho?

Das questões de investigação derivaram os seguintes **objetivos**:

- Identificar os aspetos positivos e negativos apontados pelos docentes (avaliados e avaliadores) relativamente ao atual sistema de avaliação do desempenho;

- Analisar a importância e as implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional;

- Identificar as práticas de supervisão que os docentes consideram que podem promover a mudança e a inovação na avaliação do desempenho.

### 3. 4. Objeto do Estudo

Afastamos desde o início a ideia de realizar o estudo no agrupamento de escolas onde estávamos a exercer funções por considerarmos que deveria existir algum distanciamento do público-alvo, para que não houvesse enviesamento dos dados e a bem da validade, fiabilidade e da credibilidade da investigação.

Decidimos então realizar o estudo num outro agrupamento de escolas do concelho de Castelo Branco, que reunia as condições pretendidas, integrar docentes de todos os níveis e ciclos de ensino desde a educação pré-escolar ao secundário, educação especial, cursos tecnológicos e profissionais.

O número total de docentes a exercerem funções neste agrupamento, no ano letivo 2013/2014 era de 198.

Efetuada um primeiro contato presencial com o Diretor do agrupamento de escolas a quem entregamos um documento com o pedido de aplicação de dois instrumentos de recolha de dados e com uma breve explicação sobre a pesquisa (anexo 1), obtivemos de imediato, sem quaisquer restrições, a permissão para realizar a investigação nos moldes em que a projetamos.

### 3. 5. Instrumentos de recolha de dados

O trabalho empírico desenvolveu-se com base na revisão da literatura e nas questões e objetivos de investigação.

Construímos dois instrumentos de recolha de dados: um guião de entrevista e um questionário, destinados a inquirir os docentes que, no ano letivo 2013/2014, se encontravam a exercer funções nos vários estabelecimentos educativos do agrupamento de escolas escolhido.

O nosso estudo não tem a intenção de *interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização* (Ghiglione & Matalon, 1997: 2), pois, tratando-se de um estudo de caso pretende dar oportunidade aos docentes de um agrupamento de refletirem sobre o atual sistema de ADD e sobre as características da supervisão que poderão introduzir mudança e inovação nesse sistema, por forma a que o mesmo possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento profissional.

#### 3.5.1 A entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais, considerada a técnica por excelência da investigação social, que contempla a livre expressão do pensamento dos entrevistados, centrando a recolha dos dados na palavra dos

participantes do estudo, abstendo-se o entrevistador de emitir opiniões ou de condicionar o discurso e é o procedimento de investigação científica que, usando a comunicação verbal, pode facilitar a recolha de informações convenientes e apropriadas, *permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo* (Bogdan & Blikien, 1994:134).

A entrevista pode definir-se como uma técnica de pesquisa em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado com a finalidade de lhe colocar questões que lhe permitam obter as informações referentes ao estudo em curso.

Não existem regras fixas para a realização de entrevistas, mas existem procedimentos que tivemos em consideração na construção do guião de entrevista: - explicamos aos entrevistados qual o objetivo e a relevância da pesquisa e garantimos-lhes que não revelaríamos nada do que obtivemos na entrevista sem que fosse obtido o respetivo consentimento; - formulamos as questões de modo claro, simples, de forma a não deixarem dúvidas quanto ao seu significado; - não definimos questões que pudessem ser ambíguas que fossem muito longas ou que pudessem provocar constrangimentos; evitamos induzir e/ou influenciar as respostas dos entrevistados.

### 3.5.1.1 Tipo de entrevista

Quanto ao formato, as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas (Afonso, 2005: 98-99).

Elegemos a entrevista semi-estruturada ou semi-directiva (Bell, 2002: 122; Quivy & Campenhoudt, 2008: 192) porque *nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori* (Pardal & Correia, 1995: 65) e além de possibilitar a interação com o entrevistado, concede-lhe autonomia para realizar alterações na ordem das questões instituídas no guião, possibilita a formulação de novas questões que possam surgir no decorrer da entrevista, suscitadas pelas respostas dos inquiridos.

Este instrumento permite ainda, complementar os dados recolhidos no inquérito por questionário, maior fiabilidade e a validação do estudo.

Com base numa análise inicial dos dados recolhidos através da aplicação do questionário e com os conhecimentos obtidos na revisão da literatura da especialidade (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Hébert & outros, 1990; Hill & Hill, 2005), tal como propõe Afonso (2005: 99), produzimos o guião, adaptado de Abrantes (2005), que *constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada e que (...) deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação*, com as questões que considerámos essenciais para os objetivos da investigação, depois de validadas pelos dois Orientadores que acompanharam esta pesquisa.

Para organizarmos o guião seguimos os procedimentos propostos por Quivy & Campenhoudt (2008: 192) segundo os quais

*o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.*

O guião da entrevista semiestruturada (anexo 2) aplicada a seis docentes é composto por três partes. Parte I - Temas; Parte II - apresentação dos objetivos gerais; Parte III - Tópicos para orientação geral: objetivos específicos e estratégias.

Na apresentação inicial da entrevista, parte I, temas, quisemos situar os docentes entrevistados na temática da investigação, tendo em conta o que afirmam Ghiglione & Matalon (1997: 112), *as primeiras questões são muito importantes, são elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado.* Inscrevemos nesta parte três temas: - Reflexão dos docentes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD) atualmente em vigor. - Apreciação dos docentes sobre a contribuição do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa. - Reflexão dos docentes sobre as práticas de supervisão que mais valorizam para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

Na parte II, definimos os objetivos gerais de acordo com as questões e os objetivos da investigação: - Recolher dados que permitam analisar o posicionamento dos docentes quanto ao atual sistema de ADD. - Recolher dados que permitam caracterizar o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa. - Recolher dados que permitam inferir quais as práticas de supervisão que os docentes mais valorizam para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

Na Parte III, colocamos os tópicos para orientação geral: áreas temáticas, objetivos específicos, formulação de questões e tópicos.

Os tópicos de orientação geral pretenderam garantir o necessário anonimato e confidencialidade, solicitar veracidade e honestidade nas respostas e pedir a colaboração do entrevistado, destacando que a sua ajuda é imprescindível para a boa consecução do estudo. Asseguraram, ainda, a recolha de informação para: - caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD; - caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa; - inferência sobre as práticas supervisivas mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e inovação na ADD.

As áreas temáticas a abordar com os docentes entrevistados procuraram dar resposta aos temas propostos na parte I e aos objetivos gerais (parte II) : motivação e justificação da entrevista; - reflexão sobre o sistema de avaliação do desempenho



docente atualmente em vigor; - Apreciação sobre a contribuição do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa. Reflexão sobre as práticas de supervisão mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

Os objetivos específicos definidos relacionam-se com as áreas temáticas: - motivar e justificar a entrevista; - proporcionar aos docentes uma oportunidade de refletirem sobre o sistema de ADD; - proporcionar aos docentes uma oportunidade de realizarem a sua apreciação sobre os contributos do avaliador/supervisor para a sua melhoria e o seu desenvolvimento profissional; - refletir sobre as práticas de supervisão mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

As questões formuladas pretenderam que os entrevistados se pronunciassem sobre: - a importância dos temas e a sua disponibilidade para contribuir para este estudo; - a inevitabilidade, as dificuldades de implementação da ADD, as alterações sugeridas para ultrapassar essas dificuldades e quem deve efetuar a avaliação/supervisão; - questionou-se o perfil dos supervisores/avaliadores quanto a serem os mais qualificados, os que possuem mais experiência e os que detêm mais formação especializada, se desenvolvem as suas funções numa vertente mais avaliativa ou mais supervisora e o que pensam os docentes da observação de aulas realizada pelos pares; - se a supervisão pode favorecer a mudança e a inovação na ADD, se poderão existir alguns fatores que poderão dificultar a introdução de práticas supervisoras na ADD e quais as práticas supervisivas mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação.

### **3.5.1.2. Procedimentos para a realização das entrevistas**

Encetaram-se os procedimentos necessários para ter acesso ao contexto dos entrevistados.

Em maio de 2014, em contato presencial, obtivemos a autorização do diretor do agrupamento para a realização das entrevistas. Nessa reunião solicitámos informações fundamentais para a concretização do estudo, nomeadamente, os horários e os dias melhores para obter a colaboração dos docentes, sem interferir, nem prejudicar todas as outras atividades que são chamados a desenvolver diariamente.

Na primeira semana de julho, data indicada pela Direção como conveniente, por já terem terminado as atividades letivas, contactamos individualmente quinze docentes, a quem para além de garantirmos o anonimato, prestamos todas as informações e explicações necessárias para poderem participar no estudo, com o objetivo de *aumentar a boa vontade do respondente, e portanto (...) criar uma atitude mais cooperante* (Quivy & Campenhoudt, 2008: 74) e garantir o princípio ético do *respeito pelo consentimento livre e esclarecido* (Fortin, Côté & Filion: 2009: 186).

Foram apenas seis as docentes do sexo feminino que acederam conceder-nos uma entrevista gravada em audio, procedimento necessário, pois, como refere Yin (2005: 119) este constitui *uma expressão mais acurada do que qualquer outro* e é uma fonte essencial de evidências.

Com estes seis sujeitos procedeu-se à calendarização das entrevistas, definindo data, horário e local de realização. Os entrevistados escolheram dois locais distintos, a escola sede do agrupamento (em quatro dos casos) e a habitação dos entrevistados (em dois dos casos) por se considerar que eram os sítios onde se sentiam mais à vontade e onde podíamos conversar sem interrupções ou interferências que pudessem inibir a comunicação. As entrevistas realizadas individualmente, foram gravadas em julho de 2014, nos dias 14 (uma entrevista), 21 (duas entrevistas) 25 (duas entrevistas) e 29 (uma entrevista), conforme a disponibilidade indicada pelos entrevistados.

### **3.5.1.3. Entrevistados**

Baseamos a seleção dos sujeitos entrevistados por forma a constituírem-se como informadores ou informantes chave, obedecendo aos critérios preconizados por Bogdan & Biklen (1994); Yin (2005); Coutinho (2011).

*Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias* (Yin, 2005: 117). Os *informadores-chave* são os sujeitos que estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações (Bogdan & Biklen, 1994: 95); e, ainda, para se enquadrarem nos objetivos da investigação: - serem docentes de cada um dos diversos níveis e ciclos de ensino, terem desempenhado funções diferentes no processo de avaliação do desempenho docente (uns como avaliadores outros como avaliados).

Os entrevistados foram avisados da *duração possível da entrevista* (Quivy & Campenhoudt, 2005: 77), cerca de 30 minutos e apenas tiveram acesso ao guião da entrevista no momento imediatamente anterior à sua realização. Contudo, foi dada aos sujeitos a possibilidade de fazerem uma leitura global, com a finalidade de poderem esclarecer alguma dúvida, antes de se iniciar a gravação, pois, *do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista* (idem: 77).

Salienta-se que no que concerne ao tempo de duração das entrevistas, houve alguma variabilidade, entre os 30 e os 45 minutos, facto que pensamos dever-se, fundamentalmente às características pessoais de comunicação de cada sujeito inquirido e ao seu conhecimento sobre a temática em estudo.

Inicialmente, apesar de não ser uma variável em estudo, tínhamos programado entrevistar seis docentes, um de cada um dos níveis e ciclos de ensino (um docente da

educação pré-escolar, cinco professores, um do 1º ciclo, um do 2º ciclo, um do 3º ciclo e um do secundário). Entrevistamos efetivamente seis docentes, mas não como tínhamos definido. Não conseguimos a disponibilidade de nenhum professor do 1º ciclo do ensino básico.

Desta forma, foram *informadores-chave* (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005; Coutinho, 2011) inquiridos através de entrevista semi-estruturada, os docentes que responderam positivamente à solicitação de entrevista que lhes foi feita.

Os seis sujeitos tinham como características comuns serem do género feminino, todos pertencem ao Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola (QA/QE) e todos foram avaliados, embora em circunstâncias diferentes.

Na tabela 3.5.1.3.1, caracterizamos os entrevistados quanto à condição face ao processo de avaliação: docente avaliado/docente avaliador; idade e tempo de serviço, grupo de recrutamento e departamento; cargos desempenhados; observação de aulas (observou, foi observado); código que lhe foi atribuído na respetiva entrevista, S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

**Tabela 3.5.1.3.1 - Dados de caracterização dos sujeitos entrevistados**

N.º de Entrevistados (condição fase à profissão e ao processo de avaliação)	Grupo de recrutamento e departamento	Cargos desempenhados	Observação de aulas		Código
			Observou	Foi observado	
1 Docente avaliado, do ensino secundário, com 51 anos de idade, com 26 anos de serviço	410 - filosofia	Coordenador do ensino secundário do grupo disciplinar de filosofia e diretor de turma	Não	Não	S1
1 Docente avaliado, do 3º ciclo e secundário, com 42 anos de idade, com 21 anos de serviço	500 - matemática	Diretor de turma do 3º ciclo e secundário do grupo disciplinar	Não	Sim	S2
1 Docente avaliado, do 3º ciclo e secundário, com 49 anos de idade, com 20 anos de serviço	510 - físico-química	Coordenador dos diretores de turma do ensino profissional e diretor de turma do 3º ciclo e secundário do grupo disciplinar	Não	Não	S3
1 Docente avaliado, do 2º ciclo do ensino básico, com 52 anos de idade, com 30 anos de serviço	910 - educação especial	Nenhum	Não	Sim	S4
1 Docente avaliado, educador de infância, com 55 anos de idade, com 36 anos de serviço	100 - educação pré-escolar	Avaliador externo	Sim	Não	S5
1 Docente avaliado do 3º ciclo e secundário, 54 anos de idade, com 31 anos de serviço	300 - português	Avaliador externo Coordenador do departamento de línguas do 3º ciclo e secundário do grupo disciplinar de português	Sim	Não	S6

A leitura da tabela, 3.5.1.3.1, indica-nos que quanto à idade, a maioria dos sujeitos tem mais de 50 anos (S1, S4, S5 e S6) e dois têm menos de 50 anos (42 e 49 anos, S2 e S3, respetivamente).

No que diz respeito ao tempo de serviço, três sujeitos têm 30 ou mais anos de serviço (S4, S5 e S6) e três sujeitos (S1, S2 e S3) têm 20 ou mais anos de experiência profissional.

Relativamente às habilitações, o mestrado é a habilitação maioritária (três sujeitos: S2, S3 e S4), a licenciatura é a habilitação de dois dos sujeitos (S1, S6) e um sujeito (S5) é detentor do bacharelato e de um complemento de formação.

No que se refere ao desempenho de cargos, três dos entrevistados (S1, S2 e S3) exercem cargos de gestão intermédia, dois integram a bolsa de avaliadores externos (S5, S6) e um sujeito não exerce cargos (S4), apesar de ser detentor do grau de mestre.

No que concerne à observação de aulas, a maioria, quatro sujeitos foram avaliados sem observação de aulas (S1, S3, S5 e S6), dois participaram no processo avaliativo com observação de aulas (S2 e S4) e mesmo os dois avaliadores externos (S5 e S6) observaram aulas de colegas, mas não foram observados.

Posteriormente as seis entrevistas foram transcritas na íntegra (anexos 3 a 8).

### **3.6. O questionário**

Escolhemos, como um dos instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário porque *é um meio rápido e pouco dispendioso de obter dados* (Fortin, Côté & Filion 2009: 387), que para além de ser um instrumento complementar que permite a recolha de informação junto de um número mais alargado de inquiridos, possibilita a comparação e a posterior triangulação de dados, fato que contribui para um *alcance mais amplo da investigação* (Coutinho, 2011: 101). Julgamos que a possibilidade de inquirir um maior número de sujeitos admite uma abordagem holística e mais intensiva do contexto de estudo que facilita o entendimento e a validação dos resultados, vantagens que justificam a sua utilização.

Pardal & Correia (1995); Quivy & Campenhoudt (2008); Fortin, Côté & Filion (2009); apontam as vantagens e desvantagens do inquérito por questionário.

As vantagens sistematizadas por Fortin, Côté & Filion (2009: 387) são:

*a natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade da apresentação e das directivas, o que assegura uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes. Além disso, o anonimato das respostas tranquiliza os participantes e leva-os a exprimir livremente as suas opiniões.*

Estes investigadores indicam como desvantagens: *as taxas de resposta são fracas e as taxas de dados em falta são elevadas; é impossível aos respondentes obter esclarecimentos no que respeita a certos enunciados contidos nos questionários auto-administrados...* (idem: 387-388). Para tentar colmatar algumas destas desvantagens, entrevistamos seis sujeitos, através de entrevista semiestruturada ou semidirectiva cujas informações servirão para esclarecer e complementar os dados recolhidos através do questionário (as entrevistas constam no subcapítulo 3.5).

### 3.6.1. Construção do questionário

Numa primeira fase, procedeu-se à organização de uma tabela de apoio (anexo 9) onde definimos a estrutura do inquérito por questionário que iríamos construir. Tendo em conta a literatura, as questões e objetivos de investigação, desta tabela constam : - secções, número e tipo de questões; - objetivos de investigação; - itens do questionário; - autores de referência.

Seguimos, então, para o processo de construção e procurámos não efetuar perguntas constrangedoras e/ou desnecessárias.

No que concerne à funcionalidade deste instrumento preocupamo-nos com a extensão das questões que segundo Hill & Hill (2008: 96) devem ser *curtas, com a utilização de palavras e sintaxes simples*. Na formulação das questões tivemos em consideração os três princípios defendidos por Pardal & Correia (1995: 61-62): i) o *princípio da clareza*, que estipula que devem ser estruturadas *de forma precisa, concisa e unívoca*; ii) o *princípio da coerência*, que determina que devem *corresponder à intenção da própria pergunta*; iii) o *princípio da neutralidade* que estipula que não devem, em circunstância alguma, *induzir uma dada resposta*.

Com o objetivo de verificarmos a existência destes princípios submetemos um pré-questionário à validação junto de quatro especialistas, três dos quais a exercerem funções no Instituto Politécnico de Castelo Branco e um dos profissionais na Comissão Científica do Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE), do Instituto Politécnico de Leiria, com os quais procedemos aos ajustes necessários. Posteriormente realizamos um pré-teste, individual e presencial, junto de seis sujeitos, com as mesmas características dos inquiridos, cumprindo o que afirmam Quivy & Campenhoudt (2005: 206): *testar o instrumento de observação antes de o utilizar sistematicamente, de modo a assegurarmo-nos de que o seu grau de adequação e de precisão é suficiente*.

Estes respondentes não sentiram necessidade de sugerir alterações, mas permitiram-nos estipular o tempo aproximado de resposta em cerca de 20 minutos.

Quanto à apresentação do questionário final atendemos à recomendação de Pardal & Correia (1995: 63) *um questionário esteticamente bem conseguido constitui, de alguma forma, uma garantia mínima de aceitação junto do informante e de estímulo a respostas*.

Formularam-se seis questões fechadas, com um total de cinquenta e nove itens, limitando *o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas (...) que (...) são de resposta relativamente simples, possibilitam a concentração do inquirido no problema em estudo e facilitam o trabalho de tabulação* (idem: 55-59).

Inserimos, ainda, três itens de resposta aberta (itens números 10.1.9., 10.2.5. e 10.3.12) e uma questão aberta, permitindo, ao inquirido, responder com *as suas próprias palavras* (Hill & Hill, 2008: 93). Estes itens e a questão 13 serviram para possibilitar que os inquiridos se pronunciassem sobre outros aspetos considerados importantes e que não tiveram oportunidade de apontar em nenhuma outra parte do questionário.

A combinação dos dois tipos de formato de questões (abertas e fechadas) visa colmatar os limites que cada um deles apresenta, contribui para enriquecer e complementar a pesquisa, na medida em que fornece uma pluralidade de modos de ver que as diferentes técnicas proporcionam. Concomitantemente possibilita, ainda, detetar eventuais incoerências por parte dos inquiridos.

Estruturou-se o questionário (anexo 10) em sete partes: - nota introdutória; - primeira parte, “Informação pessoal e profissional”; - segunda parte composta por quatro questões fechadas com um conjunto de trinta e nove itens sobre a “Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente”; - terceira parte, constituída por uma questão fechada com nove itens acerca da “Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional”; - quarta parte composta por uma questão fechada com onze itens sobre “Características e princípios da supervisão referentes à avaliação do desempenho docente”; - quinta parte formada por uma questão aberta sobre “A supervisão que deseja ver implementada na sua escola/agrupamento relativamente ao sistema de avaliação do desempenho docente”.

Iniciou-se o questionário com uma nota introdutória onde se explicita o âmbito e os objetivos da investigação, a importância da participação dos inquiridos e se assegura o anonimato, pois, esta informação preambular assegura que os respondentes estão na posse de todos os esclarecimentos que clarificam os propósitos que estão subjacentes ao estudo, sobre o qual lhes está a ser solicitada colaboração.

A primeira parte do instrumento de recolha de dados contém um conjunto de perguntas relativas aos dados pessoais e profissionais dos participantes no estudo, que inclui o grupo etário, o género, as habilitações académicas, a situação profissional no ano letivo 2013/2014, o tempo de serviço em anos, a 31 de Agosto de 2013, o grupo de recrutamento a que pertencem, o (s) cargo (s) desempenhado (s) no ano letivo 2013/2014 e a condição em que se encontravam relativamente ao processo de avaliação do desempenho docente, no ano letivo a que reporta a investigação, designadamente se eram professores supervisores/avaliadores ou docentes avaliados, se a avaliação foi realizada com ou sem observação de aulas, circunstâncias

em que ocorreu a observação de aulas, se por imposição da legislação (docentes nos 2º e 4º escalões da carreira), se por opção do avaliado, uma vez que, como afirma Hill & Hill (2008: 87) esta parte *consiste normalmente num conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos casos. Com estas características pretendemos descrever os casos.*

Numa segunda parte inscrevem-se as questões com que visávamos saber a opinião dos participantes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente que se encontra em vigor, organizadas em três grandes áreas: - “Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente”, onde foi pedido aos docentes que manifestassem o seu grau de acordo ou desacordo com as “características do sistema de avaliação” (questão 9), a “nomeação, perfil e funções do supervisor/avaliador” (questão 10), com os itens 10.1.9., 10.2.5. e 10.3.12. de resposta aberta para que os inquiridos pudessem apontar outra razão para além das referidas. No primeiro caso para destacar outra razão para concordar com a observação de aulas realizada por um colega, no segundo caso, para afirmar outro motivo, diferente dos inscritos no quadro, para não concordar com a observação de aulas realizada por um colega e, no terceiro caso para mencionar outro (s) aspecto (s) considerado (s) relevante (s) no que se refere ao perfil do supervisor/avaliador; - “Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional” (questão 11); - “Características e princípios da supervisão referentes à avaliação do desempenho docente” (questão 12); - “A supervisão que deseja ver implementada na sua escola/agrupamento relativamente ao sistema de avaliação do desempenho docente” (questão 13), questão aberta do questionário, em que foi pedido aos sujeitos que referissem três práticas de supervisão que “considerem importantes no processo de avaliação do desempenho, no sentido de favorecer a reflexão, a mudança, a inovação e a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes da sua escola/agrupamento.”

Aos inquiridos foi apresentada uma escala de tipo *Likert* para aferir o seu grau de acordo ou desacordo relativamente aos itens colocados, adaptada de Moreira (2009: 189), com os valores -2 (completamente em desacordo), -1, 0, +1 e +2 (completamente de acordo), pois, a escala de tipo *Likert* pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo” (Pardal & Correia 1995: 71).

Na tabela 3.6.1.1, registamos a síntese da estrutura do inquérito por questionário, indicando na coluna um, a secção, na coluna dois, os objetivos de investigação em que se enquadram as questões, na coluna três, o número e tipo de questões e na coluna quatro, incluímos o número itens do questionário que fazem parte de cada questão, indicando se são itens abertos ou fechados.

**Tabela 3.6.1.1 - Síntese da estrutura do inquérito por questionário**

<b>Secções</b>	<b>Objetivo de investigação</b>	<b>Nº e tipo de questões</b>	<b>Nº de Itens</b>
Nota Introdutória	- Explicitar o âmbito e os objetivos da investigação; - Salientar a importância da participação dos inquiridos; - Assegurar o anonimato	Sem nº, informação preambular	-----
Parte I – Informação pessoal e profissional	- Caracterizar os inquiridos	8 questões fechadas	-----
Parte II – Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente (ADD)	- Conhecer os aspetos positivos e negativos que os docentes apontam ao atual sistema de avaliação do desempenho	2 questões fechadas	39 itens fechados 3 itens abertos
Parte III – Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional	- Analisar a importância e as implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional	1 questão fechada	9 itens fechados
Parte IV – Características e princípios e da supervisão que promovem a mudança e a inovação na avaliação do desempenho docente	- Identificar quais os princípios e as características da supervisão que os professores apontam como passíveis de promover a mudança e a inovação na avaliação do desempenho docente	1 questão fechada	11 itens
Parte V - A supervisão que deseja ver implementada na sua escola/agrupamento relativamente ao sistema de avaliação do desempenho docente		1 questão aberta	-----
<b>Total</b>	-----	<b>13</b>	<b>62</b>

### 3.6.2. Caracterização dos sujeitos

Os dados que nos são fornecidos na Parte I do questionário, Informação Pessoal e Profissional, onde era pedido aos inquiridos que concedessem as informações relativas a: idade, género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, cargo(s) desempenhado (s), condição em que se encontravam relativamente ao processo de avaliação do desempenho docente, avaliação com ou sem observação de aulas, circunstâncias em que ocorreu a observação de aulas (por imposição da legislação ou por opção do avaliado), revelam-nos que a amostra constituída por conveniência porque centrada em indivíduos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006) é muito diversificada. Neste estudo de caso o atributo comum aos sujeitos é serem docentes.

Num universo composto por 198 docentes, foram respondentes 60 sujeitos, que representam uma percentagem de retorno de 30%.



As características da amostra dos inquiridos por questionário apresenta-se na tabela 3.6.1.2.1, onde se mostram: na coluna 1, as questões colocadas na Parte I do instrumento de recolha de dados referentes à idade, género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço em anos, a 31 de Agosto de 2013, grupo de recrutamento, cargo (s) que desempenha, condição, no ano letivo 2013/2014, relativamente ao processo de avaliação do desempenho, docente supervisor/avaliador (avaliador interno ou supervisor/avaliador externo), docente avaliado (com ou sem observação de aulas), circunstâncias em que ocorreu a observação de aulas (por imposição da legislação, docentes nos 2º e 4º escalões da carreira, por opção; na coluna 2, as diversas opções que os inquiridos podiam assinalar, conforme a sua situação; na coluna 3, o número de sujeitos respondentes em cada uma das questões; na coluna 4, a percentagem que esse sujeitos representam.

Tabela 3.6.1.2.1 - Caracterização da amostra (n= 60)

Questões	Opções	Nº sujeitos	%
Idade	Menos de 30	0	0%
	30 a 40	3	5%
	41 a 50	29	48%
	Mais de 50	28	47%
Género	Masculino	14	23%
	Feminino	46	77%
Habilitações Académicas	Bacharelato	1	2%
	Licenciatura	42	70%
	Mestrado	17	28%
	Doutoramento	0	0%
Situação Profissional (2013/2014)	Contratado	3	5%
	QZP	9	15%
	QE	48	80%
Tempo de serviço em 31 de Agosto de 2013	1 a 10	4	7%
	11 a 20	13	22%
	21 a 30	34	57%
	Mais de 30	9	15%
Grupo de recrutamento	Educação Pré-Escolar	16	27%
	1º Ciclo	9	15%
	Educação Especial	11	18%
	Línguas	7	12%
	Matemática e Ciências	9	15%
	Ciências S. e Humanas	2	3%
	Expressões	6	10%
Cargo (s) que desempenha	Nenhum	29	48%
	Coordenador de Departamento	10	17%
	Diretor de Turma	5	8%
	Coordenador dos Diretores de Turma	2	3%
	Membro da Direção da Escola	3	5%
	Membro do Conselho Geral	1	2%
	Supervisor de estágio	1	2%
	Outro. Qual?	9	15%
	Docente supervisor/avaliador: Sim	9	15%
	Não	51	85%

Condição, no ano letivo 2013/2014, relativamente ao processo de avaliação do desempenho	Fui avaliador interno: Sim	9	15%
	Não	51	85%
	Fui supervisor/avaliador externo: Sim	0	0%
	Não	60	100%
	Docente avaliado: Sim	34	57%
	Não	26	43%
	Fui avaliado sem observação de aulas: Sim	29	48%
	Não	31	52%
	Fui avaliado com observação de aulas: Sim	2	3%
	Não	58	97%
Circunstâncias em que ocorreu a observação de aulas	Imposição legislação (docentes nos 2º e 4º escalões da carreira): Sim	4	7%
	Não	56	93%
	Por opção: Sim	6	10%
	Não	54	90%

A leitura da tabela, 3.6.1.2.1, de caracterização da amostra, mostra-nos, quanto à idade, que a maioria dos inquiridos se situa no escalão etário 41 a 50 anos (29 sujeitos, 48%), logo seguido do escalão etário mais de 50 (28 sujeitos, 47%). Verifica-se que não existem inquiridos com menos de 30 anos, distribuição que se apresenta no gráfico 3.6.1.

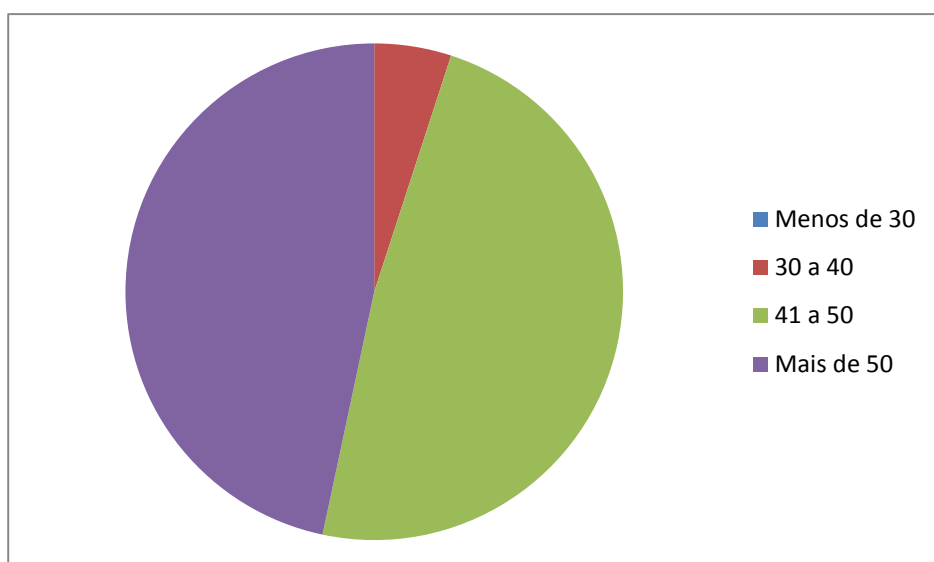
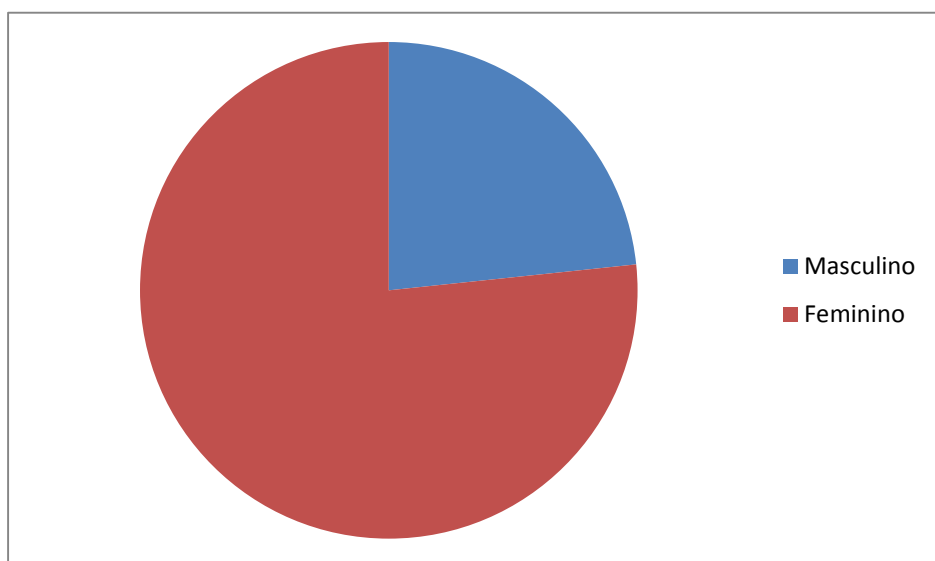


Gráfico 3.6.1 - Inquiridos por escalão etário

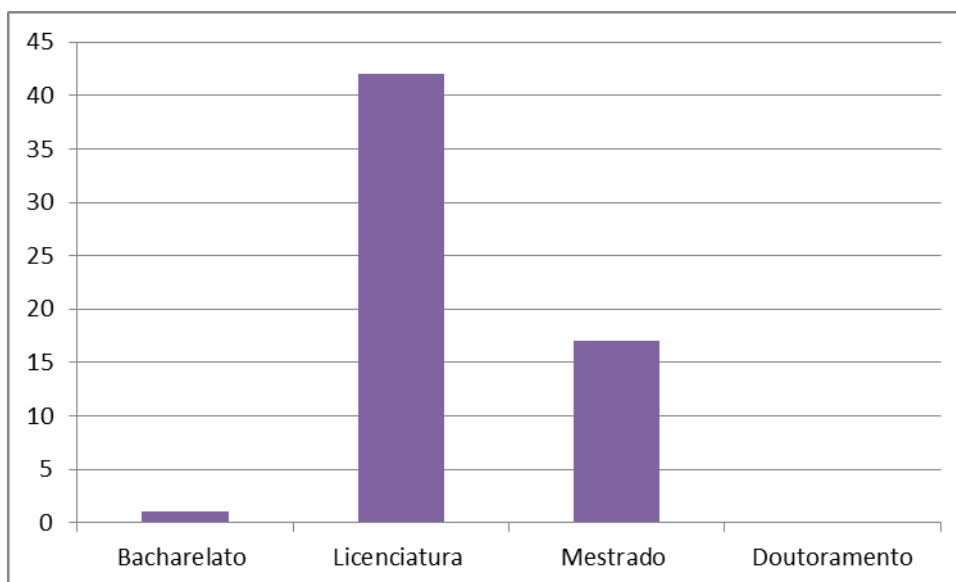
Relativamente ao género, predomina claramente o feminino, 46 sujeitos, 77% (gráfico 3.6.2).



**Gráfico 3.6.2 - Inquiridos por género**

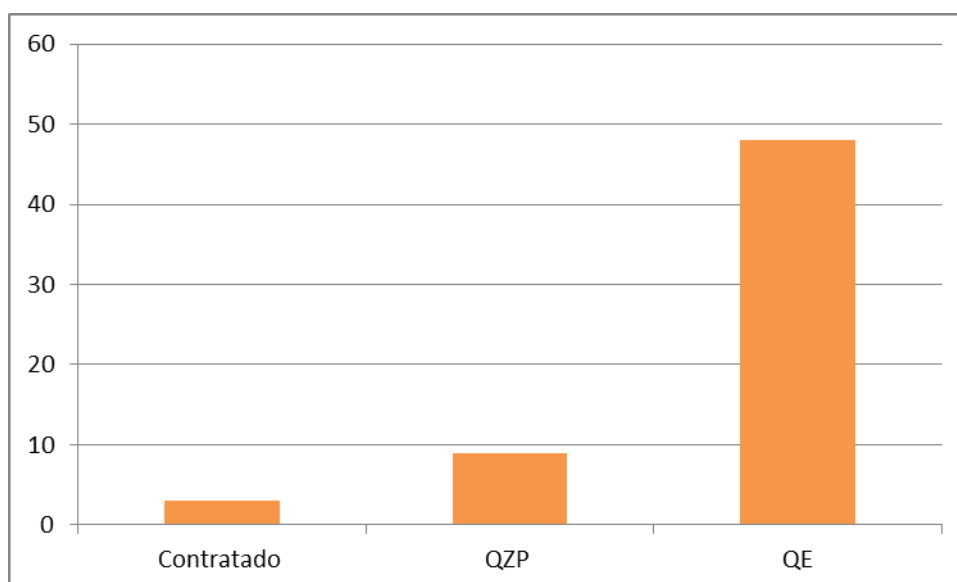
No referente às habilitações académicas, o grau predominante é a licenciatura (42 sujeitos, 70%), seguida do mestrado (17 sujeitos, 28%), apenas um docente possui o bacharelato (2%) e nenhum dos inquiridos é detentor do doutoramento (0 sujeitos, 0%).

Estes dados indicam-nos que a perspectiva de formação contínua ao longo da vida, defendida pelos investigadores e que a realização de formação especializada, quer na sua área científica, quer em qualquer outra do seu interesse no sentido da inovação e da mudança não é, ainda, uma realidade para a grande maioria destes docentes (gráfico 3.6.3).



**Gráfico 3.6.3 - Habilitações académicas dos sujeitos**

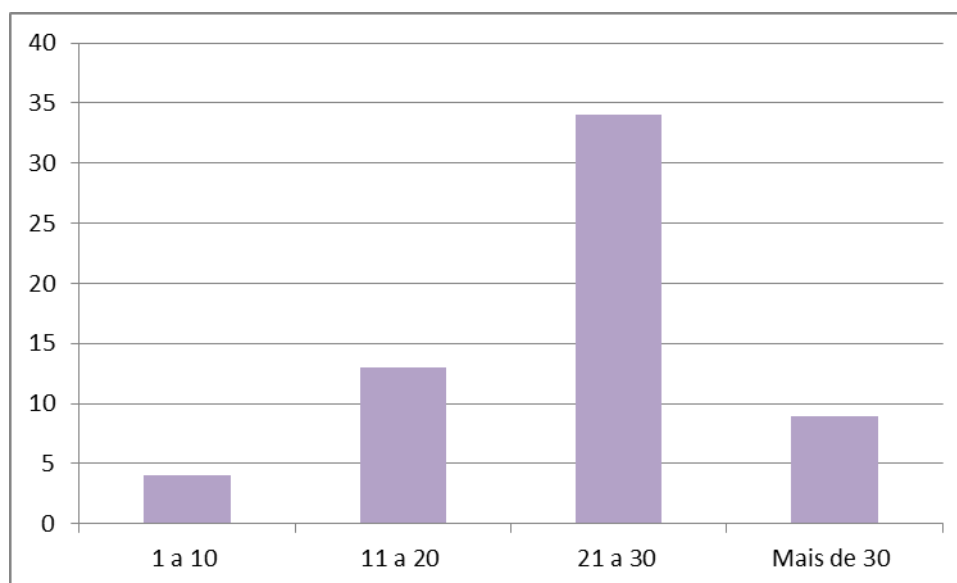
A situação profissional é estável, visto que como se vê no gráfico 3.6.4, a maioria, 48 docentes, pertence ao Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento (QE/QA), 80%, 9 professores, (15%) são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP). O número de contratados é residual (3 docentes, 5%).



**Gráfico 3.6.4 - Situação profissional dos inquiridos no ano letivo 2013/2014**

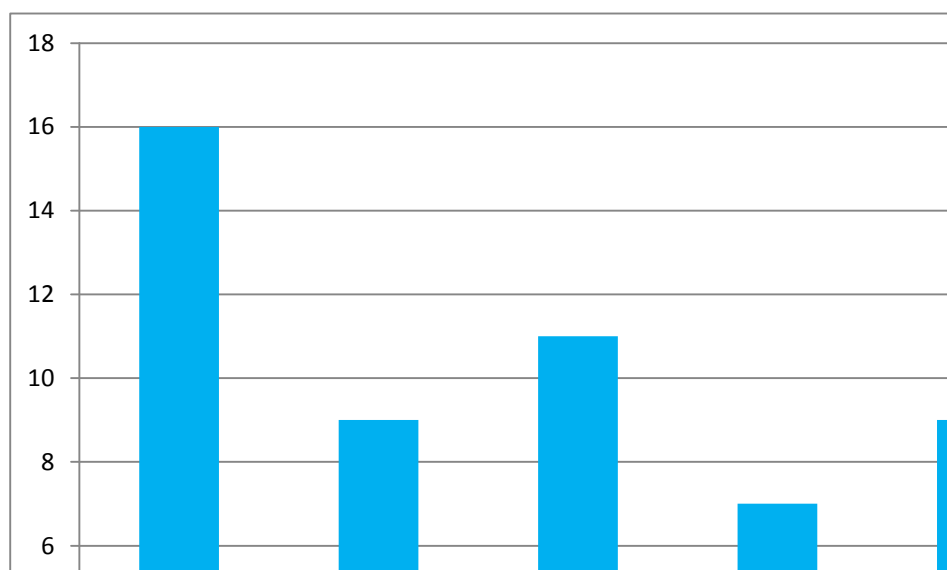
No que concerne ao tempo de serviço em anos, gráfico 3.6.5, a grande maioria dos docentes já tem experiência profissional, uma vez que 34 sujeitos (57%) se situa no intervalo entre 21 e 30 anos de serviço e que 9 dos docentes (15%) possuem mais de

30 anos de profissão. Apenas 4 dos inquiridos (7%) têm menos de 10 anos de profissão. Verificamos que os inquiridos juntam à situação profissional estável a experiência profissional, facto que pode indiciar um conhecimento mais abrangente do processo ensino/aprendizagem e da profissão. Todavia, nem sempre a simples experiência significa competência para abandonar práticas antigas e instituídas que impedem a aquisição de novos saberes, a adoção de práticas mais eficazes (Sanches, 2008), a mudança e a inovação.



**Gráfico 3.6.5 - Tempo de serviço dos sujeitos em anos, a 31 de Agosto de 2013**

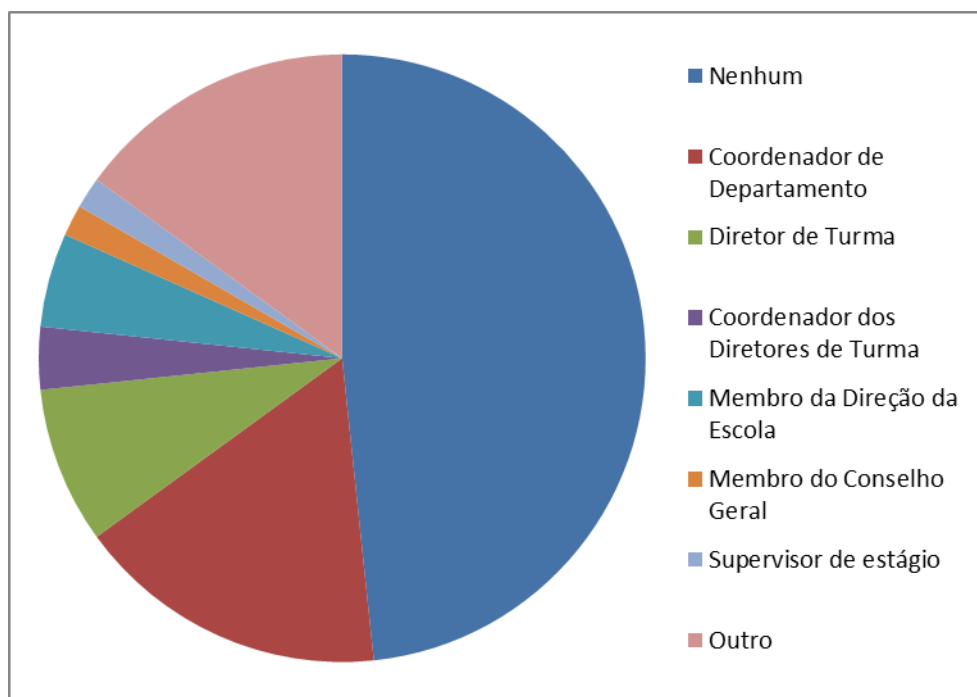
No que se refere ao grupo de recrutamento, gráfico 3.6.6, o grupo maioritário é o da educação pré-escolar (16 docentes de Educação Pré-Escolar, 27%), seguido da educação especial (11 docentes, 18%). Os restantes departamentos encontram-se representados mais ou menos da mesma forma, (1º ciclo do ensino básico, 15%; departamento de línguas, 12%; departamento de Matemática e Ciências, 15%). Menos significativa é a representação dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas (3%) e das Expressões, 10%.



**Gráfico 3.6.6 - Grupo de recrutamento dos inquiridos**

Em relação aos cargos desempenhados, gráfico 3.6.7, a maioria dos docentes não exerce nenhum cargo (29 sujeitos, 48%). O cargo mais exercido é o de coordenador de departamento são 10 sujeitos, (17%), seguido do grupo “outro cargo” (9 professores, 15%) onde se incluem os cargos de delegado de disciplina, de mediador de curso de educação e formação de adultos (EFA) e de professor bibliotecário.

Os restantes cargos têm valores próximos (diretores de turma, 5 sujeitos, 8%, membros da direção da escola, 3 sujeitos, 5%, são 2 os coordenadores dos diretores de turma (3%). Um dos inquiridos é membro do conselho geral (2%) e também existe um docente supervisor de estágio (2%).

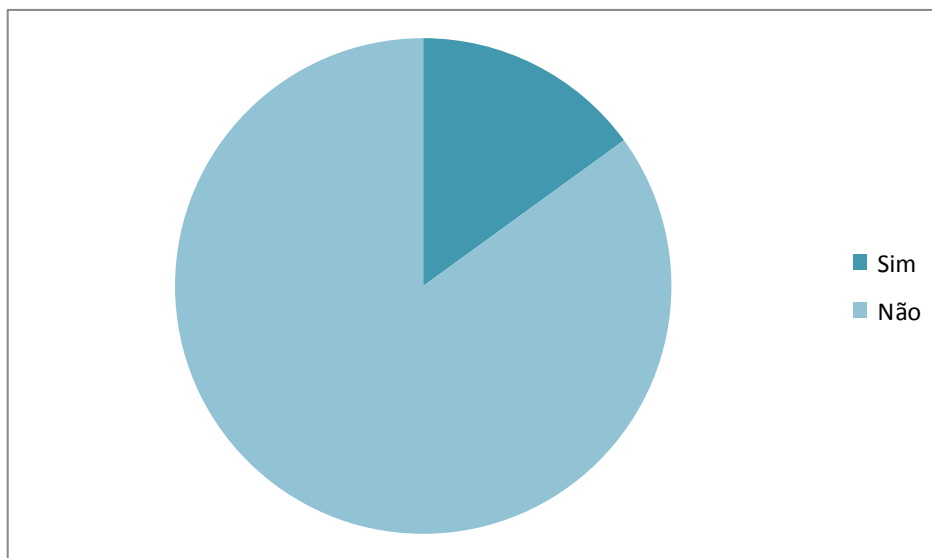


**Gráfico 3.6.7 - Cargo desempenhado pelos sujeitos no ano letivo 2013/2014**

A informação sobre dois dos cargos desempenhados, coordenador de departamento e supervisor de estágio que consta do gráfico 3.6.7, ajuda-nos, por um lado, a perceber se os inquiridos desenvolvem atividades de supervisão e verificamos que esta tarefa é exercida apenas por 11 sujeitos (19%). Surpreendentemente apenas 1 docente (2%) é supervisor de estágio, tendo em conta que este é um dos critérios que se considera que concede experiência ao nível da supervisão e orientação da prática letiva e que possibilita que os docentes integrem a bolsa de avaliadores externos.

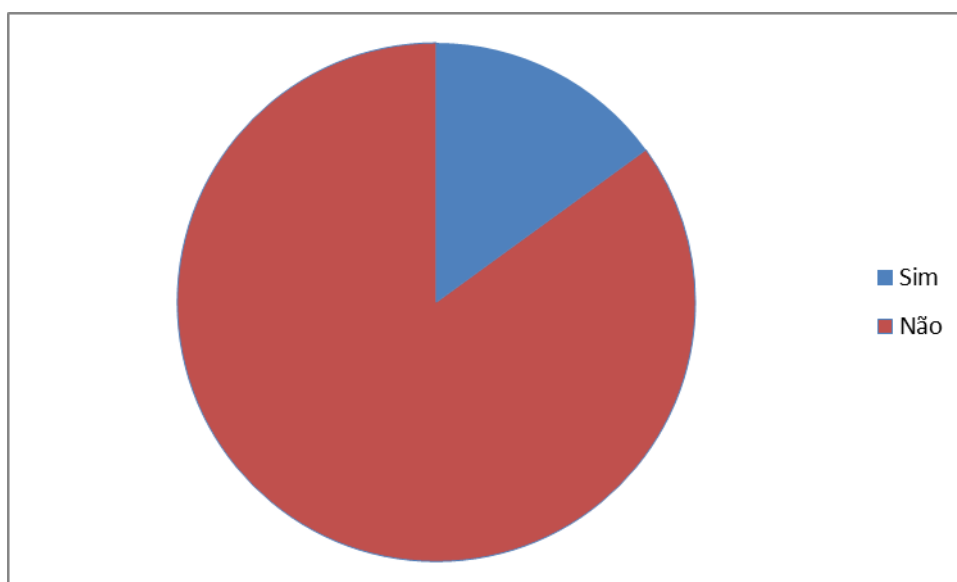
Em nossa opinião, sustentada por Alarcão & Tavares (2007), Alarcão & Roldão (2008), De Ketele (2009), salientamos que a supervisão e a avaliação podem assumir várias dimensões, várias funções, vários procedimentos e necessitam do domínio de conceitos que exigem maior reflexão e formação específica do que aquela que se realiza com os estagiários. Consideramos por isso imprescindível ir mais longe e apostar na formação especializada em supervisão e avaliação.

Relativamente à condição, no ano letivo 2013/2014, gráfico 3.6.8, relativamente ao processo de avaliação do desempenho: na condição de docente supervisor/avaliador, foram somente 9 docentes, 15% a responderem que sim, que são supervisores/avaliadores e, a grande maioria, 51 docentes, 85% que referiram não serem supervisores/avaliadores.



**Gráfico 3.6.8 - Docente supervisor/avaliador**

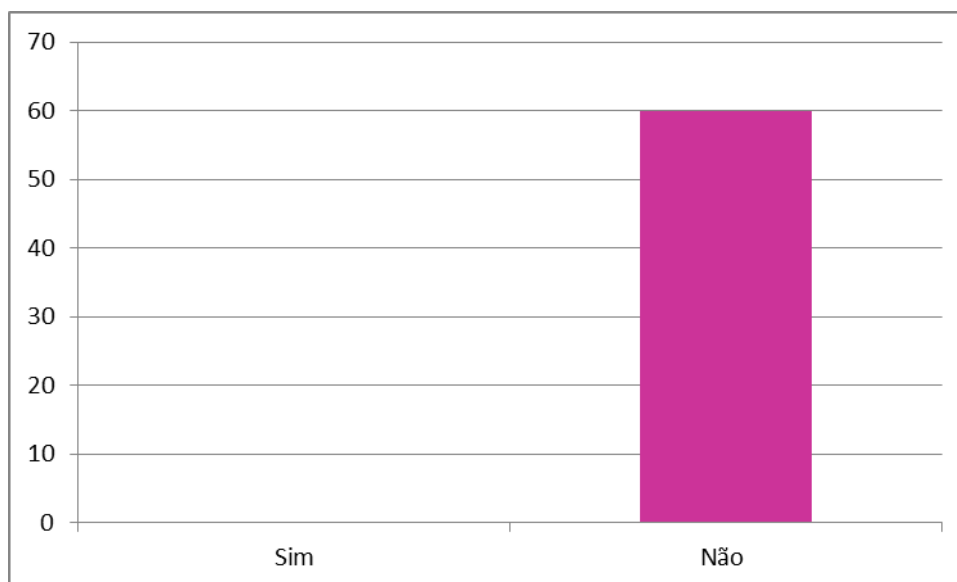
Quanto à condição, no ano letivo 2013/2014, gráfico 3.6.9, referente ao processo de avaliação do desempenho: ser avaliador interno apenas 9 sujeitos (15%) responderam que sim, a grande maioria, 51 inquiridos (85%), responderam que não.



**Gráfico 3.6.9 - Avaliador interno**

Relativamente aos supervisores/avaliadores externos, gráfico 3.6.10, nenhum sujeito respondeu sim (0%) e a totalidade, 60 inquiridos responderam que não (100%).



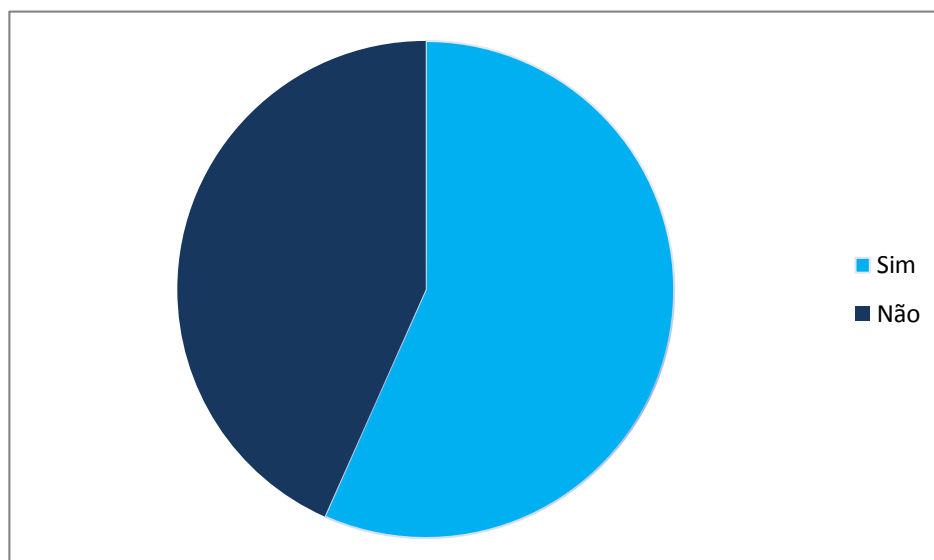


**Gráfico 3.6.10 - Supervisor/avaliador externo**

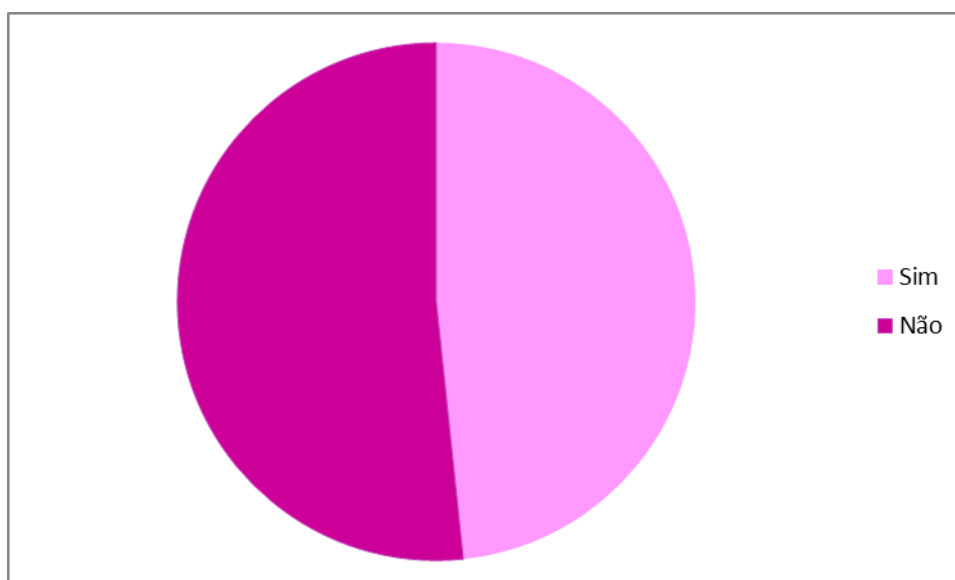
A observação do gráfico 3.6.10 permite-nos concluir que nenhum dos docentes inquiridos foi supervisor/avaliador externo e consequentemente não procedeu à observação de aulas de nenhum colega.

Os dados dos três gráficos anteriores confirmam que efetivamente a supervisão ainda não é uma realidade na escola, apesar dos docentes considerarem que os supervisores devem ter formação especializada, tal como afirmaram na questão aberta do questionário, nº 13, onde destacaram, também que cabe ao supervisor *“formar, informar e ajudar os docentes a evoluir profissionalmente; apresentar estratégias de melhoria; realizar crítica construtiva; sugestão de alterações; contribuir para as boas práticas pedagógicas; o desenvolvimento formativo do avaliado; a prática de saberes inovadores; fomentar melhorias; ultrapassar obstáculos;”* ajudar a criar *“ambientes facilitadores para a promoção do desenvolvimento e do espírito de iniciativa”* (in questão aberta do questionário, nº 13, categoria capacidade para incentivar o desenvolvimento profissional, a mudança e a inovação, p. 89, Parte V, Subcapítulo 3.7. 3., Análise categorial da questão aberta do questionário).

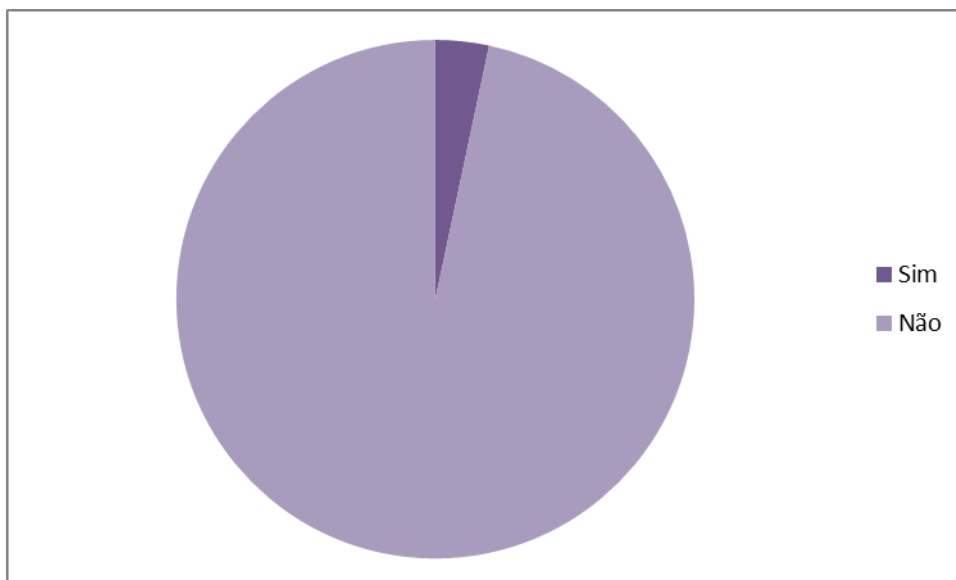
Quanto aos docentes avaliados, gráfico 3.6.11, foram 34 os sujeitos que responderam sim (57%) e 26 os inquiridos que responderam não (43%).

**Gráfico 3.6.11 - Docente avaliado**

No que se refere à observação de aulas: sem observação de aulas, gráfico 3.6.12, foram 29 os sujeitos a afirmar que foram avaliados sem observação de aulas (48%) e 31 os inquiridos a afirmar que não foram avaliados (52%).

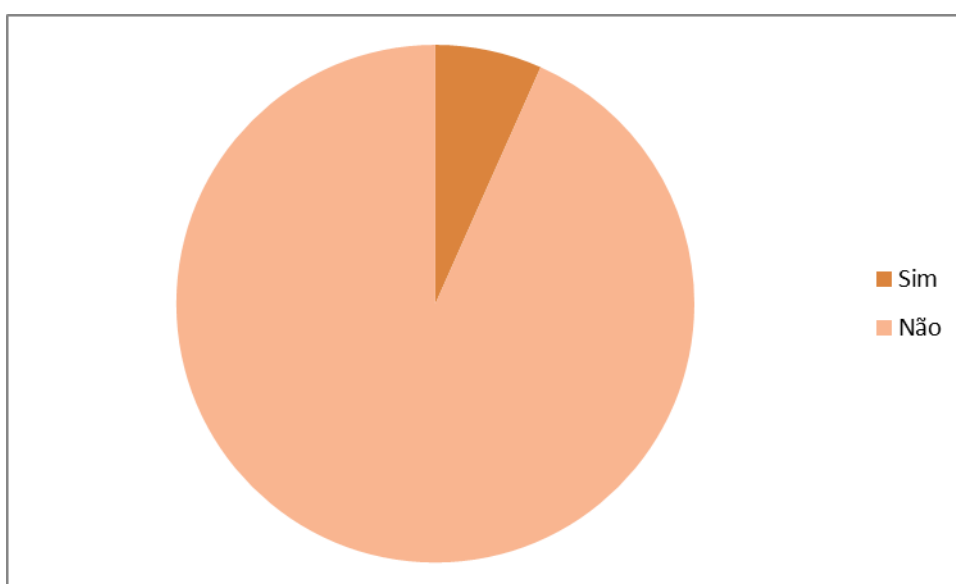
**Gráfico 3.6.12 - Docente avaliado sem observação de aulas**

Relativamente à avaliação com observação de aulas, gráfico 3.6.13, foram 2 sujeitos, 3%, que afirmaram ter sido avaliados com observação de aulas e uma maioria muito significativa, 58 inquiridos, 97% que referiram não ter tido observação de aulas.



**Gráfico 3.6.13 - Docente avaliado com observação de aulas**

Quanto às circunstâncias em que ocorreu a observação de aulas: por imposição da legislação (docentes nos 2º e 4º escalões da carreira), gráfico 3.6.14, foram apenas 4 os sujeitos a responderem que sim (7%) que tiveram aulas observadas por se encontrarem nos escalões da carreira em que este critério é obrigatório, dado que significa que 56 inquiridos (93%), não se encontravam nesta situação de obrigatoriedade e foram livres de decidir se eram avaliados com ou sem observação de aulas.



**Gráfico 3.6.14 - Observação de aulas por imposição da legislação**

No que respeita à observação de aulas por opção do docente, gráfico 3.6.15, foram 54 os sujeitos, uma percentagem muito significativa de 90%, que afirmaram não terem escolhido ter observação de aulas (90%). Seis sujeitos responderam sim, (10%), dados que traduzem que são poucos os docentes que decidem por iniciativa pessoal e voluntariamente partilhar a sua prática educativa com outros colegas.

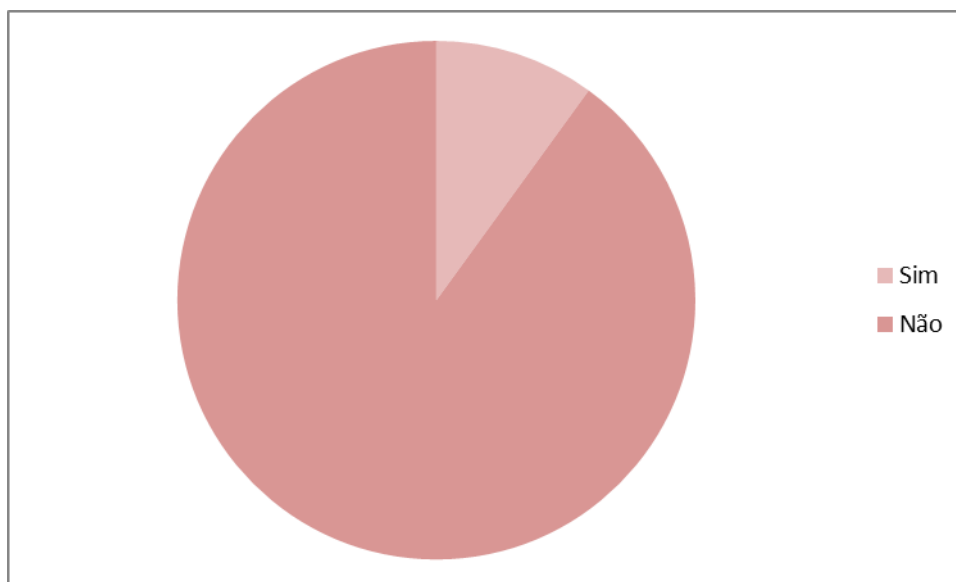


Gráfico 3.6.15 - Observação de aulas por opção do docente

A discrepância existente nos dados inscritos no gráfico 3.6.12 a 3.6.14, pode explicar-se pelo facto do preenchimento do questionário não ter sido feito presencialmente e, apesar de no pré-teste não ter sido colocada nenhuma dúvida relativamente a este aspeto, os inquiridos terem considerado que por não terem sido avaliados na componente científica e pedagógica que inclui a observação de aulas, não foram avaliados. Este erro de interpretação justifica-se porque todos os anos os docentes são avaliados através de um relatório de autoavaliação que é apreciado pela direção do agrupamento e pelo coordenador de departamento, mas o que acontece é que, tal como se encontra previsto no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, os resultados da avaliação só são expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente.

Todavia esta situação não releva para o nosso estudo, uma vez que o que nos interessa salientar é que a maioria significativa dos sujeitos, 83%, não é avaliada na componente científica e pedagógica.

Então, os quatro gráficos anteriores permitem-nos verificar este dado, uma vez que, no total da nossa amostra, 60 sujeitos, foram avaliados 34 docentes, (57%)

avaliados com observação de aulas, foram 10 sujeitos, (17%) tendo sido 6 (10%) os docentes avaliados por opção e 4 por imposição da legislação (7%).

### **3.6.3. Aplicação do questionário**

Atendendo a que a presente investigação versa sobre um tema polémico e pretende auscultar os docentes sobre um tema sensível como é a avaliação do desempenho, assegurou-se que a quebra do anonimato não fosse um fator inibidor para os inquiridos durante as várias fases do processo: envio, preenchimento e recolha.

A aplicação dos questionários foi precedida de um conjunto de procedimentos suscetíveis de precaver possíveis contrariedades no respeitante à participação dos inquiridos.

Neste sentido, iniciámos a ligação ao Agrupamento, em abril de 2014, através de um contato presencial com o Diretor, onde além de entregarmos um documento explicativo (anexo 1), explicámos sucintamente a nossa investigação, apresentámos as técnicas que pretendíamos utilizar na recolha de dados e os sujeitos que desejávamos inquirir. Elucidámos, ainda, que não seria divulgada, em qualquer parte do trabalho, a identificação real do agrupamento, nem os intervenientes e que estávamos, ainda, em situação de aguardar a autorização do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>).

Os questionários foram, então, enviados (via mail, com o link do Google Docs, para preenchimento), ao Diretor do Agrupamento, que, no uso das suas competências de autonomia prescindiu daquela autorização, por se tratar de inquirir docentes e não alunos. Os instrumentos de recolha de dados, questionário e entrevista foram aplicados graças à disponibilidade e ao interesse do Diretor do agrupamento de escolas em colaborar (sem que tenha sido concedida a respetiva autorização do sistema de monitorização que apesar de solicitada, até ao momento não obteve resposta).

## **3.7. Apresentação e tratamento dos dados**

*A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimentos científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (Afonso, 2005: 111).*

Como refere este investigador após a recolha de informação, qualitativa, decorrente da realização das entrevistas e quantitativa, pela receção dos

questionários, passamos para a fase de organização e tratamento dos dados. Procuramos assegurar uma apresentação clara e correta das informações recolhidas, utilizando os instrumentos e procedimentos que melhor se adequam a este estudo.

Para tratamento dos dados obtidos por inquérito por questionário, usamos uma metodologia quantitativa, com análise estatística, assente nos valores apurados em valores relativos (percentagem), apresentada através de gráficos de duas tipologias, com a finalidade de facilitar a leitura. Utilizamos para o efeito as funções estatísticas e as opções gráficas da aplicação Excel.

Para tratamento das informações conseguidas por inquérito por entrevista, recorreremos a uma metodologia qualitativa, a técnica de análise de conteúdo.

### **3.7.1. Análise de Conteúdo**

O tratamento das informações recolhidas através do inquérito por entrevista efetuou-se com recurso à técnica de análise de conteúdo que segundo Coutinho (2011: 193), *consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados 'chave' que possibilitem uma comparação posterior.*

As seis entrevistas semiestruturadas que realizamos aos docentes foram submetidas à técnica de análise de conteúdo seguindo as três fases propostas por Bardin (2008: 121): *1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, com o objetivo de *identificar temas e tendências, que são, em seguida, classificados em função dos objectivos do estudo* (Fortin, Côté & Fillion, 2009: 242), com a finalidade de *avaliar de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação* (Pardal & Correia, 1995: 72).

Numa primeira fase (de pré-análise), começamos por transcrever, na íntegra, as entrevistas (anexos 3 a 8) e procedemos a uma *leitura flutuante* (Esteves, 2006: 113; Bardin, 2008: 122) de todo o texto, com a finalidade de nos apercebermos da *natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento* (Esteves, 2006: 113).

Numa segunda fase (de exploração do material), a leitura intensa e repetida de cada uma das entrevistas serviu para nos familiarizarmos com a informação recolhida, obtermos um conhecimento mais aprofundado do conteúdo e podermos efetuar a categorização, definida por Esteves (2006: 109) como a *operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação.*

Numa terceira fase (de tratamento dos resultados, inferência e interpretação), considerando sempre os objetivos da investigação, efetuamos a categorização das

informações organizando-as em dezassete categorias e em cinquenta e cinco unidades de contexto (adiante representadas com a sigla UC) que procuramos que traduzissem o mais fielmente possível os dados obtidos no âmbito dos cinco domínios definidos, conforme se apresenta na tabela 3.7.1.1.

Tabela 3.7.1.1 - Domínios e categorias das entrevistas

<b>Código dos Domínios</b>	<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>	<b>Nº Unidades contexto (UC)</b>
<b>Domínio A</b>	Caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente	Importância da ADD	duas UC
		Apreciação global do sistema da ADD	dez UC
		Necessidade e/ou inevitabilidade da ADD	duas UC
		Dificuldades de implementação do sistema de ADD	cinco UC
		Fatores que podem colmatar as dificuldades	cinco UC
		Efeitos da implementação do sistema	duas UC
<b>Domínio B</b>	Perfil do avaliador/supervisor	Recrutamento dos supervisores/avaliadores	duas UC
		Formação especializada	três UC
		Conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado	uma UC
		Apreciação da competência do supervisor/avaliador	três UC
<b>Domínio C</b>	Observação de aulas	Observação de aulas	duas UC
		Observadores/supervisores	três UC
		Vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas	três UC
<b>Domínio D</b>	Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa	Supervisão = a mudança, inovação e melhoria da prática educativa	duas UC
		Fatores que dificultam a supervisão	duas UC
		Sugestões para melhorar a supervisão	três UC
<b>Domínio E</b>	Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD	Práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD	cinco UC

Com a finalidade de sustentarmos e fundamentarmos cada uma das categorias e cada uma das unidades de contexto transcrevemos os excertos das entrevistas que constituem as evidências.

A leitura da tabela 3.7.1.1 permite observar que definimos cinco domínios: Domínio A - caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente; Domínio B - perfil do avaliador/supervisor; Domínio C - observação de aulas; Domínio D - caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa; Domínio E - práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD.

Organizamos dezassete categorias, com cinquenta e cinco unidades de contexto (UC) que tentámos que representassem as informações recolhidas de forma clara e objetiva.

Para o domínio A, caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente, estipulamos seis categorias: - importância da ADD (duas UC); - apreciação global do sistema da ADD (aspectos positivos e aspectos negativos, apresentados através de dez UC); - necessidade e/ou inevitabilidade da ADD (duas UC); - dificuldades de implementação do sistema de ADD (cinco UC); - fatores que podem colmatar as dificuldades (cinco UC); - efeitos da implementação do sistema (duas UC). Passaremos em seguida à apresentação e análise de cada um dos domínios, das categorias e das unidades de contexto.

#### **Análise do Domínio A - Caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente**

Procedemos na tabela 3.7.1.2 à apresentação das categorias e das unidades de contexto do Domínio A.

**Tabela 3.7.1.2 - Domínio A: Caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente**

<b>Domínio A – Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente (ADD) atualmente em vigor</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Importância da ADD	<b>A1</b>	A1.1 Sim
		A 1.2 Não
Apreciação global do sistema da ADD (aspectos positivos e aspectos negativos)	<b>A2</b>	A 2.1 Promove a pesquisa e o conhecimento
		A 2.2 Promove a informação e a troca de experiências
		A 2.3 Reflexivo
		A 2.4 Economicista
		A 2.5 Burocrático/administrativo
		A 2.6 Pouco conhecimento
		A 2.7 Não Perturbou
		A 2.8 Ausência de avaliação
		A 2.9 Faz perder tempo
		A 2.10 É um drama
Necessidade e/ou inevitabilidade da ADD	<b>A3</b>	A 3.1 Sim
		A 3.2 Não
Dificuldades de implementação do sistema de ADD	<b>A4</b>	A 4.1 Dificuldades
		A 4.2 Informação e/ou comunicação
		A 4.3 Formação
		A 4.4 Desadequação das políticas educativas à realidade da escola
		A 4.5 Mudanças na legislação e/ou nas orientações e procedimentos
Fatores que podem colmatar as dificuldades	<b>A5</b>	A 5.1 Despolitização da ADD
		A 5.2 Necessidade de formação, informação e comunicação
		A 5.3 Instrumentos de avaliação



Efeitos da implementação do sistema	A6	A 5. 4	Prejuízos para a carreira
		A 5.5	Justiça no processo
		A 6.1	Provoca alterações
		A 6.2	Não provoca alterações

No domínio A, caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD atualmente em vigor, no que se refere à categoria importância da ADD (A1), os sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6, consideram que sim (A1.1) que é importante e justificaram essa importância com vários motivos: - para discussão dos problemas “Sim. É sempre importante discutir estes problemas, não é?” (S2); - para responder às situações diversificadas e tornar a comunidade escolar interventiva “Então é assim, em primeiro lugar, eu acho que, de facto, hoje em dia tendo em conta a forma como as situações escolares são vividas, nós temos uma realidade escolar muito diversificada e, se calhar, para que os professores e toda a comunidade escolar seja interventiva da mesma forma, eu acho que, se calhar, tem que haver alguma avaliação” (S3); - porque é um tema polémico e inevitável e precisa de ser melhor compreendido “Sim, (...) é importante, porque o tema avaliação é muito polémico e todos os estudos que se possam fazer acerca do tema serão sempre bem vindos e ajudam-nos a compreender melhor este processo que já demonstrou que é feito e tem de ser feito e não há volta a dar” (S4); “É, é importante discutir, porque a avaliação tem que se fazer;” (S5) - porque é atual e inesgotável “Acho que é importante e que é atual e que é inesgotável” (S6). O sujeito 1 considerou que não (A1.2) “Deveria ser importante, não está ainda a ser importante.”

Na categoria apreciação global do sistema da ADD (A2), os aspetos considerados positivos foram: - promove a pesquisa, o conhecimento (A2.1) e a discussão/reflexão (A2.3) “fez com que eu pesquisasse, por exemplo outros métodos de ensino, sobre os quadros interativos, encontrar outras formas de avaliar os alunos ...Mesmo para nós professores sabermos o que fazemos, discutirmos os nossos problemas, nos atualizarmos discutirmos os nossos problemas” (S2); - promove a informação e a troca de experiências (A2.2) “devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos” (S3); - não perturbou (A2.7), sujeitos 3, 4, 5, 6 “Nesta escola não (S3); Correu tudo bem! Na escola onde eu trabalho atualmente correu tudo bem (S4); tudo correu normalmente (S5); a avaliação nunca perturbou, pelo menos de forma visível, de forma que se notasse muito. Nunca perturbou, mesmo...acho que posso mesmo dizer isto, o desenvolvimento das atividades letivas, nem o relacionamento entre os colegas. Isso não” (S6).

Os aspetos apontados como negativos foram: - é economicista (A2.4) “as premissas base estão um bocadinho viciadas, falaciosas, porque não correspondem à realidade. Refletem um espírito de equipa política e nomeadamente de matriz decisória em tipos economicistas” (S1); - é burocrático/administrativo (A2.5), sujeitos 5 e 6, “o que me faz confusão é a burocracia e a trapalhada (S5); Mas uma coisa que é... muito notória, é esta, é extremamente burocrático. É muito burocrático e, é um processo, quanto a mim, que também faço parte da equipa da avaliação do desempenho docente aqui da escola, é um processo, neste momento, administrativo, quase só administrativo e é, sobretudo, um processo completamente desmotivador” (S6); - Pouco conhecimento da legislação (A2.6) “eu não conheço a 100% o sistema de avaliação de desempenho, o que está legislado, não conheço muito bem” (S2); - Ausência de avaliação (A2.8) “pertencemos a um Ministério da Educação em que muito ensaiamos, muito experimentamos, muitas cobaias fizemos e depois nunca fazemos o feedback sobre as experiências. Não, as reformas não foram”

(S1); - Faz perder tempo (A2.9) “Por outro lado, acho que não é assim tão bom, porque a gente com as aulas todas que tem, com as turmas... perde-se algum tempo, não é?” (Sujeito 2); - é um drama (A2.10) “Eu acho o sistema de avaliação um drama. Nem sei o que é que é mais positivo nem menos positivo” (S5).

Na categoria necessidade e/ou inevitabilidade da ADD (A3), os sujeitos 1, 2, 3, 4 e 6, responderam sim (A3.1), considerando que é necessária e inevitável “É necessária e sempre foi. Não esteve é obedecendo ao novo modelo. Sempre houve avaliação (S1); Acho que sim que é. Com a avaliação preocupo-me mais em me atualizar com as novas tecnologias, com essas coisas todas, não é? E isso é importante (S2); É necessária. Correto (S3); Eu penso que seja necessária (S4); A avaliação de desempenho é útil, é necessária. É... pode ser altamente... motivadora, pode ser altamente proveitosa, sem dúvida nenhuma! Este modelo ou outro, todos eles tem aspetos que, se calhar, têm que ser corrigidos, mas a avaliação, a avaliação, julgo que sim, é importante, é necessária” (S6).

Apenas o sujeito 5 referiu que não é necessária (A3.2) “acho que não há melhores avaliadores que as crianças que temos dentro da sala.”

Na categoria dificuldades de implementação do sistema de ADD no Agrupamento de Escolas (A4), três sujeitos (3, 4 e 6), consideraram que não houve dificuldades (A4.1) “Não. Esta escola é uma escola muito democrática. Vamos lá a ver, é uma escola em que as pessoas se respeitam muito e, portanto, não verifiquei qualquer tipo de colisão, até porque os professores foram naturalmente avaliados e, portanto não achei que houvesse assim alguma incompatibilidade com ninguém em particular. Achei que tudo correu naturalmente (S3); Não, correu tudo bem (S4); Agora, não notei assim uma grande, grande influência, sobretudo uma influência negativa, na maneira como as coisas decorreram aqui na escola. Não sei se tem a ver com a maneira como as coisas foram tratadas. Penso que sim, é algo a ver com isso” (S6).

Os sujeitos 1, 2 e 5 afirmaram que houve dificuldades, sobretudo ao nível de: - informação e/ou comunicação (A4.2), sujeitos 2 e 5 “não começou muito bem...mas muito, muito, falta de informação, informação contraditória (S2); Houve (...) Talvez nós por ser a monodocência se torne um bocadinho mais fácil, um bocadinho mais...normal. Os outros viram-se mais para as componentes científicas, para a aprendizagem, pronto, para o tal conhecimento e a aprendizagem” (S5); - da formação (A4.3), sujeitos 2 e 5 “Haver sessões de esclarecimento, por exemplo, talvez alguma formação por parte do Ministério, eles terem que vir às escolas, para sessões de esclarecimento. Houve poucas (S2); tivemos uma formação muito, muito em cima da hora. Os próprios formadores ainda estavam também confusos, levantavam muitas questões que isto estava um bocado no ar, que foi tudo muito em cima” (S5); - da desadequação das políticas educativas à realidade da escola (A4.4) “não corresponde à prática. Os ideais não são refletidos no concreto. Isso não” (S1); - nas mudanças na legislação e/ou nas orientações e procedimentos (A4.5) “Houve, houve, conforme os departamentos. Alguns departamentos são mais...burocráticos, outros não (...) É, constantemente. Hoje eram assim, amanhã já não eram assim, portanto, os colegas avaliadores tentaram colmatar as lacunas e, pronto, vamos seguir em frente, mas depois as coisas...é difícil... É, é. Hoje preenchiam-se uns papéis, depois, noutro dia já se preenchiam outros” (S5).

Na categoria fatores que podem colmatar as dificuldades (A5), na unidade de contexto despolitização da ADD, o sujeito 1 considera que “devemos despolitizar a questão da avaliação dos professores.” Os sujeitos 2, 5 e 6 referem a necessidade de formação, informação e comunicação (A5.1) claras como fatores facilitadores: “Haver sessões de esclarecimento, por exemplo, talvez alguma formação por parte do Ministério, eles terem que vir às escolas, para sessões de esclarecimento (S2); Foi clara a comunicação e por isso é que também o

processo correu bem (S5); (...) quer dizer são mesmo descodificados e que se conseguem preencher e são relativamente claros e, fornecer sempre aos colegas que são avaliados e aos avaliadores a informação necessária para poderem desempenhar o seu papel. Isso sim, aqui na escola funciona muito bem” (S6). Na unidade de contexto instrumentos de avaliação (A5.2), o sujeito 6 aponta ainda como fator positivo a equipa de trabalho que criou os instrumentos de avaliação “Houve uma equipa sempre que trabalhou muito bem os documentos e que criou sobretudo instrumentos, para toda a escola, que seguem a lei e que está previsto na lei.” A unidade de contexto A5.3, prejuízos para a carreira, foi referida pelo sujeito 5 “A gente não gosta de prejudicar ninguém, não é? A pessoa pode ser prejudicada na carreira...porque há muita coisa em jogo, não é? Não estou para prejudicar ninguém (...) porque também não queria estar a prejudicar ninguém no próprio processo.” A unidade de contexto A5.4, justiça no processo, foi destacada pelos sujeitos 4 e 5 “porque eu já fui avaliada, umas vezes concordei, outras vezes não concordei (...) penso que deva ser justa, porque o fato, não estou a dizer que sou melhor, nem pior que os outros, mas também nós que trabalhamos em educação e, como também avaliamos, também nos sabemos autoavaliar e também sabemos ver quem é melhor e quem é pior e quem é igual. Deve ser vista nesse aspeto (...) por isso mesmo, porque há pessoas que não fazem nada, nós sabemos que sim, não estou a dizer mal dos colegas. Mas há colegas que fazem muito mais que eu e também devem ser distinguidos por causa disso, mas também há colegas que fazem menos que eu e também devem ser penalizados por causa disso (S4); a minha decisão foi do princípio ao fim...e tentei ajudar a colega de uma maneira justa” (S5).

Na categoria efeitos da implementação do sistema (A6), o sujeito 3 considera que provoca alterações (A6.1) “Acho que essa avaliação deve ser essencialmente formativa. Acho que, se calhar, devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma... alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos, nomeadamente na diversidade das situações que nós temos aqui no agrupamento. (...) Acho que é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos, que eu penso que a escola tem” (S3). Os sujeitos 2 e 6, referem que não provoca alterações (A6.2) “Não muda nada (S2); é extremamente burocrático (...) não tem nenhum tipo de intervenção ou de influência, neste momento, naquilo que é a avaliação dos professores” (S6).

Na análise do domínio A, caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD atualmente em vigor, podemos referir que nenhuma categoria obteve unanimidade por parte dos entrevistados; houve categorias e unidades de contexto que reuniram um maior consenso dos sujeitos, nomeadamente, A1 (na UC A1.1, Sim), A2 (na UC A2.7), A3 (na UC A3.1, Sim); outras em que as análises se distribuíram equitativamente, mormente A4 (na UC A4.1); outras menos consensuais em que os entrevistados se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas, designadamente A2 (nas UC A2.1, A2.2, A2.3, A2.4, A2.5, A2.6, A2.8, A2.9, A2.10), A5 e A6.

As categorias e unidades de contexto mais consensuais são a importância da ADD (A1), a ADD não perturbou (UC A2.7) e a necessidade e/ou inevitabilidade da ADD (A3).

Quanto à categoria A1, importância da ADD, a maioria significativa dos entrevistados (cinco sujeitos em seis) considera a ADD importante (UC A1.1, Sim) para proporcionar oportunidades de discussão dos problemas (S2), possibilitar a

resposta às situações diversificadas que surgem nas escolas, para tornar a comunidade escolar mais interventiva (S3), porque é um tema atual e inesgotável (S6), polémico (S4) e inevitável (S5) que precisa de ser melhor compreendido.

No que se refere à unidade de contexto A2.7, a ADD não perturbou, foi assinalada por quatro (S3, S4, S5 e S6) dos seis sujeitos.

Relativamente à categoria A3, necessidade e/ou inevitabilidade da ADD, a maioria significativa dos entrevistados (cinco sujeitos em seis) responderam sim (A3.1).

A categoria e unidades de contexto em que as análises se distribuíram equitativamente prendem-se com as dificuldades de implementação do sistema de ADD, (A4, na unidade de contexto A4.1, não houve dificuldades e A4.2, houve dificuldades).

No que concerne às dificuldades de implementação do sistema de ADD, A4, na unidade de contexto A4.1 três sujeitos (3, 4 e 6) consideraram que não houve dificuldades (A4.1) e três sujeitos (1, 2 e 5) afirmaram que houve dificuldades, sobretudo ao nível de informação e/ou comunicação (A4.2, S2 e S5), da formação (A4.3, S2 e S5), da desadequação das políticas educativas à realidade da escola (A4.4, S1), nas mudanças na legislação e/ou nas orientações e procedimentos (A4.5, S5).

A categoria e unidades de contexto menos consensuais, em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas são os aspetos positivos e negativos da ADD (A2), os fatores que podem colmatar as dificuldades (A5) e os efeitos da implementação do sistema (A6).

No que respeita à categoria A2, aspetos positivos e negativos da ADD, os aspetos considerados positivos por S2 e S3, foram que a ADD promove a pesquisa, o conhecimento (A2.1), a discussão/reflexão (A2.3), a informação e a troca de experiências (A2.2). Os aspetos apontados como negativos por S1, S2, S5, S6, foram que é um sistema economicista (A2.4), burocrático/administrativo (A2.5), faz perder tempo (A2.9), pouco conhecimento da legislação (A2.6), é um drama (A2.10) e que se caracteriza pela ausência de avaliação (A2.8) do próprio sistema.

Em relação à categoria A5, fatores que podem colmatar as dificuldades foram apontados diversos fatores: despolitização da ADD (UC A5.1, S1), necessidade de formação, informação e comunicação (A5.1, S2, S5 e S6), instrumentos de avaliação (A5.2, S6), prejuízos para a carreira (A5.3, S5), justiça no processo (A5.4, S4 e S5).

No tocante à categoria A6, efeitos da implementação do sistema, na unidade de contexto A6.1, um sujeito, S3, afirma que provoca alterações (S3), dois sujeitos, S2 e S6, referem que não provoca alterações (A6.2).

### Análise do Domínio B: Perfil do supervisor/avaliador

Para o domínio B estipulamos quatro categorias: - recrutamento dos supervisores/avaliadores (duas UC); - formação especializada (três UC); - conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado (uma UC); - competência do supervisor/avaliador (três UC). Na tabela 3.7.1.3 apresentamos as categorias e as unidades de contexto que constituem a análise do Domínio B.

**Tabela 3.7.1.3 - Domínio B: Perfil do supervisor/avaliador**

Domínio B – Perfil do avaliador/supervisor			
Categoria	Código		Unidades de Contexto
Recrutamento dos supervisores/avaliadores	B1	B1.1	Nomeação
		B 1.2	Desconhecimento dos critérios para nomeação
Formação especializada	B2	B 2.1	Importante
		B 2.2	Qualificação e especialização
		B 2.3	Desconhecimento
Conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado	B3	B 3.1	Importância
Competência do supervisor/avaliador	B4	B 4.1	Preparação
		B 4.2	Experiência
		B 4.3	Profissionalismo

No domínio B, quanto à categoria recrutamento dos supervisores/avaliadores (B1), o sujeito 6 concorda com a nomeação (B1.1) “Quer dizer, eu não tenho assim um conhecimento fora do que se passa na escola, ao nível da escola, sim, penso que sim! Penso que os avaliadores estão escolhidos de forma coerente.” Os sujeitos 3 e 5 estão em desacordo com a nomeação: “Acho que a situação cai até um bocado de pára-quedas sobre os próprios professores que vão avaliar. Acho que devia ser uma...uma situação em que os professores que vão avaliar deviam ter uma palavra a dizer, o próprio avaliador não deve ser nomeado, mas deve ser um assunto que deve ser discutido para que se possa encarar essa tarefa como uma coisa perfeitamente natural e, se calhar desempenha melhor o papel e, portanto, acho que ser nomeado assim, sem mais nem menos, não faz sentido (S3); S5 Também não me lembrei de ser avaliadora, não pedi a ninguém para ser avaliadora, fui nomeada, portanto, também, a motivação não era muita e não gostava de estar a avaliar uma colega e tinha que estar a avaliar uma colega.” O sujeito 5 realça, ainda o desconhecimento dos critérios para nomeação (B1.2) “Não faço ideia qual foi o critério deles.”

Os sujeitos 1, 2 e 4 não se referiram à questão do recrutamento.

No que concerne à categoria formação especializada (B2) os seis sujeitos consideram-na importante (B2.1) “Séria! Sim! De forma didática, formativa (S1); S2: Sim. Na formação, sim, dos supervisores, sim (...) apostar na formação dos supervisores; S3: Eu acho que é necessária alguma formação do ponto de vista psicológico. Não é do ponto de vista científico, porque qualquer professor tem obrigação de estar habilitado em termos científicos, mas sob o ponto de vista da psicologia educacional eu acho que sim, eu acho que sim, para ajudar os colegas, ouvir melhor os outros. Uma crítica que pode ser positiva dita de uma determinada forma às vezes pode não ser produtiva em termos do trabalho do professor que está a ser avaliado, portanto eu acho que deve haver uma formação em termos de técnicas, na parte psicológica da educação, isso eu acho; S4:

Considero importante formação na área; S5: Ah, sim, desde que tivessem formação para isso, sim. Desde que tivessem formação para isso; S6: Exatamente, eu penso que sim.”

Na unidade de contexto qualificação e especialização (B2.2), o sujeito 6 afirma o seu acordo quanto ao fato dos avaliadores serem os mais qualificados e os mais especializados “Têm. Sim. O que se passa nas outras escolas sinceramente não sei. Acredito que quem pega nesta matéria e tenta fazer aquilo que está certo, terá certamente esse cuidado, não é?” Os sujeitos 1, 2, 3 e 4 estão em desacordo: “Obedecem a um comportamento padrão, porque repare, se eu sou a coordenadora de departamento e se me calha a mim ser eu, sou eu e se não então será outro será outro, portanto não há digamos um espírito que transparece ou que esbata essas questões (S1); S2: Não, não (...) experiência por um lado, mas depois, por outro não, quer dizer nunca tinha mexido num quadro interativo, o avaliador; S3: Nem sempre, nem sempre! Acho que isso é um bocado particular. Não é que eu tenha nada contra as colegas, atenção! Nem sempre; S4: Não lhes noto uma escolaridade diferente relativamente às minhas para avaliar o que quer que fosse.” O sujeito 5 expressou o seu desconhecimento (B2.3) sobre esta matéria “Não sei!”

Relativamente à categoria conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado (B3) os sujeitos 3 e 5 referiram-se à sua importância (B3.1): “Passo a explicar. A partir de agora nós temos desde o pré-escolar ao 10º..., ao profissional, 12º ano, temos cursos profissionais e, se calhar, o mesmo supervisor não está, que seja um par, também não vamos afastar o par, também, não está na mesma desigualdade de avaliador para um professor do pré-escolar ou para um professor do ensino secundário. Se calhar o que eu estou a dizer é um disparate, mas temos que ver a experiência que nós temos enquanto professores e, enquanto colegas, quando vamos tentar avaliar um outro colega, de preferência que a realidade que vai avaliar lhe seja minimamente familiar. É isso que eu acho (S3); S5: Desde que tivessem formação para isso e que estivessem na nossa área de ensino, porque vir uma pessoa fora da nossa área de ensino, é um bocadinho difícil perceber certos e determinados contextos.”

Os sujeitos 1, 2, 4 e 6 não relevaram este aspeto.

Quanto à categoria competência do supervisor/avaliador (B4), no referente à preparação (B 4.1), os sujeitos 1 e 2, consideram que os avaliadores não estavam preparados: S1 – “No papel do avaliador...tenho dúvidas, porque se calhar avaliamos de acordo com... o nosso modelo de dar aulas e entre colegas, muitas das vezes, pode por em risco o processo de...da observação, da grelha e do preenchimento da observação; S2 - Não...não (...) a nível de tecnologias, de novos métodos de trabalho ficava aquém de mim.” O sujeito 5, foi avaliador e sentiu-se preparado: “Eu levei à minha maneira, fui avaliadora. Antes de fazer a avaliação tive uma grande conversa com a minha avalianda (...) não me custou muito, porque tomei a minha decisão do princípio ao fim (...) tentamos encontrar o melhor meio possível para estar com todas as crianças, tentamos dentro do possível o melhor para ela, correu bem. De modo que a avaliação não me mete medo (...) Não me deu trabalho, como disse, tive de preencher a papelada, porque eu tomei aquela decisão do princípio ao fim e fiz tudo o melhor que pude, inclusivamente até em computador, se fosse preciso, fazermos outro dia, a correção e no fundo para dar também segurança e confiança à colega que estava a avaliar que é muito importante.”

Em relação à unidade de contexto experiência do supervisor/avaliador (B 4.2), o sujeito 2 considera que o avaliador tinha mais experiência “Por exemplo, no meu caso, de fato, tinha mais anos de experiência (...) Geralmente aqueles...os docentes mais velhos... são aqueles que têm experiência.” Os sujeitos 1 e 4, consideram que os avaliadores não são os mais experientes: “Não, não, não, não, não, não! De forma alguma! Uma vez sou eu, outra vez é outra, é

conforme calha, passo a expressão. É onde calha (S1); S4: Não acho que sejam os mais experientes. Eu posso dizer que fui avaliada. A minha avaliadora, ou avaliador eram pessoas que tinham as mesmas habilitações que eu, que por acaso até tiraram o curso comigo.” O sujeito 5 afirmou o seu desconhecimento “Não sei! Não faço ideia.”

Os sujeitos 4 e 6 não se pronunciaram sobre este assunto.

No que diz respeito à unidade de contexto profissionalismo (B 4.3), o sujeito 1 salientou a necessidade de existir: “Desde que haja profissionalismo.”

Na análise do domínio B, Perfil do avaliador/supervisor, podemos destacar que a unidade de contexto B2.1 reuniu unanimidade por parte dos entrevistados; a unidade de contexto B2.2 foi a que obteve um maior consenso; não existiu nenhuma categoria em que as análises se distribuíssem equitativamente; há várias menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas, designadamente B1, B3 e B4.

A única unidade de contexto que reuniu unanimidade por parte dos entrevistados foi a importância (UC B2.1) da formação especializada (categoria B2).

A unidade de contexto mais consensual é a qualificação e especialização (B2.2).

No que se refere a esta unidade de contexto, quatro (S1, S2, S3 e S4) dos seis sujeitos estão em desacordo quanto ao fato dos avaliadores serem os mais qualificados e os mais especializados, um sujeito (S5) expressou o seu desconhecimento (B2.3) sobre esta matéria e um sujeito (S6) afirma que acredita que sejam.

As categorias e unidades de contexto menos consensuais, em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas são o recrutamento dos supervisores/avaliadores (B1), os conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado (B3), a competência do supervisor/avaliador (B4).

Quanto à categoria B1, recrutamento dos supervisores/avaliadores (B1), um sujeito (S6) concorda com a nomeação (B1.1), dois sujeitos (S3 e S5) discordam da nomeação, um sujeito (S5) afirma o seu desconhecimento dos critérios para nomeação (B1.2) e três sujeitos (S1, S2 e S4) não se referiram à questão do recrutamento.

Relativamente à categoria B3, conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado, dois sujeitos (S3 e S5) referiram-se à sua importância (B3.1), os restantes quatro sujeitos (S1, S2, S4 e S6) não relevaram este aspeto.

Em relação à categoria B4, competência do supervisor/avaliador, no referente à UC preparação (B 4.1), dois sujeitos (S1 e S2), consideram que os avaliadores não estão preparados, um sujeito avaliador (S5) sentiu-se preparado. No que concerne à UC B4.2, experiência do supervisor/avaliador (UC B 4.2), um sujeito (S2) considera que os avaliadores são mais experientes, dois sujeitos (S1 e S4), afirmam que os avaliadores não são os docentes mais experientes, um sujeito (S5) afirmou o seu

desconhecimento sobre esta competência e dois sujeitos (S4 e S6) não se pronunciaram sobre este assunto. Um sujeito (S1) salientou a necessidade de existir profissionalismo (UC B 4.3).

### **Análise do Domínio C: Observação de aulas**

Para o domínio C estipulamos três categorias: - observação de aulas (quatro UC); - observadores/supervisores (três UC); - vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas (duas UC)

Na tabela 3.7.1.3 apresentamos as categorias e as unidades de contexto que constituem a análise do Domínio C.

**Tabela 3.7.1.4 - Domínio C: Observação de aulas**

<b>Domínio C – Observação de aulas</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Observação de aulas	<b>C 1</b>	C 1.1 Deve ser obrigatória
		C 1.2 Deve ser facultativa
		C 1.3 Não devia existir
		C 1.4 É uma tarefa difícil
Observadores/supervisores	<b>C 2</b>	C 2.1 Pares da mesma escola
		C 2.2 Pares fora da escola
		C 2.3 Agentes externos (inspetores)
		C 2.4 Ambos (pares e inspetores)
Vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas	<b>C 3</b>	C 3.1 Vertente avaliativa, sumativa, de prestação de contas
		C 3.2 Vertente supervisiva, formativa, de desenvolvimento profissional

No domínio C, quanto à categoria observação de aulas (C1), o sujeito 1 considera que deve ser obrigatória (C1.1): “É dentro do contexto da sala de aula que as coisas ocorrem (...) Olhe sinceramente não acho mal. Porque eu acho que deviam haver aulas observadas em todo o sentido da palavra;” o sujeito 4 afirma que deve ser facultativa (C1.2): “Sou de opinião que devem ser facultativas, não devem ser de carácter obrigatório, pronto, lá está...eu agora não sei como está a legislação, mas...mas se eu tenho aulas observadas devo ter uma avaliação diferente do que a colega que não tem aulas observadas. Sujeitei-me a um processo a que as outras pessoas não se quiseram sujeitar;” o sujeito 5, é de opinião que não devia existir (C1.3): “a situação de avaliadora é muito desagradável, pra já entrar numa sala, as crianças não nos conhecem, é ali uma estranha que ali está, à partida isso é logo uma desastibilização e por aí fora, não é? Temos de admitir que é sempre difícil estar outra pessoa a assistir, não é? Acho que a situação de avaliadora é muito complicada;” os sujeitos 2, 5 e 6 consideram que é uma tarefa difícil (C1.4): S2 – “Mas sei que houve pessoas que preferem que fossem agentes externos, porque tinham coisas e problemas com os pares, os colegas...Pessoalmente eu não tive, mas houve pessoas que tiveram problemas sobre isso; S5 - a observação de aulas, é um contexto muito específico, não é? É assim, avaliação é um ponto entre o avaliador e o coordenador de estabelecimento, neste caso, ou o coordenador de departamento. Aaaa... é assim, eu tenho a minha ideia, eu assisti às aulas, ela...a outra pessoa não, portanto vou dar a



minha ideia. (...) porque de resto, como não estou a trabalhar com a colega, não sei os outros pormenores, nem me interessam, portanto há este confronto, mas também este confronto, como eu tinha a mesma ideia, correu bem (...) porque quando realmente se é bom (...) Agora o problema acho que são aquelas pessoas que infelizmente há! Aí sim, penso que será mais difícil; S6 - Mas não é muito fácil, porque também não é muito fácil e, isto não é uma crítica, é uma constatação, não é muito fácil, por muito bem que nós nos demos com um colega, por muito bem que aceitemos como certo esse princípio, não é muito fácil nós aceitarmos um colega na sala de aula para sermos observados, portanto, não é fácil.”

O sujeito 3 não se expressou sobre a observação de aulas.

Relativamente à categoria observadores/supervisores (C2), os sujeitos 3 e 6 consideram que quem deve proceder à observação de aulas são os pares da mesma escola (C 2.1): “Concordo com a avaliação feita pelos pares, nessa perspectiva (partilha de experiências). Portanto eu acho que é muito diferente ser avaliado por um colega, não é pelo fato de o colega me estar a avaliar que ele está num patamar diferente do meu, acho que é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos, que eu penso que a escola tem. (...) temos que ver a experiência que nós temos enquanto professores e, enquanto colegas, quando vamos tentar avaliar um outro colega, de preferência que a realidade que vai avaliar lhe seja minimamente familiar. É isso que eu acho (S3); S6 - Por princípio a avaliação pelos pares é muito, muito mais defensável do que a avaliação por elementos externos, com essa questãozinha, se calhar, significa que não pode deixar de ser esse, porque se passar a ser outro, envolve muito pior ser feita pelos pares do que ser feita por agentes externos. Agora se o princípio for esse, o princípio colaborativo, o princípio de crescimento conjunto, o princípio de se atingir uma meta comum que promove a melhoria do ensino, para quem aprende e para quem ensina, sim, pelos pares;” o sujeito 4 defende a observação realizada por pares fora da escola (C 2.2), tal como se encontra previsto no sistema de avaliação atualmente em vigor “Deve ser feito por colegas nossas, mas não com aquelas com quem nós trabalhamos diariamente. Defendo que deve haver um elemento externo da escola, para fazer a avaliação” (S4); o sujeito 5 defende que a observação deve ser feita por agentes externos (inspetores, C 2.3): “Como eu já sou dinossaura, ainda me lembro de, quando entrava um inspetor na sala, sem nós sabermos, sentava-se num cantinho a tirar notas e falava connosco e acho que essa avaliação... eu sinceramente, mais positiva, do que esta. Quer dizer... eu acho que é...nós os docentes não é não querermos a avaliação. Eu já fui avaliada assim. Os professores sempre foram avaliados, não é? De modo que a avaliação não me mete medo;” os sujeitos 1 e 2 afirmaram que a observação deve ser feita por ambos (pares e inspetores, C 2.4): S1 - “Ambos. Desde que haja profissionalismo não vejo porque é que ela não necessita de ser feita...ambos, em pares e externa; S2 - Pois, eu quando fui, foi por um par, não é? Pode ser bom ou mau, ou seja se é por um par, se for para avaliar a parte científica, a parte...é claro ele melhor do que ninguém sabe avaliar, dar opinião, não é? Ver certas coisas...pronto... na parte científica. Mas depois, na parte...um par...sei lá... e se for uma pessoa que a gente não se dá muito bem? Se calhar... não é? Aí se calhar é melhor ser uma pessoa externa ... Eu acho que também tem coisas boas se forem...um par e coisas menos boas se forem elementos externos.”

No que se refere à categoria vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas (C3), os sujeitos 1, 2 e 4, consideram que o processo avaliativo se tem desenvolvido numa vertente avaliativa, sumativa, de prestação de contas (C3.1): “obedecem a um comportamento padrão, porque repare, se eu sou a coordenadora de departamento e se me calha a mim ser eu, sou eu e se não então será outro será outro, portanto não há digamos um espírito que transparece ou que esbata essas questões (...) No papel do avaliador...tenho dúvidas, porque se calhar avaliamos de acordo com... o nosso modelo de dar aulas e entre colegas, muitas das

vezes, pode por em risco o processo de observação, da grelha e do preenchimento da observação” (S1 foi avaliado, não foi avaliador e não teve observação de aulas); S2 foi avaliado com observação de aulas e não foi avaliador: “No meu caso foi mais na vertente...avaliativa, ver o que é que eu fazia, se fazia assim, se fazia aquilo ou não fazia, ou... por exemplo, no meu caso o que eu fiz foi a aula no quadro interativo, até me esteve a perguntar como é que eu fiz aqueles programas todos, o que é que respondiam os alunos, como faziam, como explorava...e, depois, também tenho colegas que não, foi mesmo só supervisão, mas...mas no meu caso foi muito mais na vertente avaliativa;” S4 foi avaliado com observação de aulas e não foi avaliador: “Mais avaliativa.” Os sujeitos 3, 5 e 6 afirmam que o processo avaliativo se tem desenvolvido numa vertente supervisiva, formativa, de desenvolvimento profissional (C3.2) “Acho que mais nessa vertente. As pessoas...os avaliadores, da experiência que eu tenho, não me parece que as pessoas pensem na avaliação. Acho que é apenas uma questão mesmo formativa, de partilhar experiências, de tentar melhorar, não vejo que seja numa perspectiva muito avaliativa, no sentido de prejudicar. Só mais uma vez nesta escola. Não sei como é que é a realidade nacional” (S3 - não foi avaliador e foi avaliado sem observação de aulas); S5 (foi avaliador externo e foi avaliado sem observação de aulas): “De supervisão. Falei sempre com ela antes, por qualquer coisa que surgisse...pu-la perfeitamente à vontade. Inclusivamente ela, é obrigatório, mas ela mandava-me com alguma antecedência a programação...pronto, houve uma preparação conjunta;” S6 (foi avaliador externo e foi avaliado sem observação de aulas): “Por princípio a avaliação pelos pares assenta em bases que são defensáveis, porque isso pressupõe sempre que quem vai observar as aulas de um colega não está lá para ser polícia. Está lá para colaborar e para ajudar e para que eles possam crescer. (...) Sim é esse o princípio seguido por toda a gente, sim.”

Na análise do domínio C, Observação de aulas, podemos destacar que nenhuma categoria reuniu unanimidade por parte dos entrevistados; que nenhuma categoria obteve um maior consenso; que na categoria C3, as análises distribuem-se equitativamente; que existem duas categorias, C1 e C2, menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas.

A categoria e unidades de contexto em que as análises se distribuíram equitativamente prendem-se com as vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas (C3).

No que concerne a esta categoria (C3), vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas, três sujeitos (S1, S2 e S4), consideram que o processo avaliativo se tem desenvolvido numa vertente avaliativa, sumativa, de prestação de contas (UC C3.1) e três sujeitos (S3, S5 e S6) afirmam que o processo avaliativo se tem desenvolvido numa vertente supervisiva, formativa, de desenvolvimento profissional (UC C3.2).

As duas categorias, menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas são a observação de aulas (C1) e observadores/supervisores (C2).

Quanto à categoria observação de aulas (C1), um sujeito (S1) considera que deve ser obrigatória (UC C1.1); um sujeito (S4) afirma que deve ser facultativa (UC C1.2); um sujeito (S5), é de opinião que não devia existir observação de aulas (UC C1.3); três

sujeitos (S2, S5 e S6) consideram que é uma tarefa difícil (UC C1.4); um sujeito (S3) não se expressou sobre esta matéria.

No que respeita à categoria observadores/supervisores (C2), dois sujeitos (S3 e S6) consideram que quem deve proceder à observação de aulas são os pares da mesma escola (UC C 2.1); um sujeito (S4) defende a observação realizada por pares fora da escola (UC C 2.2), tal como se encontra previsto no sistema de avaliação atualmente em vigor; um sujeito (S5) defende que a observação deve ser feita por agentes externos (inspetores, UC C 2.3); dois sujeitos (S1 e S2) afirmaram que a observação deve ser feita por ambos (pares e inspetores, UC C 2.4).

**Análise do Domínio D: caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa**

Para o domínio D estipulamos três categorias: - Supervisão = a mudança, a inovação e a melhoria da prática educativa (duas UC); - Fatores que dificultam a supervisão (duas UC); - Sugestões para melhorar a supervisão (três UC).

Na tabela 3.7.1.5 apresentamos as categorias e as unidades de contexto que constituem a análise do Domínio D.

Tabela 3.7.1.5 - Domínio D: Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa

<b>Domínio D – Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Supervisão = a mudança, a inovação e a melhoria da prática educativa	<b>D 1</b>	D 1.1 Acordo
		D 1.2 Desacordo
Fatores que dificultam a supervisão	<b>D 2</b>	D 2.1 Fatores económicos
		D 2.2 Outros constrangimentos
Sugestões para melhorar a supervisão	<b>D 3</b>	D 3.1 Mudança do paradigma
		D 3.2 Aposta na formação em supervisão
		D 3.3 Experiências inovadoras

No domínio D, quanto à categoria Supervisão = a mudança, a inovação e a melhoria da prática educativa (D1) os sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6, manifestaram o seu acordo (D1.1): “Sim, sim (S2); S3 - Até porque hoje em dia, como sabe, os alunos vêm com realidades sociais muito complicadas, chegam à escola, muitas vezes, sem estarem motivados, se o trabalho que se faz, não houver uma supervisão que se faz com os professores adaptada à realidade local acho que não chegamos a lado nenhum; S4 - Pode ser benéfica, porque todas as opiniões que nos possam dar são sempre bem-vindas. A educação é um processo que está sempre em mudança, porque nós não sabemos tudo; S5 - Sim, mas também depende dos grupos(...) Sim, sim, desde que os parceiros fossem pessoas...É o que eu digo, eu não estou para prejudicar ninguém, não é? Desde que seja, a crítica seja construtiva, eu não vejo mal nenhum, não é? Até é muito bom trabalhar assim. Agora quando a crítica é destrutiva não; S6 - Sim eu acho que essa prática é seguramente muito mais favorecedora da qualidade do que propriamente só uma avaliação transformando as pessoas em números, inseridas numa determinada escala. Sim. eu acho que sim, pode ser promotora de inovação.” O sujeito 1 manifestou desacordo (D1.2): “No papel do avaliador tenho dúvidas (...) Sou muito cética. Tenho muitas dúvidas relativamente a isso, que seja por aí, que seja possível.”

No que respeita à categoria fatores que dificultam a supervisão (D2), os sujeitos 1 e 5 apontaram fatores económicos (D2.1): “Podem dificultar e sabemos perfeitamente que as medidas são puramente economistas. Não vale a pena fantasiarmos (S1); S5 - Sim, sim, sim. Houve até problemas daqueles avaliadores que tinham que ir para fora, como é que era o pagamento, as despesas e não sei quê;” os sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6 referiram como outros constrangimentos (D2.2), dificuldade em partilhar: “É, é muito difícil, é! (...) Partilha de documentos, de saberes, de experiências...Presentemente não se faz hoje nas escolas (S2); S4 - Eu também acho que é assim, depende da pessoa, temos que ouvir a sua opinião sobre a partilha;” falta de disponibilidade e de vontade : “Acho que devia ser uma...uma situação em que os professores que vão avaliar deviam ter uma palavra a dizer (...) Sim, alguma vontade, sim (S3); S5 - Também não me lembrei de ser avaliadora, não pedi a ninguém para ser avaliadora; S4 - Fatores... que acontecem...há sempre...há vários fatores que...nem todas as pessoas estão dispostas a terem aulas observadas (S4);” descontentamento: “Acho que de uma maneira geral que estamos todos um bocadinho descontentes” (S2); receio da crítica: “Não estar sempre a ...tipo crítica, como eram antigamente os inspetores (S4); S6 - isto não é uma crítica, é uma constatação, não é muito fácil, por muito bem que

nós nos demos com um colega, por muito bem que aceitemos como certo esse princípio, não é muito fácil nós aceitarmos um colega na sala de aula para sermos observados.”

Relativamente à categoria sugestões para melhorar a supervisão (D3), o sujeito 1 sugere a mudança do paradigma (D3.1): “O espírito da matriz do modelo já que à partida reconheci que o modelo não corresponde aquilo que era previsto em termos da avaliação da atividade docente. Poderemos... que aquilo podia ser revisto para não ser entendido como aquilo que foi até à data. Em conclusão devemos despolitizar a questão da avaliação dos professores. (...) A noção de paradigma educativo ...ou ele muda ou não muda. Se andarmos a remendar por forma que é o que temos estado a fazer... Vai ser difícil! (...) E repare nós pertencemos a um Ministério da Educação em que muito ensaiamos, muito experimentamos, muitas cobaias fizemos e depois nunca fazemos o feedback sobre as experiências. (...) Exatamente, o paradigma é que devia mudar;” os sujeitos 1, 2, 3, 4, 5, sugerem a aposta na formação em supervisão (D3.2): “S1 - Séria! Sim! De forma didática, formativa; S2 - Mas depois tem que ser alguém que domine os assuntos, a maior parte dos assuntos, não é? Apostar na formação dos supervisores; S3 - é necessária alguma formação do ponto de vista psicológico (...) se o trabalho que se faz, não houver uma supervisão que se faz com os professores adaptada à realidade local acho que não chegamos a lado nenhum; S4 - Considero importante formação na área; S5 - Desde que tivessem formação para isso (...) talvez se houvesse pessoas formadas só para avaliar;” os sujeitos 1 e 6, sugerem experiências inovadoras (D3.3): “Alterar é um bocadinho criar, a partir não direi do zero, mas a partir de uma experiência inovadora (S1); S6 - Acredito que com o tempo e devagarinho e, talvez havendo alguns exemplos de referência, sim acredito que sim, que se possa fazer. (...) não é fácil, mas creio que não é impossível e é desejável.”

Na análise do domínio D, caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa, podemos afirmar que nenhuma categoria reuniu unanimidade por parte dos entrevistados; que as três categorias, D1, D2 e D3, que integram este domínio foram consensuais; que as análises não se distribuem equitativamente em nenhuma das categorias; que não existem categorias menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas.

As três categorias, D1, D2 e D3, que integram este domínio foram todas consensuais.

Relativamente à categoria D1, supervisão = a mudança, a inovação e a melhoria da prática educativa, cinco sujeitos (S2, S3, S4, S5 e S6) dos seis sujeitos entrevistados, manifestaram o seu acordo (UC D1.1) e só um sujeito (S1) manifestou desacordo (UC D1.2).

No que respeita à categoria D2, fatores que dificultam a supervisão, dois sujeitos (S1 e S5) apontaram fatores económicos (UC D2.1); cinco sujeitos (S2, S3, S4, S5 e S6) referiram outros constrangimentos (UC D2.2), tais como: dificuldade em partilhar (S2 e S4); falta de disponibilidade e de vontade (S3, S4 e S5); descontentamento (S2); receio da crítica (S4 e S6).

Em relação à categoria D3, sugestões para melhorar a supervisão, um sujeito (S1) sugere a mudança do paradigma (UC D3.1); cinco sujeitos (S1, S2, S3, S4 e S5),

sugerem a aposta na formação em supervisão (UC D3.2); dois sujeitos (S1 e S6), sugerem experiências inovadoras (UC D3.3).

**Análise do Domínio E: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**

Para o domínio E estipulamos uma categoria, práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD (cinco UC).

Na Tabela 3.7.1.6 apresentamos as categorias e as unidades de contexto que constituem a análise do Domínio E.

**Tabela 3.7.1.6 - Domínio E: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**

<b>Domínio E – Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na Avaliação do Desempenho Docente (ADD)</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Subcategoria</b>
Práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD	E 1	Reflexão
	E1.1	Reflexão
	E1.2	Colaboração/partilha/ trabalho em equipa
	E 1.3	Crescimento mútuo, melhoria e mudança nas práticas
	E1.4	Segurança e confiança
	E1.5	Sem opinião

No domínio E, quanto à categoria práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD (E1) o sujeito 4 salientou a reflexão (E1.1) “entre o avaliador-avaliado haver uma reflexão sobre o que está bem, sobre o que está mal, discutir sobre o ponto de vista de cada um (...) o supervisor deve, como eu já disse, deve-nos ajudar a refletir;” os sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6, destacam a colaboração/partilha/ trabalho em equipa (E1.2): S2 - “Partilha...de..de documentos, de saberes, de experiências; S3 - devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos (...) é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos; S4 - A avaliação, supervisão de aulas deve ter um contexto de partilha de saberes (...) o supervisor deve partilhar; S5 - Trabalhar em equipa, trabalhar uns com os outros é sempre melhor (...) porque estamos sempre a aprender; S6 - Está lá para colaborar e para ajudar e para que eles possam crescer. O princípio colaborativo;” os sujeitos 3, 4 e 6, realçaram o crescimento mútuo, a melhoria e a mudança nas práticas (E 1.3): S3 - “Acho que é apenas uma questão mesmo formativa (...) de tentar melhorar; S4 - Ajudar-nos na mudança da nossa prática pedagógica, desde que daí advenha um lado positivo para nós; S6 - O princípio de crescimento conjunto, o princípio de se atingir uma meta comum que promove a melhoria do ensino, para quem aprende e para quem ensina, (...) Eu acho que é sobretudo o tal princípio...que é preciso que seja claro e forte, que é apostar numa perspetiva (...) de crescimento mútuo, pronto, para quem é avaliado e para quem avalia, que tem que estar na base de todo este processo;” o sujeito 5 salientou a segurança e a confiança (E1.4): S5 - “dar também segurança e confiança à colega que estava a avaliar que é muito importante. Falei sempre com ela antes, por qualquer coisa que

surgisse...pu-la perfeitamente à vontade;" o sujeito 1 não propôs nenhuma prática (sem opinião, E1.5) e justificou: "Nunca pensei com seriedade e diga o que disser, provavelmente iria dizer errado. Não tou a ver assim."

Na análise do domínio E, práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD, constituído por uma única categoria práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD (E1), com cinco UC (E1.1, E1.2, 1.3, E1.4 e E1.5), podemos referir que nenhuma UC reuniu unanimidade por parte dos entrevistados; que a UC E1.2 é a que reúne maior consenso, seguida da UC E1.3; que as análises não se distribuem equitativamente em nenhuma das UC; que as UC E1.1, E1.4 e E1.5, são as menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas.

As duas UC mais consensuais são a colaboração/partilha/ trabalho em equipa (UC E1.2) e o crescimento mútuo, a melhoria e a mudança nas práticas (UC E1.3).

Quanto à UC E1.2, colaboração/partilha/ trabalho em equipa, é a que apresenta maior consenso, pois é a prática de supervisão mais valorizada por cinco (S2, S3, S4, S5 e S6) dos seis sujeitos entrevistados. Segue-se a UC E1.3, crescimento mútuo, melhoria e mudança nas práticas, referida por três sujeitos (S3, S4 e S6).

As três UC menos consensuais em que os sujeitos se situam em posições diferentes e apresentam justificações variadas são a reflexão, UC E1.1, a segurança e a confiança (UC E1.4), sem opinião, UC E1.5.

No que respeita à UC E1.1, reflexão, foi apontada por um sujeito (S4); um sujeito (S5) salientou a segurança e a confiança (UC E1.4); um sujeito (S1) não valorizou nenhuma prática de supervisão (sem opinião, UC E1.5) por nunca ter pensado com seriedade sobre o assunto.

Os quadros onde se registaram todas as evidências de cada um dos domínios, categorias e unidades de contexto encontram-se em anexo (anexos 11 a 15).

No subcapítulo 3.7.2, procedemos à análise estatística descritiva dos dados recolhidos através da aplicação do questionário.

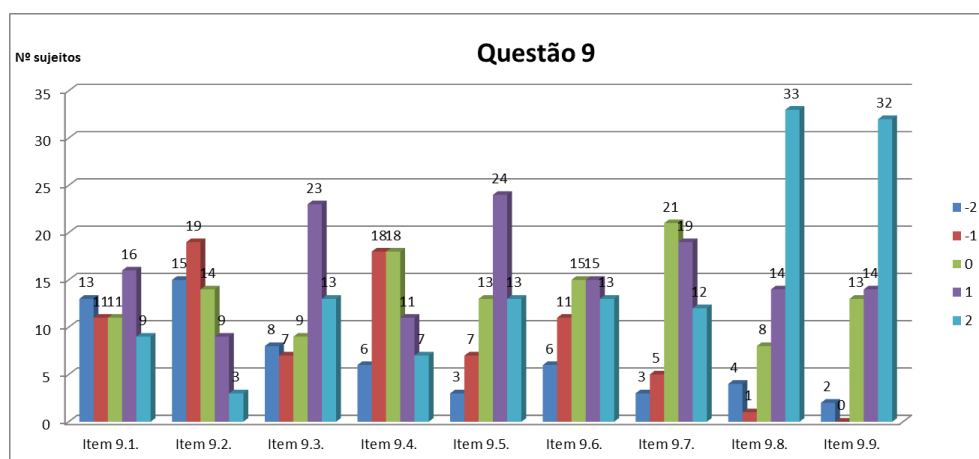
### **3.7.2. Análise estatística descritiva**

Apresenta-se esta análise estatística descritiva através de gráficos de barras onde se indica o número da questão, se explicitam os itens de cada questão a que os inquiridos responderam, o n.º de sujeitos que se pronunciou através dos valores da escala de likert -2 (completamente em desacordo), -1 (em desacordo), 0 (não concordo, nem discordo), 1 (de acordo), 2 (completamente de acordo). A leitura dos dados é realizada usando os valores percentuais.

No subcapítulo 3.7.3. realiza-se a análise categorial da questão aberta do questionário, no subcapítulo 3.7.4. procede-se à triangulação de dados e no Capítulo IV analisam-se reflexivamente os resultados.

## Parte II - Questão 9: Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente

No que concerne à segunda parte do questionário a questão 9 pretendia recolher o acordo ou desacordo dos inquiridos sobre as características do sistema de avaliação. Os resultados foram os que se apresentam no gráfico 3.7.2.16.



9.1. A avaliação é uma contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. 9.2. Os docentes sentem-se envolvidos e esclarecidos sobre o processo e os procedimentos da avaliação do desempenho docente. 9.3. A avaliação do desempenho docente é inevitável. 9.4. A avaliação mede, quantifica, tem um propósito de controlo com o objetivo de certificar a competência do docente e não o reconhecimento do seu trabalho. 9.5. A avaliação dos professores tem que ser encarada como parte de um processo global que engloba a avaliação dos alunos, da escola e do próprio sistema de avaliação. 9.6. Avaliação e supervisão são práticas que acontecem em simultâneo. 9.7. Na avaliação podem coexistir duas vertentes: a formativa de desenvolvimento profissional e a sumativa de prestação de contas. 9.8. O sistema de avaliação é impositivo, normativo e economicista e não fomenta a melhoria.

9.9. O processo avaliativo gera tensão, constrangimentos, ansiedade.

**Gráfico 3.7.2.16 - Características do sistema de avaliação**

A leitura e análise do gráfico 3.7.2.16, permite afirmar que quanto ao item 9.1, contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional, 42% dos inquiridos manifestaram a sua concordância (1 e 2); 40% discordaram (-2 e -1) e 18% não concordam nem discordam (0). A diferença entre o acordo e o desacordo é pouco significativa (2%).

No item 9.2, apenas 20% dos inquiridos se sentem envolvidos e esclarecidos relativamente à ADD (2 e 1), 23% não têm opinião (0) e é clara a discordância, 57% (-2 e -1).



No item 9.3, a grande maioria dos sujeitos concorda com a inevitabilidade da ADD, 60% (2 e 1), são 25% os inquiridos que discordam (-2 e -1) e 15% não manifestam opinião (0).

No item 9.4, os docentes inquiridos situam-se maioritariamente na discordância com a vertente de controlo e fiscalização da ADD (-2 e -1), 40%. Regista-se um número significativo de docentes sem opinião (0), 30% e na concordância com a afirmação 30% (2 e 1).

No item 9.5, 62% dos docentes concorda (2 e 1) que a avaliação tem que ser um processo global, 22% não manifesta opinião (0) e 17% discorda (-2 e -1).

No item 9.6, a maioria, 47% concorda (2 e 1) que a avaliação e a supervisão acontecem em simultâneo, 28% discorda (-2 e -1) e 25% não tem opinião (0).

No item 9.7, a maioria 57% concorda (2 e 1) que na avaliação podem coexistir as vertentes formativa de desenvolvimento profissional e a sumativa de prestação de contas, 13% discorda (-2 e -1) e uma percentagem significativa, 35%, não tem opinião (0).

No item 9.8, a maioria significativa de 78%, concorda (2 e 1) que o sistema de avaliação é impositivo, normativo e economicista e não fomenta a melhoria, 13% não manifestam opinião e 9%, discorda (-2 e -1).

No item 9.9, a maioria significativa de 78%, concorda (2 e 1) que o processo avaliativo gera tensão, constrangimentos, ansiedade, 22% não tem opinião (0) e apenas 2% está completamente em desacordo (-2 e -1).

## **Parte II - Questão 10: Nomeação, perfil e funções do supervisor/avaliador**

Relativamente à segunda parte do questionário, a questão 10, pretendia recolher o acordo ou desacordo dos inquiridos sobre a nomeação, perfil e funções do supervisor/avaliador.

Com o objetivo de recolhermos dados sobre as diversas vertentes da questão, subdividimo-la em quatro subquestões: 10.1, 10.2, 10.3 e 10.4.

Em 10.1 perguntava-se: concorda com a observação de aulas realizada por um colega?

Em caso afirmativo os sujeitos pronunciavam-se sobre os itens 10.1.1 a 10.1.9.

Caso respondessem negativamente os inquiridos seguiam para a subquestão 10.2 e exprimiam o seu acordo ou desacordo quanto aos itens 10.2.1 a 10.2.5.

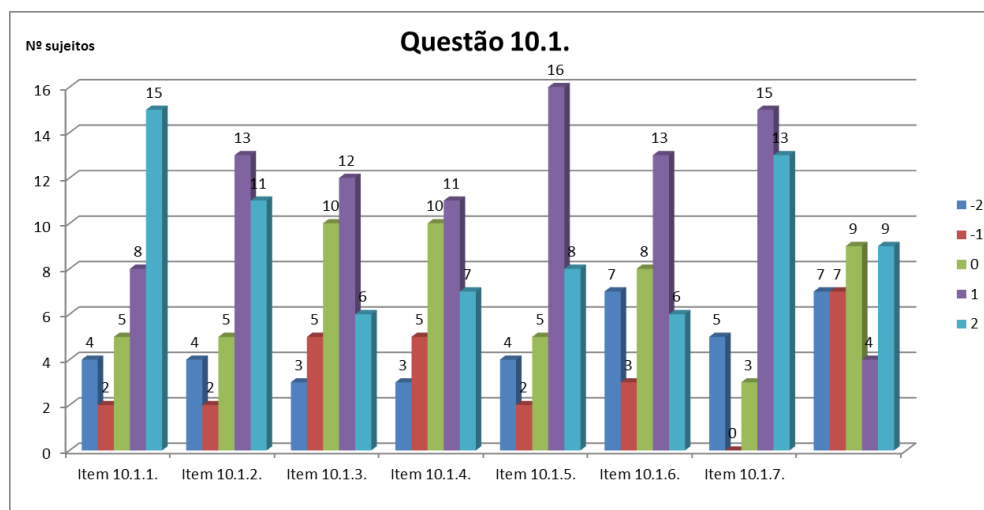
Em 10.3. questionava-se o acordo ou desacordo dos sujeitos quanto às características apresentadas sobre o perfil do supervisor/avaliador.

Em 10. 4. solicitava-se o acordo ou desacordo dos inquiridos sobre o contributo das funções do supervisor/avaliador para a melhoria, a mudança e/ou inovação da profissão docente.

### Questão 10.1: Concorda com a observação de aulas realizada por um colega?

A maioria dos sujeitos (29), 49% não estão de acordo com a observação de aulas realizada por um colega. Vinte e cinco inquiridos, 42%, concordam, 4 sujeitos, 7%, concordam com esta observação nalgumas situações, mas não indicaram em que situações. Dois sujeitos, 3%, assinalaram outro: “se tiver formação” (sujeito 28) e “Uma entidade externa de forma a que o trabalho desempenhado seja imparcial” (sujeito 49).

Apresentam-se no gráfico 3.7.2.17, as respostas dos sujeitos que responderam afirmativamente à questão: Concorda com a observação de aulas realizada por um colega?



- 10.1.1. A observação de aulas deve ser realizada por um colega porque conhece o contexto e o trabalho dos seus pares. 10.1.2. Um par possibilita que a observação de aulas seja precedida de momentos de preparação entre supervisor/avaliador e supervisionado/avaliado. 10.1.3. A observação de aulas é uma dimensão muito importante a avaliar. 10.1.4. Os docentes quando se autoavaliam têm tendência para sobrevalorizar o seu trabalho. 10.1.5. Um par propicia apoio, sempre que se justifica, na procura de soluções para a melhoria/mudança e inovação na prática pedagógica. 10.1.6. A observação de aulas é um contributo fundamental para a reflexão e para o consequente desenvolvimento profissional do docente. 10.1.7. O perfil do supervisor/avaliador tem um papel relevante nos resultados do processo de avaliação. 10.1.8. Os docentes devem ser avaliados por supervisores/avaliadores externos à escola. 10.1.9. Outro (s)

**Gráfico 3.7.2.17 - Concordância com a observação de aulas realizada por colegas**

No item 10.1.1, a maioria dos inquiridos, 38% (2 e 1), está de acordo que devem ser os colegas a proceder à observação de aulas realizada por pares porque conhecem o contexto e o trabalho dos seus pares, 10% dos inquiridos não concordam com esta afirmação (-2 e -1) e 8% não têm opinião (0).

No item 10.1.2, a maioria dos sujeitos, 40% (2 e 1), está de acordo que um par possibilita que a observação de aulas seja precedida de momentos de preparação entre supervisor/avaliador e supervisionado/avaliado, 10% dos inquiridos não concordam com esta afirmação (-2 e -1) e 8% não têm opinião (0).

No item 10.1.3 e 10.1.4, a maioria dos inquiridos, 30% (2 e 1), está de acordo que a observação de aulas é uma dimensão muito importante a avaliar e que os docentes quando se autoavaliam têm tendência para sobrevalorizar o seu trabalho, 17% dos inquiridos não têm opinião (0) e 13% dos inquiridos não concordam com estas duas afirmações (-2 e -1).

No item 10.1.5, a maioria dos sujeitos, 40% (2 e 1), está de acordo que um par propicia apoio, sempre que se justifica, na procura de soluções para a melhoria/mudança e inovação na prática pedagógica, 10% dos inquiridos não concordam com esta afirmação (-2 e -1) e 8% não têm opinião (0).

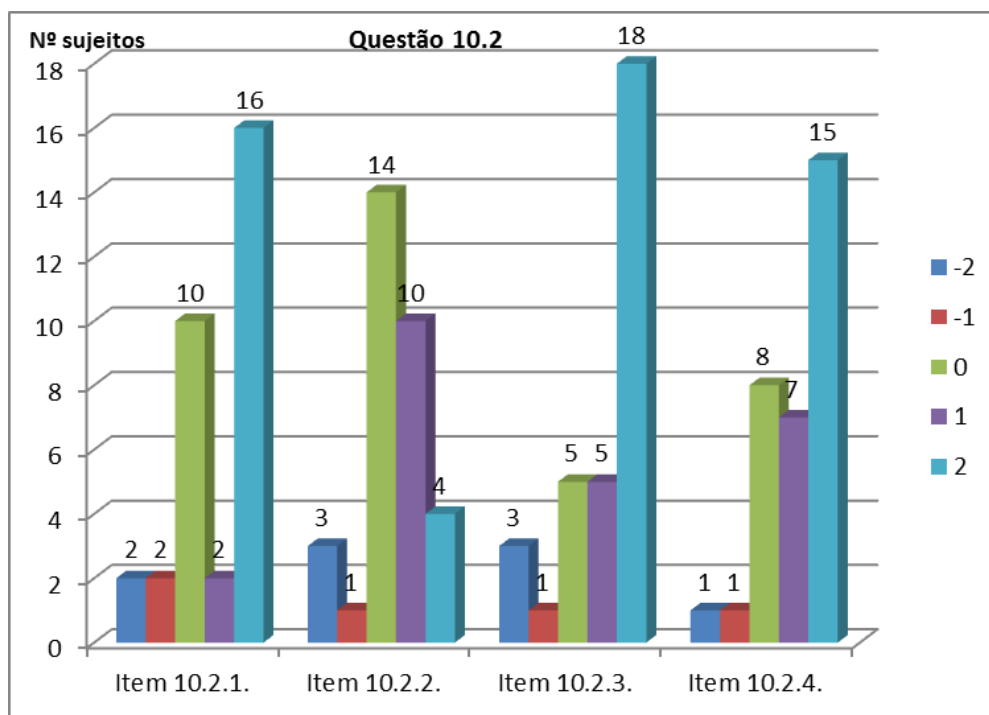
No item 10.1.6, a maioria dos inquiridos, 32% (2 e 1), está de acordo que a observação de aulas é um contributo fundamental para a reflexão e para o consequente desenvolvimento profissional do docente, 17% dos sujeitos não concordam com esta afirmação (-2 e -1) e 13% não têm opinião (0).

No item 10.1.7, a grande maioria dos sujeitos, 47% (2 e 1), está de acordo que o perfil do supervisor/avaliador tem um papel relevante nos resultados do processo de avaliação, 8% dos inquiridos estão completamente em desacordo (-2) e 5% não têm opinião (0).

No item 10.1.8, a maioria dos inquiridos, 24 % (-2 e -1), não estão de acordo que os docentes devem ser avaliados por supervisores/avaliadores externos à escola, 22% (2 e 1), está de acordo e 15% não têm opinião (0).

Não houve respostas para o item aberto 10.1.9. outro (s). Qual (is).

Caso os docentes respondessem negativamente à questão 10.1: Concorda com a observação de aulas realizada por um colega, não respondiam aos itens 10.1.1 a 10.1.9 e passavam logo para a resposta à questão 10.2, cujos resultados se apresentam no gráfico 3.7.2.18.



10.2.1. O supervisor/avaliador, sendo par, não tem mais competências em supervisão do que os seus colegas.  
 10.2.2. O supervisor/avaliador, sendo um elemento externo à escola, assegura rigor e equidade na concretização do processo de avaliação do desempenho. 10.2.3. No processo avaliativo, a observação de aulas não é decisiva, porque têm que se cumprir as quotas.  
 10.2.4. A observação das aulas interfere no relacionamento entre os pares. 10.2.5. Outra (s).

**Gráfico 3.7.2.18 - Discordância com a observação de aulas realizada por colegas**

A leitura do gráfico 3.7.2.18, mostra-nos que no item 10.2.1, a maioria dos inquiridos, 30% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador, sendo par, não tem mais competências em supervisão do que os seus colegas, 17% dos sujeitos não têm opinião (0) e 6% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

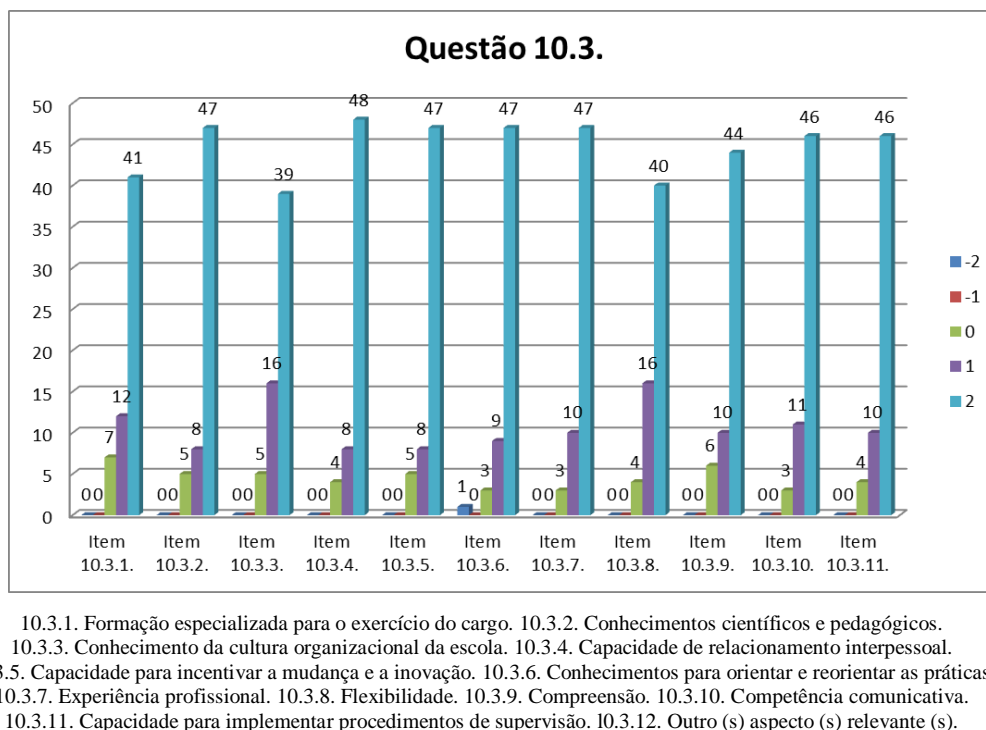
No item 10.2.2, a maioria dos sujeitos, 24% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador, sendo um elemento externo à escola, assegura rigor e equidade na concretização do processo de avaliação do desempenho, uma parte significativa dos inquiridos, 23% não tem opinião (0) e 7% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

No item 10.2.3, a maioria dos inquiridos, 38% (2 e 1), está de acordo que no processo avaliativo, a observação de aulas não é decisiva, porque têm que se cumprir as quotas, 8% dos sujeitos não têm opinião (0) e 7% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

No item 10.2.4, a maioria dos sujeitos, 37% (2 e 1), está de acordo que a observação das aulas interfere no relacionamento entre os pares, 13% não tem opinião (0) e 4% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

### Questão 10.3. Perfil do supervisor/avaliador

No que diz respeito ao perfil do supervisor/avaliador, as informações recolhidas constam do gráfico 3.7.2.19.



**Gráfico 3.7.2.19 - Perfil do supervisor/avaliador**

A leitura do gráfico 3.7.2.19, indica-nos que no item 10.3.1, uma maioria muito significativa de sujeitos, 88% (2 e 1), está de acordo com a necessidade de formação especializada para o exercício do cargo, 12% dos inquiridos não têm opinião (0) e nenhum dos inquiridos, 0% discorda desta afirmação (-2 e -1).

Nos itens 10.3.2, 10.3.3, 10.3.5, uma maioria muito significativa dos inquiridos, 92% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter conhecimentos científicos, pedagógicos e conhecimento da cultura organizacional da escola. Tem, ainda, que ser dotado da capacidade para incentivar a mudança e a inovação, 8% dos sujeitos não têm opinião (0) e nenhum dos inquiridos, 0% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 10.3.4, uma maioria muito significativa dos inquiridos, 93% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ser dotado de capacidade de relacionamento interpessoal, 7% dos sujeitos não têm opinião (0) e nenhum dos inquiridos, 0% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 10.3.6, uma maioria muito significativa dos inquiridos, 93% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas, 5% dos sujeitos não têm opinião (0) e 2 % discorda completamente desta afirmação (-2).

Nos itens 10.3.7 e 10.3.10, uma maioria muito significativa de sujeitos, 95% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter experiência profissional e competência comunicativa, 5% dos inquiridos não têm opinião (0) e nenhum dos inquiridos, 0% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 10.3.8. uma maioria muito significativa dos inquiridos, 94% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter flexibilidade, 6% dos sujeitos não têm opinião (0) e 2 % discorda completamente desta afirmação (-2).

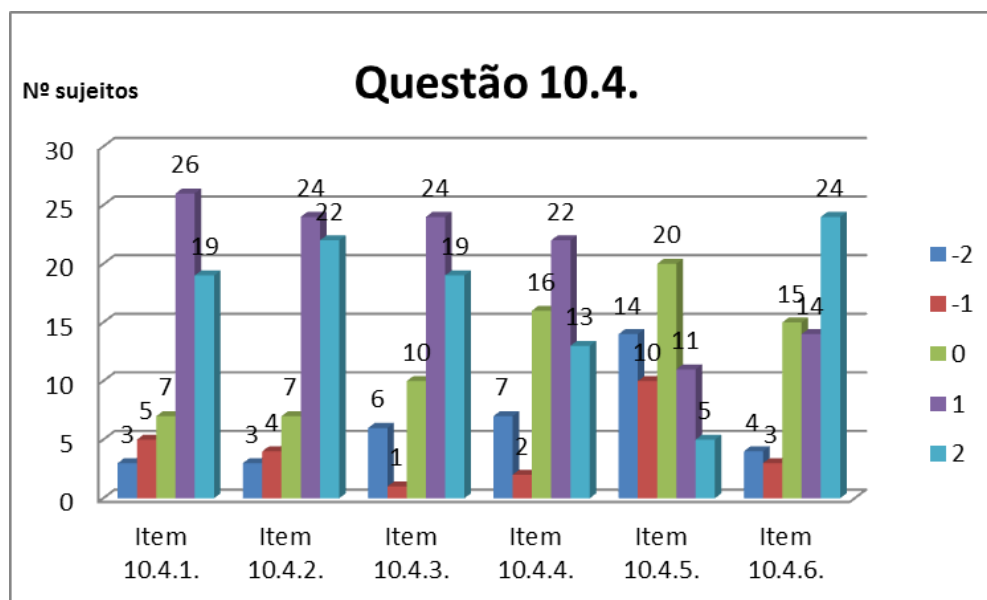
No item 10.3.9, uma maioria muito significativa de sujeitos, 90% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter compreensão, 10% dos inquiridos não têm opinião (0) e nenhum dos inquiridos, 0% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 10.3.11, uma maioria muito significativa dos inquiridos, 94% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que ter capacidade para implementar procedimentos de supervisão, 6% dos sujeitos não têm opinião (0) e nenhum, 0 %, discorda desta afirmação (-2 e -1).

Não houve respostas para o item aberto 10.3.12 Outro (s) aspeto (s) relevante (s).

#### **Questão 10.4 Contributo das funções do supervisor/avaliador para a melhoria, a mudança e/ou inovação da profissão docente**

Relativamente ao contributo das funções do supervisor/avaliador para a melhoria, a mudança e/ou inovação da profissão docente foram obtidas as informações inscritas no gráfico 3.7.2.20.



10.4.1. O supervisor/avaliador acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do docente.  
 10.4.2. O supervisor/avaliador incentiva o trabalho colaborativo entre colegas. 10.4.3. As qualificações e capacidades dos supervisores/avaliadores conferem exequibilidade e legitimidade ao processo avaliativo e contribuem para a sua melhoria.  
 10.4.4. As funções atribuídas ao supervisor/avaliador promovem a aprendizagem autónoma, a mudança, a inovação e o desenvolvimento profissional dos avaliados. 10.4.5. A presença do supervisor/avaliador na sala de aula tem apenas como objetivos a avaliação quantitativa e a prestação de contas. 10.4.6. O supervisor/avaliador interage em permanência com o avaliado, promove a reflexão partindo das práticas observadas e partilha os seus saberes e experiências.

**Gráfico 3.7.2.20 - Funções do supervisor/avaliador**

A observação do gráfico 3.7.2.20, mostra-nos que nos que se refere ao item 10.4.1, a grande maioria dos sujeitos, 75% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do docente, 12% não têm opinião (0) e 13% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

No item 10.4.2, a grande maioria dos inquiridos, 77% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador incentiva o trabalho colaborativo entre colegas, 12% dos sujeitos não têm opinião (0) e 12% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

No item 10.4.3, a grande maioria dos sujeitos, 72% (2 e 1), está de acordo que as qualificações e capacidades dos supervisores/avaliadores conferem exequibilidade e legitimidade ao processo avaliativo e contribuem para a sua melhoria, 17% dos inquiridos não têm opinião (0) e 12% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

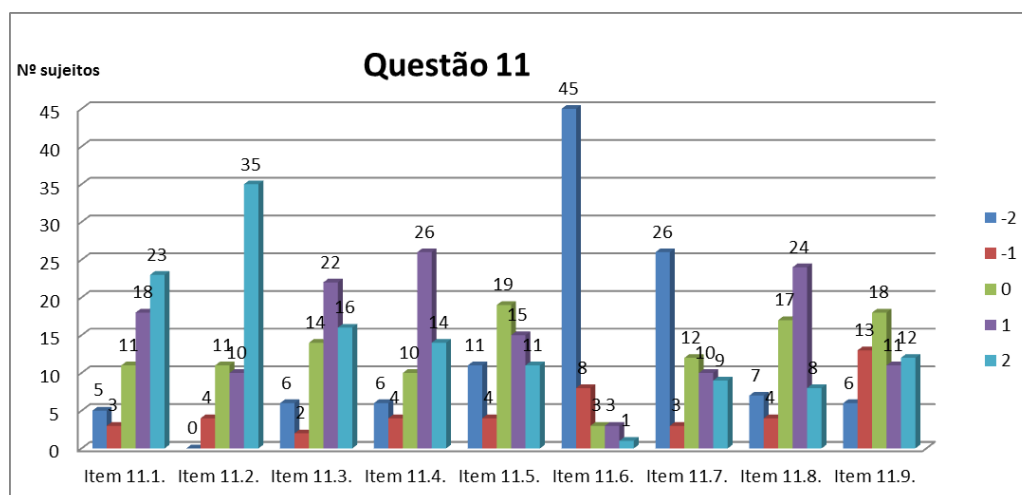
No item 10.4.4, a maioria dos inquiridos, 59% (2 e 1), está de acordo que as funções atribuídas ao supervisor/avaliador promovem a aprendizagem autónoma, a mudança, a inovação e o desenvolvimento profissional dos avaliados, 27% dos sujeitos não têm opinião (0) e 15% não concordam com esta afirmação (-2 e -1).

No item 10.4.5, a maioria dos sujeitos, 40% (-2 e -1) não concordam que a presença do supervisor/avaliador na sala de aula tem apenas como objetivos a avaliação quantitativa e a prestação de contas, 33% dos inquiridos não têm opinião e 26% (2 e 1), estão de acordo com esta afirmação.

No item 10.4.6, a maioria dos inquiridos, 63% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador interage em permanência com o avaliado, promove a reflexão partindo das práticas observadas e partilha os seus saberes e experiências, 25% dos sujeitos não têm opinião (0) e 12% não concordam com esta afirmação(-2 e -1).

### Parte III - Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional

No que concerne à terceira parte do questionário, a questão 11 pretendia recolher o acordo ou desacordo dos inquiridos sobre a importância e as implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional. Os resultados foram os que se apresentam no gráfico 3.7.2.21.



11.1. A avaliação pode interferir na progressão da carreira porque tem intenção de sancionar e controlar. 11.2. O processo de avaliação é burocrático e não tem implicado alterações significativas nas práticas docentes. 11.3. A formação especializada dos supervisores/avaliadores permite fomentar o desenvolvimento profissional. 11.4. A construção de uma cultura avaliativa contribui para melhorar e potenciar o desenvolvimento profissional. 11.5. A avaliação desempenha um importante papel relativamente ao percurso profissional de cada docente. 11.6. A fixação de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente é um aspeto positivo do processo avaliativo. 11.7. Os resultados da avaliação do desempenho deveriam contar para graduação nos concursos de professores. 11.8. A existência de diferentes avaliadores (diretor, avaliadores internos e externos, comissão de avaliação) pode contribuir para assegurar uma maior equidade no processo avaliativo. 11.9. A avaliação do desempenho gera desmotivação e desilusão e impede o desenvolvimento profissional.

**Gráfico 3.7.2.21 - Importância e implicações da ADD no desenvolvimento profissional**

A leitura do gráfico 3.7.2.21, indica-nos que no item 11.1, a maioria dos sujeitos, 68% (2 e 1), está de acordo que a avaliação pode interferir na progressão da carreira porque tem intenção de sancionar e controlar, 18% dos inquiridos não têm opinião (0) e 13% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 11.2, a grande maioria dos inquiridos, 75% (2 e 1), está de acordo que o processo de avaliação é burocrático e não tem implicado alterações significativas nas práticas docentes, 18% dos sujeitos não têm opinião (0), 7 % (-1) não concordam



com esta afirmação e não existe nenhum inquirido (0%) completamente em desacordo (-2).

No item 11.3, a maioria dos sujeitos, 64% (2 e 1), está de acordo que a formação especializada dos supervisores/avaliadores permite fomentar o desenvolvimento profissional, 23% dos inquiridos não têm opinião (0) e 13% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 11.4, a maioria dos inquiridos, 66% (2 e 1), está de acordo que a construção de uma cultura avaliativa contribui para melhorar e potenciar o desenvolvimento profissional, 17% dos sujeitos não têm opinião (0) e 17% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 11.5, a maioria dos sujeitos, 43% (2 e 1), está de acordo que a avaliação desempenha um importante papel relativamente ao percurso profissional de cada docente, 32% dos inquiridos não têm opinião (0) e 25% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 11.6, uma maioria significativa dos inquiridos 88% discorda (75%, -2, completamente em desacordo) que a fixação de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente é um aspeto positivo do processo avaliativo, 5% não têm opinião e só 7% dos sujeitos concorda com a afirmação (2 e 1).

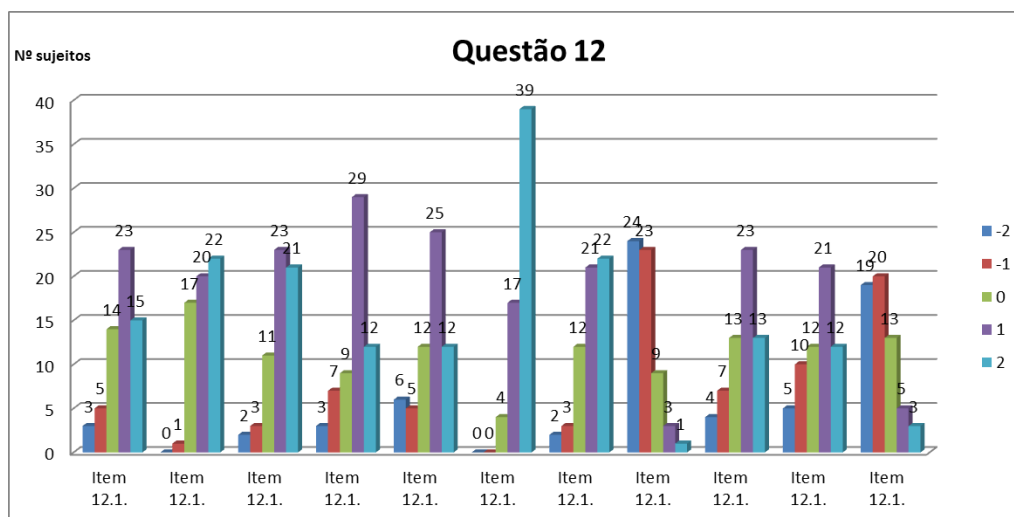
No item 11.7, uma maioria significativa dos sujeitos 48% discorda (43%, -2, completamente em desacordo) que os resultados da avaliação do desempenho deveriam contar para graduação nos concursos de professores, 32% dos sujeitos concorda com a afirmação (2 e 1) e 20% não têm opinião (0).

No item 11.8, a maioria dos sujeitos, 53% (2 e 1), está de acordo que a existência de diferentes avaliadores (diretor, avaliadores internos e externos, comissão de avaliação) pode contribuir para assegurar uma maior equidade no processo avaliativo, 28% dos inquiridos não têm opinião (0) e 19% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 11.9, 38% dos inquiridos (2 e 1), está de acordo que a avaliação do desempenho gera desmotivação e desilusão e impede o desenvolvimento profissional, 32% discorda desta afirmação (-2 e -1) e 30% dos sujeitos não têm opinião (0).

#### **Parte IV – Características e princípios da supervisão referentes à avaliação do desempenho docente**

Relativamente à quarta parte do questionário, a questão 12 pretendia recolher o acordo ou desacordo dos inquiridos sobre as características e princípios da supervisão referentes à avaliação do desempenho docente. Os resultados foram os que se apresentam no gráfico 3.7.2.22.



12.1. A atividade supervisora formativa fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas. 12.1. A atividade supervisora formativa fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas. 12.2. A falta de articulação nos horários, dificulta o trabalho colaborativo e as práticas de supervisão. 12.3. A falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos docentes impedem a mudança e a inovação. 12.4. O processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente. 12.5. A rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo ocupam as práticas educativas, impedindo o desenvolvimento profissional. 12.6. O supervisor/avaliador tem que saber prestar atenção, escutar, clarificar, comunicar, negociar, orientar, estabelecer critérios, encorajar e ajudar a encontrar soluções. 12.7. A supervisão propõe a reflexão crítica que assegura uma nova visão da profissão docente ao fomentar a melhoria e valorizar os professores. 12.8. Os docentes estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente e não precisam de mudar e inovar. 12.9. A supervisão promove o acompanhamento, a discussão e inovação permanentes do processo, da ação e dos respetivos resultados. 12.10. A supervisão proporciona a criação de ambientes facilitadores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. 12.11. A supervisão é desnecessária com professores experientes. Em desacordo e desacordo total foram as opções mais assinaladas

**Gráfico 3.7.2.22 - Características e princípios da supervisão referentes à ADD**

A leitura do gráfico, 3.7.2.22, indicia que no item 12.1, a maioria dos sujeitos, 63%, está de acordo que a atividade supervisora formativa fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas, 23% dos inquiridos não têm opinião (0) e 13% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.2, a maioria dos inquiridos, 70% (2 e 1), está de acordo que a falta de articulação nos horários, dificulta o trabalho colaborativo e as práticas de supervisão, 28% dos sujeitos não têm opinião (0), 2% discorda desta afirmação (-1) e não existe nenhum sujeito (0%) que esteja completamente em desacordo (-2).

No item 12.3, a maioria dos sujeitos, 73%, está de acordo que a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos docentes impedem a mudança e a inovação, 18% dos inquiridos não têm opinião (0) e 8% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.4, a maioria dos inquiridos, 68% (2 e 1), está de acordo que o processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente, 15% dos sujeitos não têm opinião (0), 17% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.5, a maioria dos sujeitos, 62%, está de acordo que a rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo ocupam as práticas educativas, impedindo

o desenvolvimento profissional, 20% dos sujeitos não têm opinião (0), 18% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.6, uma maioria muito significativa dos inquiridos, 93% (2 e 1), está de acordo que o supervisor/avaliador tem que saber prestar atenção, escutar, clarificar, comunicar, negociar, orientar, estabelecer critérios, encorajar e ajudar a encontrar soluções, 7% dos sujeitos não têm opinião (0) e nenhum discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.7, a maioria dos sujeitos, 72%, está de acordo que a supervisão propõe a reflexão crítica que assegura uma nova visão da profissão docente ao fomentar a melhoria e valorizar os professores, 20% dos inquiridos não têm opinião (0), 8% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.8, a maioria dos inquiridos, 78% discorda (-2, 40% e -1, 38%), que os docentes estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente e não precisam de mudar e inovar, 15% dos sujeitos não têm opinião (0), 7% concorda com esta afirmação (2 e 1).

No item 12.9, a maioria dos sujeitos, 60%, está de acordo que a supervisão promove o acompanhamento, a discussão e inovação permanentes do processo, da ação e dos respetivos resultados, 22% dos inquiridos não têm opinião (0), 19% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.10, a maioria dos inquiridos, 55% (2 e 1), está de acordo que a supervisão proporciona a criação de ambientes facilitadores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, 20% dos sujeitos não têm opinião (0), 25% discorda desta afirmação (-2 e -1).

No item 12.11, a maioria dos sujeitos, 65% discorda (-2, 32% e -1, 33%), que, a supervisão é desnecessária com professores experientes, 22% dos inquiridos não têm opinião (0), 13% concorda com esta afirmação (2 e 1).

## **Parte V - A supervisão que deseja ver implementada na sua escola/agrupamento relativamente ao sistema de avaliação do desempenho docente**

Questão aberta, nº 13.

### **3.7. 3. Análise categorial da questão aberta do questionário**

A última questão do questionário, a número 13, era aberta e solicitava aos inquiridos: Refira três práticas de supervisão que considere importantes no processo de avaliação do desempenho, no sentido de favorecer a reflexão, a mudança, a

inovação e a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes da sua escola/agrupamento.

Registaram-se 53 respostas a esta questão aberta, que representam 88 % dos respondentes.

Procedemos à análise categorial da questão 13, definindo cinco categorias, às quais atribuímos um código: - Q13.1, Perfil do supervisor/avaliador; - Q13.2, Funções do supervisor/avaliador; - Q13.3, Características da supervisão; - Q13.4 Procedimentos que o supervisor deve implementar; - Q13.5, Mudanças.

Estas categorias foram elencadas em vinte e sete unidades de contexto (UC) também elas codificadas.

Para a categoria Q13.1, consideramos dez UC: - UC 13.1.1, Formação especializada; - UC 13.1.2 Conhecimentos científicos e pedagógicos; - UC 13.1.3, Conhecimento da cultura organizacional; - UC 13.1.4, Capacidade de relacionamento interpessoal; - UC 13.1.5, Princípios éticos; - UC 13.1.6, Capacidade para incentivar o desenvolvimento profissional, a mudança e a inovação; - UC 13.1.7, Experiência profissional; - UC 13.1.8, Flexibilidade; - UC 13.1.9, Compreensão; - UC 13.1.10, Competência comunicativa.

Para a categoria Q13.2, definimos cinco UC: - UC 13.2.1, Acompanhamento; - UC 13.2.2, Valorização; - UC 13.2.3, Planificação; - UC 13.2.4, Observação; - UC 13.2.5, Avaliação.

Para a categoria Q13.3, consideramos três UC: - UC 13.3.1, Formativa; - UC 13.3.2, Colaborativa; - UC 13.3.3, Reflexiva.

Para a categoria Q13.4, definimos quatro UC: - UC 13.4.1, Na planificação; - UC 13.4.2, Na ação docente; - UC 13.4.3, No processo avaliativo; - UC 13.4.4, Na Reflexão.

Para a categoria Q13.5, consideramos cinco UC: - UC 13.5.1, Informação; - UC 13.5.2, Desburocratização; - UC 13.5.3, Uniformização; - UC 13.5.4, Estabilidade; - UC 13.5.5, Efeitos.

Na tabela 3.7.3.1, apresentamos os dados, incluindo, ainda, as evidências e a incidência de cada uma das UC.

**Tabela 3.7. 3.1 - Análise categorial da questão aberta do questionário**

<b>Categoria</b>	<b>Unidades de contexto (UC)</b>	<b>Evidência</b>	<b>Incidência</b>
Q13.1 Perfil do supervisor/avaliador	UC 13.1.1 Formação especializada	«Formação adequada a todos os que desempenham funções de supervisão.» «Formação adequada.» «Possuir formação especializada e um perfil adequado para o desempenho de avaliador.» «O professor avaliador deve ter uma formação coerente e competente para avaliar o profissional do ensino.» «O avaliador deve ter formação.»	5 sujeitos

	UC 13.1.2 Conhecimentos científicos e pedagógicos	«Fazer críticas bem fundamentadas.» «O avaliador deve ter informação.»	2 sujeitos
	UC 13.1.3 Conhecimento da cultura organizacional	«O avaliador deve conhecer a realidade escolar.» «O avaliador deve conhecer bem a dinâmica da instituição.» «Conhecimento aprofundado do grupo/turma.» «Organização do estabelecimento.» «Organização de todos os projetos necessários ao trabalho letivo.» «O professor avaliador deve entender as turmas atribuídas ao docente avaliado.»	6 sujeitos
	UC 13.1.4 Capacidade de relacionamento interpessoal	«Atitudes baseadas no: Diálogo Confiança/Segurança.» «Espírito de entreajuda.» «Envolvimento; Sentido de pertença.» «Frontalidade entre o avaliador e o avaliado.» «Ver muito falar pouco.»	5 sujeitos
	UC 13.1.5 Princípios éticos	«Democracia.» «Avaliar é difícil, mas seria bom ver que os avaliadores são conscientes, sérios e não avaliar de acordo com amizades ou interesses diversos.» «Imparcialidade.» «O avaliador não deve conhecer o avaliado. O avaliador deve ser imparcial.» «Objetividade.» «Não deverá fomentar as diferenças.» «O avaliador tem de ter honestidade e bom senso.»	7 sujeitos
	UC 13.1.6 Capacidade para incentivar o desenvolvimento profissional, a mudança e a inovação	«Deverá formar, informar e ajudar os docentes a evoluir profissionalmente.» «Crítica construtiva; sugestão de alterações.» «Fomentar melhorias.» «Saber apresentar estratégias de melhoria.» «Ajuda para ultrapassar obstáculos.» «Sempre que possível, contribuir para as boas práticas pedagógicas.» «Desenvolvimento formativo do avaliado.» «Ambientes facilitadores para a promoção do desenvolvimento, do espírito de iniciativa.» «Supervisão centrada na melhoria do desempenho e dos resultados escolares.» «Fomentar a prática de saberes inovadores.» «Ajude a desenvolver e criar projectos inovadores.»	11 sujeitos
	UC 13.1.7 Experiência profissional	«A avaliação, pela subjetividade a que está sujeita nunca deverá ser critério prioritário relativamente à experiência, pois esta nem sempre é mensurável dentro dos parâmetros deste sistema de avaliação.» «Ter experiência profissional como docente do respetivo grupo a avaliar.» «Os avaliadores serem sempre da área do avaliado.» «A supervisão deverá ser feita por colegas do mesmo ciclo do colega a avaliar.»	4 sujeitos
	UC 13.1.8 Flexibilidade	«O supervisor ter uma atitude de abertura e flexibilidade para com a prática dos colegas, pois cada profissional tem uma maneira de ser diferente e uma forma de aplicar a pedagogia muito própria.»	1 sujeito
	UC 13.1.9 Compreensão	«Saber compreender, sempre na perspetiva da partilha e da construção.» «O avaliador tem de ter compreensão.»	2 sujeitos
	UC 13.1.10 Competência comunicativa	«Boa comunicação entre o avaliado/avaliador.» «Saber comunicar.» «Comunicação com o docente que se encontra em avaliação.» «Diálogo, entendimento mútuo.» «Diálogo aberto com todos os pares.»	5 sujeitos

Q13.2 Funções do supervisor/ avaliador	UC 13.2.1 Acompanhamento	«Acompanhamento permanente por parte do avaliador interno/ externo.» «Acompanhamento do processo educativo.» «Acompanhamento dos docentes em início de carreira.» «Acompanhamento dos docentes.» «Acompanhamento regular da prática ou práticas de ação educativa direta.» «Acompanhamento de projetos(s).»	6 sujeitos
	UC 13.2.2 Valorização	«Valorizar a formação do docente.» «Valorização da profissão.» «Valorizar o trabalho realizado.» «Que os resultados dignifiquem o docente.»	4 sujeitos
	UC 13.2.3 Planificação	«Acompanhamento na planificação.» «Preparação de projetos(s).»	2 sujeitos
	UC 13.2.4 Observação	«Observação de aulas pelo supervisor.» «Observação de aulas.» «Observação entre pares.» «Observação de aulas entre colegas.» «Observação mútua de aulas.» «Observações no quotidiano.»	6 sujeitos
	UC 13.2.5 Avaliação	«Avaliação de projetos(s).»	1 sujeito
Q13.3 Características da supervisão	UC 13.3.1 Formativa	«Supervisão exercida com carácter pedagógico e formativo.» «Supervisão formativa.» «Incentivo à formação.» «Dialógica.»	4 sujeitos
	UC 13.3.2 Colaborativa	«Supervisão colaborativa.» «Clínica.» «Trabalho colaborativo entre avaliador/supervisor e avaliado.» «Colaboração.» «Uma supervisão que colabore.» «Trabalhar em conjunto.» «Um supervisor NUNCA deve ser um "alvo a abater" mas um colega que colabore.» «Dinâmicas de trabalho colaborativo.» «Trabalho colaborativo.» «Cooperação entre os agentes envolvidos.» «Fomentar o trabalho de equipa.» «Trabalho de grupo.» «Trabalho de pares.» «Partilha de experiências entre pares.» «Seleção e partilha de informação adequada.» «Incentivo à camaradagem, troca de experiências e saberes.» «Partilha de conhecimentos e experiências.»	17 sujeitos
	UC 13.3.3 Reflexiva	«Supervisão reflexiva.» «Reflexão e procura de soluções.» «Criar situações de reflexão com os docentes avaliados.» «Reflexão conjunta.» « Reflexiva.»	5 sujeitos
Q13.4 Procedimentos que o supervisor deve implementar	UC 13.4.1 Na planificação	«Planificação de atividades e definição de estratégias em conjunto.» «Observação e planificação conjunta.» «Reflexão, com os docentes, sobre os objetivos.»	3 sujeitos
	UC 13.4.2 Na ação docente	«Ação/diálogo consistente com o desenvolvimento de estratégias relacionadas com os contextos.» «Diálogo entre pares relacionado com as práticas aplicadas.» «Ter mais momentos de interação com o docente que se encontra em avaliação.» «Tempo para trocar experiências.» «Práticas dinâmicas.» «Novas experiências.» «Apoio incondicional da prática letiva.» «Encontros (não reuniões) entre todos os pares para informações e partilha de experiências.»	8 sujeitos

	UC 13.4.3 No processo avaliativo	«Ambiente facilitador de aprendizagens.» «Promover ambientes facilitadores.» «Promoção da auto-avaliação e da regulação do processo avaliativo.» «Disponibilidade de avaliadores externos para todos os docentes sujeitos a avaliação.» «Prestação de Contas - Mesas redondas uma vez por mês (4ª feiras) para balanço.» «Avaliação/supervisão desempenhada pelos pares.»	6 sujeitos
	UC 13.4.4 Na reflexão	«Reflexão, em conjunto com os avaliados sobre as práticas a desenvolver.» «Realização de reuniões de reflexão/análise da realidade do Agrupamento.» «Realização de reuniões de reflexão/ análise do grupo/turma sujeito a avaliação de intervenção educativa.» «Realização de reuniões de análise das práticas educativas implementadas, de acordo com as realidades vigentes, assim como de sugestões de melhoria das mesmas.» «Os docentes têm de aprender a trabalhar em equipa, a partilhar, a ser bons profissionais e terem dedicação na profissão.»	5 sujeitos
Q13.5 Mudanças	UC 13.5.1 Informação	«Clarificação do sistema de avaliação.»	1 sujeito
	UC 13.5.2 Desburocratização	«Eliminação de processos burocráticos.» «Menos trabalho burocrático.» «Não fazer mergulhar o docente sujeito a avaliação num sem número de burocracias.» «Uma observação/discussão desburocratizada de todo o processo avaliativo.» «A avaliação/supervisão pode ser simplificada, prática e eficiente.»	4 sujeitos
	UC 13.5.3 Uniformização	«Documentos uniformizados a nível nacional.» «Todas as escolas basearem-se nos mesmos critérios.»	2 sujeitos
	UC 13.5.4 Estabilidade	«Ter tempo para trocar experiências.» «Não haver mudanças constantes nas "regras" para que o avaliador/supervisor "acompanhe" o professor avaliado durante períodos de tempo mais longos.» «Processo que avalie o desempenho docente ao longo dos anos.»	3 sujeitos
	UC 13.5.5 Efeitos	«A não existência de quotas que quase sempre penalizam os docentes com menos anos de carreira.» «Neste momento a avaliação docente não serve para progredir na carreira devido ao congelamento das mesmas.» «Os docentes têm de aprender a trabalhar em equipa, a partilhar, a ser bons profissionais e terem dedicação na profissão.»	3 sujeitos

A leitura da tabela 3.7.3.1, mostra-nos que na categoria perfil do supervisor/avaliador, que integra dez subcategorias, as práticas de supervisão mais valorizadas pelos inquiridos foram:

- a capacidade para incentivar o desenvolvimento profissional a mudança e a inovação, 11 sujeitos; - os princípios éticos, 7 sujeitos; - o conhecimento da cultura organizacional, 6 sujeitos; - a capacidade de relacionamento interpessoal, a formação especializada e a competência comunicativa, 5 sujeitos; - a experiência profissional, 4 sujeitos; - os conhecimentos científicos/pedagógicos e a compreensão, 2 sujeitos; - a flexibilidade, 1 sujeito.

Na categoria funções do supervisor/avaliador que integra cinco subcategorias, as práticas de supervisão mais valorizadas pelos sujeitos foram: - observação e

acompanhamento, 6 inquiridos; - valorização, 4 inquiridos; planificação, 2 inquiridos; - avaliação, 1 inquirido.

Na categoria características da supervisão que integra três subcategorias, as práticas de supervisão mais valorizadas pelos inquiridos foram: - colaborativa, 17 sujeitos; - reflexiva, 5 sujeitos; - formativa, 4 sujeitos.

Na categoria procedimentos que o supervisor deve implementar que integra quatro subcategorias, as práticas de supervisão mais valorizadas pelos inquiridos foram: - na ação docente, 8 sujeitos; - no processo avaliativo, 6 sujeitos; - na reflexão, 5 sujeitos; - na planificação, 3 sujeitos.

Na categoria mudanças que integra cinco subcategorias, foram propostas algumas mudanças que se prendem com a necessidade de desburocratização, 4 inquiridos; - de conceder estabilidade ao processo, 3 inquiridos; - 3 inquiridos sugerem que o processo avaliativo passe a ter efeitos, através da eliminação das quotas e do descongelamento da carreira e das práticas supervisivas que possibilite dar corpo à sugestão de um dos sujeitos *“os docentes têm de aprender a trabalhar em equipa, a partilhar, a ser bons profissionais e terem dedicação na profissão;”* - 2 inquiridos sugeriram que passe a existir uniformização nos documentos e nos critérios; - 1 sujeito pede mais informação para clarificação do processo.

Nesta questão aberta destacamos alguns aspetos mais relevantes: - surgiu uma nova unidade de contexto, UC 13.1.5, princípios éticos que não constava nem no questionário, nem nas entrevistas que encontra eco na literatura, referida por Santomé (2006: 88-90) que declara quais são os princípios éticos *para uma cultura democrática nas escolas: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança nos alunos e nas suas capacidades e possibilidades, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade*.

- Um sujeito referiu a vertente de prestação de contas *“Prestação de Contas - Mesas redondas uma vez por mês (4ª feiras) para balanço,”* como uma prática de supervisão considerada importante no processo de avaliação do desempenho, no sentido de favorecer a reflexão, a mudança, a inovação e a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes da sua escola/agrupamento.

- A UC estabilidade, proposta pelos docentes é, também, defendida por Freitas (2009) que constata que em Portugal, ao longo dos últimos quarenta anos, verificaram-se inúmeras reformas no sistema educativo que conduziram à exigência de alterações sucessivas das práticas das escolas, dos professores e dos alunos. Essas reformas, consequência das políticas governamentais, planificadas a nível central e exteriores à escola, introduziram mudanças formais, que não envolveram os docentes.



### 3.7.4. Triangulação de dados

Feitas as análises parcelares às informações recolhidas realizamos a triangulação desses dados, procedimento de validação instrumental que consiste na confrontação das inferências feitas (Hébert e outros, 1990), a partir das diferentes fontes de evidência, *triangulação metodológica* (Stake, 1995, citado por Chaves & Coutinho, 2002), com o objetivo de obtermos uma visão sob diversos ângulos da realidade, incentivando linhas convergentes de investigação (Yin, 2005).

Selecionámos as respostas mais significativas, quer sejam de acordo ou de desacordo, das entrevistas dos seis sujeitos e dos sessenta inquiridos por questionário.

Todos os sujeitos foram avaliados e para facilitar a caracterização das condições face ao processo avaliativo, utilizamos as abreviaturas DA, para docente avaliador; NFA, para não foi avaliador; COA, com observação de aulas; SOA, sem observação de aulas.

**Tabela 3.7.4.1 - Triangulação do domínio A por categorias e unidades de contexto: Caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD atualmente em vigor**

Domínio A – Caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente							
Categoria	Código		Unidades de contexto	Entrev.	Nº Ent.	Entrevistados considerados	Questões e itens do questionário
Importância da ADD	A 1	A1.1	Sim	S2; S3; S4; S5; S6	5	6 (2 NFA COA + 1 NFA SOA + 2 DA SOA)	11.5 (26S)
		A1.2	Não	S1	1	6 (1NFA SOA)	-----
Apreciação global do sistema da ADD: aspetos positivos (+) e aspetos negativos (-)	A 2	A 2.1	Promove a pesquisa e o conhecimento (+)	S2	1	6 (1 DA NFA COA)	-----
		A 2.2	Promove a informação e a troca de experiências (+)	S3	1	6 (1 NFA SOA)	UC 13.5.5 (1S)
		A 2.3	Reflexivo (+)	S2	1	6 (1 NFA COA)	-----
		A 2.4	Economicista (-)	S1	1	6 (1 NFA SOA)	9.8 (47S)
		A 2.5	Burocrático / Administrativo (-)	S5; S6	2	6 (2 DA SOA + 1 DA SOA)	9.4 (24S -); 11.2 (45S -); UC 13.5.2 (4S -)
		A 2.6	Pouco conhecimento (-)	S2	1	6 (1 NFA COA)	9.2 (34S-)
		A 2.7	Não perturbou (+)	S3; S4; S5; S6	4	6 (2 NFA SOA + 1 NFA COA + 1 DA SOA)	-----

		A 2.8	Ausência de avaliação (-)	S1	1	6 (1NFA SOA)	-----
		A 2.9	Faz perder tempo (-)	S2	1	6 (1 NFA COA)	-----
		A 2.10	É um drama (-)	S5	1	6 (1 DA SOA)	-----
Necessidade e/ou inevitabilidade da ADD	A 3	A 3.1	Sim	S1; S2; S3; S4; S6	5	6 (2 NFA SOA + 2 NFA COA + 1 DA SOA)	9.3 (36S)
		A 3.2	Não	S5	1	6 (1 DA SOA)	9.3 (15S)
Dificuldades de implementação do sistema de ADD	A 4	A 4.1	Dificuldades	S3; S4; S5; S6	4	6 (1 NFA SOA + 1 NFA COA + 2 DA SOA)	-----
		A 4.2	Informação e/ou comunicação	S2	1	6 (1 NFA COA)	-----
		A 4.3	Formação	S2; S5	2	6 (1 DA NFA COA + 1 DA FA SOA)	-----
		A 4.4	Desadequação das políticas educativas à realidade da escola	S1; S5	2	6 (1 NFA SOA + 1 DA SOA)	9.5 (37S)
		A 4.5	Mudanças na legislação e/ou nas orientações e procedimentos	S5	1	6 (1 DA SOA)	UC 13.5.3 (2S) UC 13.5.4 (3S)
Fatores que podem colmatar as dificuldades	A 5	A 5.1	Despolitização da ADD	S1	1	6 (1NFA SOA)	-----
		A 5.2	Necessidade de formação, informação e comunicação	S2; S5; S6	3	6 (1 NFA COA + 2 DA SOA)	UC 13.5.1 (1S)
		A 5.3	Instrumentos de avaliação	S6	1	6 (1 DA SOA)	-----
		A 5.4	Prejuízos para a carreira	S5	1	6 (1 DA SOA)	10.2.3 (23S); 11.1 (41S); UC 13.5.5 (2S)
		A 5.5	Justiça no processo	S4; S5	2	6 (1 NFA COA + 1 DA SOA)	10.4.3 (43S); 11.8 (32S); UC 13.1.5 (7S)
Efeitos da implementação do sistema	A 6	A 6.1	Provoca alterações	S3	1	6 (1 NFA SOA)	-----
		A 6.2	Não provoca alterações	S2; S6	2	6 (1 NFA COA + 1 DA SOA)	UC 13.5.5 (1S)

Na triangulação de dados, quanto ao domínio A, caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente, dos 66 indivíduos inquiridos, (60 por questionário e seis por entrevista), 41 sujeitos reconhecem a necessidade e/ou inevitabilidade da ADD e 31 sujeitos salientaram a sua importância. Afirmam que a implementação da ADD não perturbou e que o processo avaliativo quando reflexivo (Santos, 2004) promove a pesquisa e o conhecimento, a informação e a troca de experiências.

Os aspetos negativos mais referenciados em 75 respostas (itens 9.4; 11.2; 13.5.2) foram: - é burocrático/ administrativo (Mestre, 2002; Machado & Formosinho, 2010).

Nesta categoria, 35 docentes destacam também que se sentem pouco envolvidos e esclarecidos sobre o processo e os procedimentos da ADD (CCAP, 2008b).

Quanto às dificuldades de implementação do sistema de ADD, o que os sujeitos mais destacam, 37, é que a avaliação dos professores tem que ser encarada como parte de um processo global que inclui a avaliação dos alunos, da escola e do próprio sistema de avaliação (Canário, 1992; Correia, 2002; Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003; Campos, 2005; Torrecilla, 2006; Cosme, 2009; Fanfani, 2009; Kelchtermans, 2009; Afonso, 2009a; OCDE, 2009d; Stronge, 2010; Hunnes, Kvaloy & Mohn, 2012).

Na categoria fatores que podem colmatar as dificuldades, os aspetos mais referidos, são na UC, prejuízos para a carreira e na UC justiça no processo.

No referente aos prejuízos na carreira, 42 sujeitos afirmam que a avaliação pode interferir na progressão da carreira porque tem intenção de sancionar e controlar e 23 inquiridos referem que no processo avaliativo, a observação de aulas não é decisiva, porque têm que se cumprir as quotas.

Na Tabela 3.7.4.2 apresentamos a triangulação dos dados do domínio B.

**Tabela 3.7.4.2 - Triangulação dos dados do Domínio B por categorias e unidades de contexto (UC): Perfil do supervisor/avaliador**

Domínio B – Perfil do supervisor/avaliador							
Categoria	Código		Unidades de contexto	Entrev.	Nº Ent.	Entrevistados considerados	Questões e itens do questionário
Recrutamento dos supervisores/ avaliadores	B 1	B 1.1	Nomeação - acordo	S6	1	6 (1 DA SOA)	-----
		B 1.2	Nomeação – desacordo	S3; S5	2	6 (1 NFA SOA + 1 DA SOA)	-----
		B 1.3	Desconhecimento dos critérios para nomeação	S5	1	6 (1 DA SOA)	-----
Formação especializada	B 2	B 2.1	Importante	S1; S2; S3; S4; S5; S6	6	6 ( 2 NFA SOA + 2 NFA COA + 2 DA SOA)	10.3.1(53S) 11.3 (38S) UC 13.1.1 (5S)
		B 2.2	São os mais qualificados e os mais especializados - Acordo	S6	1	6 (1 DA SOA)	-----
		B 2.3	São os mais qualificados e os mais especializados - Desacordo	S1; S2; S3; S4	4	6 (2 NFA SOA + 2 NFA COA)	-----
		B 2.4	Desconhecimento	S5	1	6 (1 DA SOA)	-----
Conhecimentos científicos e pedagógicos na área do avaliado	B 3	B 3.1	Importante	S3; S5	2	6 (1 NFA SOA + 1 DA SOA)	10.3.2 (55S) UC 13.1.2 (2S)
Competência do supervisor/ avaliador	B 4	B 4.1	Estava preparado	S5	1	6 (1 DA SOA)	10.1.7 (28S) 10.3.4 (56S) 10.3.8 (56S) 10.3.9 (54S) 10.3.10 (57S) UC 13.1.4 (5S) UC 13.1.8 (1S) UC 13.1.9 (2S) UC 13.1.10 (5S)
		B 4.2	Não estava preparado	S1; S2	2	6	

						(1NFA SOA + 1 NFA COA)	-----
		B 4.3	Tinha mais experiência	S2	1	6 (1 NFA COA)	10.3.7 (57S) 12.11 (38S) UC 13.1.7 (4S)
		B 4.4	Não tinha mais experiência	S1; S4	2	6 (1NFA SOA + 1 NFA COA)	10.2.1 (18S)
		B 4.5	Desconhecimento da experiência	S5	1	6 (1 DA SOA)	-----
		B 4.6	Profissionalismo	S1	1	6 (1NFA SOA)	10.3.3 (55S) 10.3.5 (55S) 10.3.6 (56S) 10.3.11 (56S) 12.6 (56S) UC 13.1.3 (6S)

Relativamente à triangulação de dados do domínio B, perfil do supervisor/avaliador, referido por Simões (2000b); CCAP (2009b); OCDE (2009b), é visível o grande número de respostas de concordância dado a várias categorias e UC designadamente: - formação especializada para o exercício do cargo (64S); - conhecimentos científicos e pedagógicos (55S); - capacidade de relacionamento interpessoal (62S); - flexibilidade (57S); - compreensão (56S); - competência comunicativa (62S); - experiência profissional (61S); - conhecimento da cultura organizacional da escola (55S); - capacidade para incentivar a mudança e a inovação (55S); - conhecimentos para orientar e reorientar as práticas (56S); - capacidade para implementar procedimentos de supervisão (56S); - o supervisor/avaliador tem que saber prestar atenção, escutar, clarificar, comunicar, negociar, orientar, estabelecer critérios, encorajar e ajudar a encontrar soluções (56S); - a atividade supervisora formativa (Mestre, 2002) fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas (46S).

Na tabela 3.7.4.3 apresentamos a triangulação dos dados do domínio C.

**Tabela 3.7.4.3** - Triangulação dos dados do Domínio C por categorias e unidades de contexto (UC): Observação de aulas

Domínio C – Observação de aulas							
Categoria	Código		Unidades de contexto	Entrevistas	Nº Ent.	Entrevistados considerados	Questões e itens do questionário
Observação de aulas	C 1	C 1.1	Deve ser obrigatória	S1	1	6 (1NFA SOA)	10.1.3 (18S) 10.1.6 (19S) UC 13.2.4 (6S)
		C 1.2	Deve ser facultativa	S4	1	6 (1 NFA COA)	-----
		C 1.3	Não devia existir	S5	1	6 (1 DA SOA)	-----
		C 1.4	É uma tarefa difícil	S2; S5; S6	3	6 (1 NFA COA + 2 DA SOA)	10.2.4 (22S)
Observadores/supervisores	C 2	C 2.1	Pares da mesma escola	S3; S6	2	6 (1 NFA SOA + 1 DA SOA)	10.1.1 (23S) 10.1.2 (24S) 10.1.5 (24S)
		C 2.2	Pares fora da escola	S4	1	6 (1 NFA COA)	-----

		C 2.3	Agentes externos (inspetores)	S5	1	6 (1 DA SOA)	10.1.8 (13S) 10.2.2 (14S)
		C 2.4	Ambos (pares e inspetores)	S1; S2	2	6 (1NFA SOA + 1 NFA COA)	-----
Vertentes da avaliação valorizadas na observação de aulas	C 3	C 3.1	Vertente avaliativa, sumativa, de prestação de contas	S1; S2; S4	3	6 (1NFA SOA + 2 NFA COA )	9.6 (28S) 9.7 (32S) 10.4.5 (16S)
		C 3.2	Vertente supervisiva, formativa, de desenvolvimento profissional	S3; S5; S6	3	6 (1 NFA SOA + 2 DA SOA)	10.1.4 (18S) 10.4.1 (45S) 12.4 (41S) UC 13.2.5 (1S) UC 13.3.1 (4S)

Em relação à triangulação de dados do domínio C, observação de aulas, referida por Darling-Hammond, Wise & Klein (1999); Curado (2002); Morgado (2004); Flores (2009); - CCAP (2008b); Afonso (2009a); CCAP (2009b); Tardif & Faucher (2010); IGEC (2011-2012); OCDE (2012); apesar de ser considerada uma das potencialidades do processo avaliativo é notório o baixo número de respostas de concordância dado a várias categorias e UC, compovando os dados o que o Relatório da IGEC (2012) refere como um dos “Pontos fracos” das escolas que consiste na ausência de procedimentos instituídos de supervisão da prática letiva em sala de aula, entre pares, enquanto estratégia formativa para a qualidade do sucesso educativo dos alunos.

É, pois, necessária a mudança da cultura profissional instalada e a *passagem do eu solitário ao eu solidário* preconizada por Sá-Chaves & Amaral (2001, citado por Alarcão & Tavares, 2007).

A situação inverte-se no concernente à vertente supervisiva, formativa, de desenvolvimento profissional, que obtém um claro acordo dos inquiridos demonstrando que os docentes querem que se inverta a situação descrita por Estrela (2010:15) que refere que

*quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial dos saberes*

e desejam que a avaliação se desenvolva na vertente formativa.

Na tabela 3.7.4.4 apresentamos a triangulação dos dados do domínio D.

**Tabela 3.7.4.4 - Triangulação dos dados do Domínio D por categorias e unidades de contexto (UC): caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa**

Domínio D – Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa							
Categoria	Código		Unidades de contexto	Entrev.	Nº Ent.	Entrevistados considerados	Questões e itens do questionário
Supervisão = a mudança, a inovação e a melhoria da prática educativa	D 1	D 1.1	Acordo	S2; S3; S4; S5; S6	5	6 ( 2 NFA COA + 1 NFA SOA + 2 DA SOA)	12.4 (41S) UC 13.1.6 (11S)
		D 1.2	Desacordo	S1	1	6 (1 NFA SOA)	-----
Fatores que dificultam a supervisão	D 2	D 2.1	Fatores económicos	S1; S5	2	6 (1NFA SOA + 1 DA SOA)	9.8 (47S)
		D 2.2	Constrangimentos	S2; S3	2	6 (1 NFA COA + 1 NFA SOA)	9.9 (46S) 11.6 (4S) 11.7 (19S) 12.8 (4S)
		D 2.3	Descontentamento, indisponibilidade, desinteresse, receio da crítica	S2; S3; S4; S5; S6	5	6 ( 2 NFA COA + 1 NFA SOA + 2 DA SOA)	11.9 (23S) 12.2 (42S) 12.3 (44S) 12.5 (37S)
Sugestões para melhorar a supervisão	D 3	D 3.1	Mudança do paradigma	S1	1	6 (1NFA SOA)	-----
		D 3.2	Aposta na formação em supervisão	S1; S2; S3 S4; S5	5	6 (2 NFA SOA + 2 NFA COA + 1 DA SOA)	
		D 3.3	Experiências inovadoras	S1; S6	2	6 (1NFA SOA + 1 DA SOA)	UC 13.4.2 (8S)

Na triangulação de dados do domínio D, caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa, os docentes, 57, afirmam claramente que o processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente, tal como é proposto por Huberman (1973); Patrício (1988); Duke & Stiggins (1990); Cardoso (1992); Alarcão & Tavares (2003); Bolivar (2003); Roldão (2007); Alarcão & Roldão (2008); Costa (2008); Horsleyet e outros (2009); Ruivo (2014).

Reconhecem que precisam de mudar e inovar, pois, 47S discordam da afirmação «os docentes estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente e não precisam de mudar e inovar» e só 4 sujeitos não sentem essa necessidade.

Apontam diversos fatores que dificultam a supervisão: - sistema de avaliação é impositivo, normativo e economicista (Costa, 2007) e não fomenta a melhoria (47S); - o processo avaliativo gera tensão, constrangimentos (Mestre, 2002, Pereira, 2009), ansiedade (46S); - a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos docentes impedem a mudança e a inovação (44S); - a falta de articulação nos horários, dificulta o trabalho colaborativo e as práticas de supervisão (42S); - a rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo ocupam as práticas educativas, impedindo

o desenvolvimento profissional (37S); - a avaliação do desempenho gera desmotivação e desilusão e impede o desenvolvimento profissional (23S).

Os dados comprovam o que preconiza Sanches (2008), que considera que é necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas e, que possam induzir a constituição de equipas para estabelecer a circulação da informação, democratizar as relações e responsabilizar os atores, de modo a que a interação entre os professores seja realizada com regularidade e não esteja dependente de factores como, por exemplo, a motivação e o interesse pessoal.

Os docentes referem, ainda, como constrangimento a fixação de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente ser apresentado como um aspeto positivo do processo avaliativo (53S discordam e só 4S concordam).

Na tabela 3.7.4.5 apresentamos a triangulação dos dados do domínio E.

**Tabela 3.7.4.5** - Triangulação do domínio E por categorias e unidades de contexto: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD

Domínio E – Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e a inovação na ADD							
Categoria	Código		Unidades de contexto	Entrevistas	Nº Entr.	Entrevistados considerados	Questões e itens do questionário
Práticas de supervisão promotoras de mudança na ADD	E 1	E 1.1	Reflexão	S4	1	6 (1 NFA COA)	10.4.6 (38S) 12.7 (43S) UC 13.3.3 (5S) UC 13.4.1 (3S) UC 13.4.4 (5S)
		E 1.2	Colaboração/partilha/trabalho em equipa	S2; S3; S4; S5; S6;	5	6 (2 NFA COA + 1 NFA SOA + 2 DA SOA)	10.4.2 (46S) 12.1 (38S) UC 13.2.3 (2S) UC 13.3.2 (17S)
		E 1.3	Crescimento mútuo e mudança nas práticas	S3; S4; S6;	3	6 (1 NFA SOA + 1 NFA COA + 1 DA SOA)	9.1(25S) 10.4.4 (35S) 11.4 (40S) 12.9 (36S) 12.10 (33S) UC 13.2.1 (6S)
		E 1.4	Segurança e confiança	S5	1	6 (1 DA SOA)	UC 13.2.2 (4S)
		E 1.5	Sem opinião	S1	1	6 (1 NFA SOA)	-----

Na triangulação de dados do domínio E, práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e inovação na ADD, os docentes sugerem uma prática clínica, colaborativa e dialógica, que promova projetos inovadores, a reflexão e a procura de soluções.

Valorizam as práticas em que o supervisor/avaliador incentiva o trabalho colaborativo (Morgado, 2004) entre colegas (46S) e, ainda propõe a reflexão crítica que assegura uma nova visão da profissão docente ao fomentar a melhoria e valorizar

os professores, 43S, (CNE, 2012); ajuda a construir uma cultura avaliativa que contribui para melhorar e potenciar o desenvolvimento profissional (40S); interage em permanência com o avaliado, promove a reflexão partindo das práticas observadas e partilha os seus saberes e experiências (38S); fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas (38S); promove o acompanhamento, a discussão e inovação permanentes do processo, da ação e dos respetivos resultados (36S); promove a aprendizagem autónoma, a mudança, a inovação e o desenvolvimento profissional dos avaliados (35S); proporciona a criação de ambientes facilitadores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (33S).

Em termos práticos, para implementação destas práticas é necessário como afirma Sanches (2008) criar oportunidades de interação entre os docentes por forma a que seja possível um conhecimento mútuo que permita o estabelecimento de uma relação de confiança, facilitadora da partilha e da comunicação, condições indispensáveis para a conceção e a concretização de iniciativas coletivas de colaboração e partilha.



## Capítulo IV - Análise Reflexiva dos resultados, à luz das questões de investigação

Na análise reflexiva dos resultados à luz das três questões de investigação que colocamos, relativamente à questão 1, o que destacam os docentes como positivo e negativo no atual sistema de avaliação do desempenho dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário? podemos referir que: na caracterização do atual sistema de avaliação do desempenho docente, os docentes centraram mais as suas apreciações nos fatores relativos ao contexto do que nos fatores relativos ao professor, aos alunos e ao próprio sistema educativo/sistema de ADD (já referenciados em 1.2 Perspetivas de avaliação), no que concerne essencialmente à *cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas* (Vieira & Moreira, 2010: 13-14).

Os aspetos considerados positivos foram: - a importância da avaliação no percurso profissional, também referidas por Caetano (2008); Vieira & Moreira (2010); - a necessidade/ inevitabilidade da ADD, que encontra eco nos estudos de Hargreaves (2003); Torrecilla (2006); Flores (2009); Afonso (2009b); Gil (2009); OCDE (2009c); De Ketele (2010); IGEC (2011-2012); - a implementação da ADD não perturbou, por se ter estabelecido uma boa comunicação entre os intervenientes e os instrumentos de avaliação terem sido construídos em equipa; - o processo avaliativo quando reflexivo promove a pesquisa e o conhecimento, a informação e a troca de experiências, perspetivas que vão ao encontro do preconizado por Schön (1995); Nóvoa (1995); Alarcão (1996); Formosinho (2002).

Os aspetos negativos mais referenciados foram: - é burocrático/ administrativo, constatação reafirmada por Barroso (2005); Simão (2007); CCAP (2008b); Formosinho & Machado (2009); Tardif & Lessard (2009); OCDE (2009b); Apple (2010); visto que se assiste à produção de um elevado número de documentos considerados necessários para efetivar o sistema de avaliação que se enquadra na imagem burocrática da escola que Costa intitula *de obscessão pelos documentos escritos* (2003: 39). Acrescem a estas ações, as reuniões existentes entre avaliador e avaliado, designadamente, para acordar a data das aulas observadas e, nalguns casos, para uma análise prévia do plano de aula, bem como a reunião para análise do desempenho do avaliado na referida aula.

Esta constatação contraria o disposto no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, onde se encontra inscrito *uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional*.

Os docentes destacam também que se sentem pouco envolvidos e esclarecidos sobre o processo e os procedimentos da ADD, informação confirmada por Afonso

(2009b); Roldão (2003); Mestre (2002); Santomé (2009); Hadji (1994); Duke & Stiggins (1990).

No referente à questão 2, os professores consideram que este sistema de avaliação do desempenho docente promove o desenvolvimento profissional?

podemos afirmar que a resposta a esta questão de investigação apesar de ter sido de concordância não foi muito significativa (42%). Este facto indicia que, para a maioria dos docentes intervenientes no estudo, ainda não é muito evidente que a ADD, tal como tem vindo a ser concretizada, contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional.

Foram mais significativas as respostas de 64% dos sujeitos ao item 11.3 que, assente nos estudos do CCAP (2008b); Formosinho & Machado (2009); OCDE (2009b); Apple (2010); CNE (2012); afirmava que a formação especializada dos supervisores/avaliadores permite fomentar o desenvolvimento profissional (64%).

Da mesma forma no item 12.4, 68% dos sujeitos concordaram que o processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente, tal como afirmam Huberman (1973); Patrício (1988); Duke & Stiggins (1990); Cardoso (1992); Alarcão & Tavares (2003); Bolivar (2003); Roldão (2007); Alarcão & Roldão (2008); Costa (2008); Horsleyet e outros (2009); Ruivo (2014).

Este posicionamento dos inquiridos pode indicar que os docentes acreditam que, mediante as propostas de mudança que apresentaram e que com a implementação das práticas supervisivas sugeridas, o processo avaliativo pode efetivamente passar a promover o desenvolvimento profissional.

No que respeita à questão 3, quais as práticas de supervisão que os docentes consideram que podem introduzir mudança e inovação no processo de avaliação do desempenho?

As práticas de supervisão propostas pelos docentes encontram eco na literatura que consultamos e referenciamos:

- disponibilidade de avaliadores externos para todos os docentes sujeitos a avaliação (Duke & Stiggins, 1990; Pacheco, 2009; Estrela, 2010; Nisa, 2013);
- instituir uma prática reflexiva como meio de procura de soluções (Schön, 1995; Nóvoa, 1995b; Alarcão, 1996);
- valorizar a formação do docente e o trabalho realizado (Alarcão & Tavares, 2003; Santos, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Ruivo, 2009; Estrela, 2010; Formosinho & Machado, 2010; CNE, 2012);
- cooperação entre os agentes envolvidos, trabalho colaborativo, partilha de conhecimentos, experiências e saberes, planificação de atividades e definição de estratégias em conjunto (Nóvoa, 1995; Barroso, 1997; Alarcão, 2000, 2002; Formosinho, 2002; Lima, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Hargreaves, 2003;

Santos, 2004, 2009; Clímaco, 2005; Gonçalves, 2006; Roldão, 2007; Horsleyet e outros, 2009; Apple, 2010; Flores, 2010; Lopes & Silva, 2010; Ruivo, 2014);

- proporcionar mais momentos de interação com o docente que se encontra em avaliação (Schön, 1995; Nóvoa, 1995; Alarcão, 1996);

- fomento da autoavaliação e da regulação do processo avaliativo (Nóvoa, 1988; Correia, 1989; Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Bolivar, 2003; Clímaco, 2005; Santomé, 2006; Martins, Candeias & Costa, 2010).

## Conclusões

Terminada a investigação que procurou obter a opinião dos docentes sobre a avaliação do seu desempenho, colocando o enfoque na supervisão como instrumento promotor de mudança e inovação no sistema de ADD, por forma a torná-lo menos angustiante e mais de acordo com o sentir dos avaliados e dos avaliadores, podemos afirmar que não foi uma tarefa fácil realizar a inquirição destes profissionais.

Considerando as questões e os objetivos de investigação, o estudo empírico, desenvolvido a partir da visão dos docentes de um agrupamento de escolas específico sobre ADD, não permitindo a generalização, demonstrou que apesar dos profissionais participantes identificarem os aspetos positivos e negativos do atual sistema avaliativo, terem uma perspetiva clara sobre o perfil do supervisor/avaliador e sobre as alterações e medidas que é preciso efetuar para tornar o processo avaliativo mais formativo, existem ainda, alguns constrangimentos face à temática.

Estes constrangimentos que Justino (2010: 125) refere que *surtem na aplicação dos procedimentos pelos diferentes atores e organizações no sentido de que origem os efeitos desejados e respondam aos problemas previamente identificados* tiveram diversos indicadores: o grande número de respostas assinaladas no inquérito por questionário com o valor 0 da escala de Likert, equivalente à expressão “não concordo, nem discordo”, que poderá demonstrar alguma falta de informação, reconhecida, também, por três dos sujeitos entrevistados; alguma insegurança para discutir o assunto por sentirem que o seu contributo não irá alterar nada; a grande dificuldade que tivemos em conseguir que os docentes se pronunciassem sobre o tema, apesar de afirmarem que essa é uma discussão importante.

Pensamos, no entanto, que ao concedermos, aos docentes deste agrupamento de escolas, espaço e tempo para que refletissem sobre a “avaliação que temos” e sobre a “avaliação que queremos ter”, contribuimos para que passassem de uma prática, muitas vezes, intuitiva e empírica, para uma prática reflexiva mais adequada a profissionais que querem melhorar e inovar. Neste sentido acreditamos ter visto reforçada a oportunidade e a pertinência desta investigação.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu concluir que os inquiridos consideram a avaliação do desempenho inevitável e necessária.

Contudo, para que possa produzir os efeitos desejados, nomeadamente promover o desenvolvimento profissional, provocar mudança na prática educativa, os docentes referem alterações imprescindíveis que têm que ser feitas, tais como: existir um maior cuidado na seleção dos pares que efetuam a observação de aulas, pois, consideram a avaliação da componente científico-pedagógica, que implica a observação de aulas e, tal como é referida na literatura da especialidade, como uma dimensão muito importante a avaliar. Todavia a maioria dos sujeitos inquiridos não

concorda com a observação de aulas realizada pelos colegas e afirma que interfere no relacionamento entre os pares.

Colocam algumas reservas a essa observação feita pelos pares, por entenderem que, no contexto atual, os docentes designados para exercer esta função não são detentores dos requisitos que devem constituir o perfil do supervisor/avaliador. Fernandes (2008), refere a necessidade de supervisores/avaliadores credíveis. Simões (2000b) alerta para a falta de capacidades dos supervisores/avaliadores e os docentes reforçam que é necessário para esta função: saber prestar atenção, escutar, clarificar, comunicar, negociar, orientar, estabelecer critérios, encorajar e ajudar a encontrar soluções. Apontam ainda como características imprescindíveis do supervisor/avaliador: a experiência profissional e a competência comunicativa; a capacidade para implementar procedimentos de supervisão; a flexibilidade; a capacidade de relacionamento interpessoal; ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas; ser dotado da capacidade para incentivar a mudança e a inovação; ter conhecimentos científicos, pedagógicos e conhecimento da cultura organizacional da escola; ter compreensão e formação especializada para o exercício do cargo (capacidades e características valorizadas pela ordem que aqui se apresenta).

Ruivo (2009: 7) reforça esta visão dos docentes quando afirma que

A avaliação de professores é uma tarefa complexa. Desde logo, requer um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. É necessário que domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado.

Foi também notório que os docentes estão convictos que a avaliação do desempenho docente que atualmente é encarada numa perspectiva burocrática, que não tem alterações significativas nas práticas docentes, através da supervisão clínica, reflexiva e dialógica poderá passar a desenvolver-se numa vertente formativa e de desenvolvimento profissional.

Os princípios e características da supervisão mais valorizados pelos docentes são possibilitar: a reflexão crítica que assegura uma nova visão da profissão docente ao fomentar a melhoria e valorizar os professores (CNE, 2012); uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas; o acompanhamento, a discussão e inovação permanentes do

processo, da ação e dos respetivos resultados; a criação de ambientes facilitadores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Sugerem algumas práticas supervisivas que podem introduzir mudança e inovação na avaliação do seu desempenho, designadamente disponibilidade de avaliadores externos para todos os docentes sujeitos a avaliação; instituir uma prática reflexiva como meio de procura de soluções; valorização da formação do docente e do trabalho realizado; cooperação entre os agentes envolvidos, trabalho colaborativo partilha de conhecimentos, experiências e saberes; planificação de atividades e definição de estratégias em conjunto; proporcionar mais momentos de interação com o docente que se encontra em avaliação; fomento da autoavaliação e da regulação do processo avaliativo.

Os docentes estão de acordo que a rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo ocupam as práticas educativas, impedindo o desenvolvimento profissional; que o processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente; reconhecem que precisam de mudar e inovar, incluindo os profissionais mais experientes e apontam como fatores inibidores da implementação de práticas supervisivas: a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos docentes; a falta de articulação nos horários.

Salientamos que se continuarem a não existir condições facilitadoras de implementação de práticas supervisivas se colocarão em causa as finalidades formativas da avaliação com riscos para a mudança, a inovação, o desenvolvimento profissional e conseqüentemente para a qualidade e o sucesso educativo.

Em suma, podemos afirmar que os informadores-chave desta investigação, tal como nós, acreditam que uma cultura avaliativa da escola no que respeita ao desempenho docente implementada com o envolvimento de todos os agentes educativos e baseada na prática de supervisão reflexiva, contribuirá para o desenvolvimento profissional, para a mudança e inovação que poderão elevar a qualidade que todos nós desejamos que tenha a escola onde exercemos a nossa profissão e para que *avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se* (Alves & Machado, 2010: 8).

## **Limitações do estudo**

As grandes limitações desta pesquisa verificaram-se em vários aspetos:

- na resistência dos docentes em serem inquiridos, o que revela que a ADD continua a ser uma temática em relação à qual os profissionais continuam a revelar algum constrangimento.

- Amostra reduzida e conseqüentemente a não generalização dos resultados.

- O número de respondentes ao questionário, ficou muito abaixo do esperado. Obtivemos apenas uma percentagem mínima de retorno, 30% e mesmo para obter este retorno foi necessária uma sensibilização individual junto dos inquiridos para explicitar a importância de darem o seu contributo quanto às alterações que consideram importante que se realizem no atual sistema de ADD e que apontassem as sugestões que, na sua perspetiva podem encaminhar esse sistema para uma dimensão mais formativa que aposte, efetivamente, no desenvolvimento profissional e na qualidade das práticas.

- Uma grande percentagem de docentes que em muitas das questões do inquérito por questionário, anónimo e confidencial, não exprimem a sua opinião, assinalando o valor 0 da escala de Likert (equivalente à expressão “não concordo, nem discordo”).

- Cansaço das escolas e dos docentes relativamente aos trabalhos de pesquisa que implicam questionários e entrevistas, em virtude das inúmeras solicitações de realização de estudos junto dos estabelecimentos educativos, por parte de entidades muito diversas.

Pensamos, todavia, que a direção e os docentes que colaboraram se envolveram plenamente e que foi muito profícuo o tempo e o espaço que lhes foi dado para refletirem sobre a importância da implementação da supervisão para introduzir mudança e inovação na prática educativa e em simultâneo no sistema de avaliação do desempenho docente em vigor.

## **Recomendações e sugestões para futuras investigações**

Considerando as limitações e os resultados referidos, apontamos como recomendações e sugestões:

- Alargamento do estudo a outros agrupamentos de escolas, no sentido de uma abordagem permanente e sistemática e de se constituir uma amostra mais significativa que permita uma maior generalização dos resultados, tendo em conta que este é um assunto atual, importante e com implicações na profissão docente.

- Considerar outros métodos de estudo, designadamente a investigação-ação, centrando a ação investigativa, por exemplo na observação, nos diários de bordo, nos portefólios, nas reuniões de trabalho para autorreflexão e autoavaliação, desviando o enfoque da utilização de técnicas de recolha de dados como os questionários e as entrevistas, dado o cansaço que se verifica nas escolas, em consequência das muitas solicitações.

## Referências bibliográficas

Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervísio*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/168/1/tese\\_repositorio.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/168/1/tese_repositorio.pdf).

Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino, Edições Asa, Porto, 1989, pp. 41-94.

Afonso, A. (2009a). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 9, pp. 57 – 70.

Afonso, A. (2009b). Sobre o trabalho docente e o tema presente. *Revista Elo* nº 16, pp. 25 – 30.

Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In P. Alves e J. M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 83 – 102.

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In J. Barroso (Org), *A Escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 49-78.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (1982). Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao serviço da Formação de Professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Imprensa de Coimbra, Lda, ano XVI.

Alarcão, I. (org). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora. pp. 11-23.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervísias? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.



Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-233.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alves, M. & Machado, E. (2010). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. Alves e E. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 6-12.

Apple, M. (2010). *“Endireitar” a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Assaél, J. & Pavez, J. (2008). La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), pp. 41-55. Consultado em agosto de 2014, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bakhtin, M. M. (2004). Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistic in teaching russian language in secondary school. (Translated by Stone, L. R.) In *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, nº 6, november-december 2004, pp.12-49.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Florianópolis. Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.

Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61 – 78.

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 19-48.

Barroso, J. (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Volume 26, n.92, pp. 725-751, especial – outubro 2005. Consultado em março de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>.

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira et al., *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

Barroso, J. & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In J. Barroso, (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 129-162.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Bolivar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições Asa.

Bolivar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, (2), pp.10 - 33. Consultado em junho de 2014, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>.

Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial, pp: 1 – 35. Consultado em junho de 2014 em <http://www.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Comportamento de professores e desempenho dos alunos. In M. Wittrock (Ed.), *Manual de pesquisas sobre o ensino* (3ª ed., Pp. 328-375). New York: Macmillan.

Caetano, A. (1998). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Campos, M. (2005). *Avaliação e gestão do desempenho dos professores*. Tese de Doutoramento. Faro: Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas, SA.

Charlot, B. (2007). Educação e globalização : uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. Consultado em março de 2014, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Chaves, J. H. & Coutinho, C. P. (2002) – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. Consultado em junho 2014.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008b). *Recomendações n.º2 /CCAP/2008, de 7 de julho. Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Europeu (2004). «Educação e Formação para 2010». A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa. Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. *Jornal Oficial da União Europeia*, 30 de Abril.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da educação 2012 autonomia e descentralização* – Lisboa: Editorial do Ministério de Educação e Ciência.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Correia, J. (1989). Inovação pedagógica e formação de professores. Rio Tinto. Edições Asa.

Correia, E. (2002). *Avaliação – gerações da avaliação. Traços históricos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 49 – 58. Consultado em fevereiro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Costa, N; Ventura, A.; Leal, R.; Barreira, C. & Machado, E. (2011). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In J. Morgado, M. Alves, S. Pillotto e M. Cunha (Orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. (Actas do 2.º congresso internacional sobre avaliação em educação). Braga: Centro de investigação em educação – Universidade do Minho, pp. 322 – 339).

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Croizer, M. (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In A. F. Barroso, B. Matos Silva, J. Vala, M. B. Monteiro e M. H. Catarro (Org.), *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672 – 683.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95 – 114.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles Y métodos. In J. Millman e L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial la Muralla, pp.23 -24.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 197 – 235.

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, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 13-31.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Duke, D. & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In J. Millman e L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage Publications, pp. 116 – 132.

Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth e E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 181-199.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (Org), *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, Lda., pp. 105-126.

Estrela, M. T. (2001). Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. In vol.14, número 001, *Revista Portuguesa da Educação*, Braga: Universidade do Minho, pp.27- 48.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Fanfani, E. (2009). Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes. *Meta: Avaliação*, 1 (3), pp. 386 – 394.

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

Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista Elo* nº 16, pp. 19 – 23.

Flores, M. (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2 (1), pp. 239 – 256. Consultado em dezembro de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

Flores, M. (2010). Introdução. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 6 – 21.

Foddy (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J.O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143 – 164.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda., pp. 77-95.

Fortin, M. F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Freitas, M. (2009). Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado. *Revista Elo* nº 16, pp. 167 – 180.

García, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 51 – 76.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª Ed., Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Gil, J. (2009). *Em busca da identidade – o desnorte*. Lisboa: Relógio D' Água.

Glickman, C.; Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *SuperVision of Instruction: a Developmental Approach* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa – justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1994). *Avaliação. Regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1995). A Avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela e P. Rodrigues (Org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27 - 36.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico? In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 113 – 139.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill de Portugal, LDA.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Helm, V. (1995). Evaluating Professional support personnel: a conceptual Framework. *Journal of personnel evaluation in education*, 9 (2), pp. 105 – 121.

Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório*. Autoria Inspecção-Geral da Educação e Ciência. Coordenação Geral João Manuel Nunes e Maria Leonor Duarte. Elaboração Ana Paula Gravito, António Monteiro, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Helena

Cristina Afonso, Maria Leonor Duarte, Maria Margarida Paulo, Pedro Miguel Valadares e Ulisses Quevedo Santos. Ministério da Educação e Ciência.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Cadernos do CRIAP, 29. Porto: Edições Asa.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Porto: Fundação Francisco Manuel Leão.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In. M. Flores e A. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., pp. 61 – 98.

Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima e A. Almerindo, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17 - 32.

Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro e C. Torres (Orgs), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 19-31.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127 – 159.

Lima, L. & Afonso, A. (2002). Estudando as políticas educativas em Portugal. In L. Lima e A. Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp.7-16.

Lobo, A. (2013). *Como se avaliam os professores nos outros países?* Educare - O Portal de Educação. Domingo, 23 de junho de 2013. Acedido em julho de 2013 em [www.educare.pt/](http://www.educare.pt/)

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira – Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 97- 118.

Martins, I.; Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

McIntyre, D. J. & Byrd, D. M. (1998). *Supervision in teacher education*. In G. Firth e E. Pajak, (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 409-427.

McLaughlin, M. W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman, e L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 403-415). Newbury Park, CA: Corwin Press.

Mestre, M. (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista ELO* n.º 16, pp. 11 – 18.

Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Editora Almedina.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg e G. D. Haertel (Ed.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp. 89 – 91.

Nevo, D. (2005). The conceptualization of educational evaluation: na analytical review of the literature. In E. House, *New directions in educational evaluation*. Oxon: RoutledgeFalmer, pp. 15 – 29.

Nisa, S. (28 de Junho de 2013). «Ser professor é um inferno». JN - Notícias Magazine. Entrevista publicada por nedav à(s) 28/6/2013 03:37:00 PM. Etiquetas: Escola - Reflexão. Acedido em julho de 2013.

Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 13 – 33.

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em setembro de 2010, em <http://hdl.handle.net/10451/685>.

Nóvoa, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação. Assembleia da República - 22 de maio. Consultado em abril de 2013, em: [http://riscos.no.sapo.pt/Conferencia\\_de\\_abertura\\_Novoa-AR\\_22%20Maio.doc](http://riscos.no.sapo.pt/Conferencia_de_abertura_Novoa-AR_22%20Maio.doc)



OCDE (2009b). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD review. By Paulo Santiago, Deborah Roseveare, Gonne van Amelsvoort, Jorge Manzi e Peter Matthews. Consultado em novembro de 2013, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>

OCDE (2009c). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices. Consultado em novembro de 2013, em [www.oecd.org/document/20/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_44111636\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_39263231_44111636_1_1_1_37455,00.html)

OCDE (2009d). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country Practices*. Consultado em novembro de 2013, em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>

Pacheco, J. (1994). Domínios para a qualidade do ensino. *Revista Educação Q*. 1994.

Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Revista Educação & Sociedade*, n.º 73, pp. 139 – 161.

Pacheco, J. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo* n.º 16, pp. 43 - 49.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Vieira, A. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. Moreira e J. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Patrício, M.F. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol.1, n.º1, pp.5-12.

Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. Lisboa: CIES – ISCTE, 2009. (CIES e-Working Paper, 58). Consultado em setembro de 2013, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1256>.

Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, vol. XIV, n.º 1, pp. 19-36.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, F. (1999). *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Animação e Gestão de Formação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rodrigues, M. (2008). Comunicação proferida na Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, 27 - 28 de setembro de 2007. Consultado em setembro de 2013, em <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis* n.º 71, pp. 24-29.

Roman, M. & Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008,1(2).Acedido em 15 de setembro de 2010, em <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2.html>.

Rosas, F. & Brito, J. B. (coord.). Dicionário de História do Estado Novo – vol. 1, pp. 287-288. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Edição Associação Nacional de Professores. RVJ Editores, 2009.

Ruivo, J. (2012). Alguns contextos do desencanto. Editorial Ensino Magazine. Acedido em fevereiro de 2014 em [www.rvj.pt/ruivo](http://www.rvj.pt/ruivo). RVJ Editores.

Ruivo, J. (2014). *E se deixassem a Escola em paz?* Acedido em fevereiro de 2014 em [www.rvj.pt/ruivo](http://www.rvj.pt/ruivo). RVJ Editores.

Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

Sampieri, R. H., Collado, C.F. & Lúcio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill. 3ª ed.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santiago, P. & Donaldson, Looney, Nusche, (2012). Relatório «Education at a Glance 2012», realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), com dados relativos ao ano letivo 2009-2010.

Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Santos, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, (89), pp. 1145-1157.

Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*, 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally.

Simão, A. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. Flores e I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 93 – 101.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente* (1.<sup>a</sup> ed., 2.<sup>a</sup> tiragem). Lisboa: Texto Editora.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 23 – 43.

Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves e E. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 32-53.

Tardif, M. & Lessard, C. (2009). Introdução. In M. Tardif e C. Lessard (Orgs), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp: 7 – 22.

Tomás, I. & Costa, J. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 19, (72), pp: 457-484. Consultado em junho 2013, em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362011000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000400002&lng=en&nrm=iso)>.

Torrecilla, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Tucker, P. & Stronge, J. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, A.; Castanheira, P. & Costa, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Reice – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 128-136. Consultado em junho de 2011, em <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>>.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Conselho científico para a avaliação de professores. Abril de 2011.

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision - Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## Referências legislativas

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro (1989). *Diário da República* nº 266/89 – 1.<sup>a</sup> série. Suplemento. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta a estrutura da carreira docente, determinando as regras relativas ao sistema remuneratório dos professores e educadores.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (1990). *Diário da República* nº 98/90 – 1.<sup>a</sup> série. 1.<sup>o</sup> Suplemento. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho (1992). *Diário da República* nº 152 - 1.<sup>a</sup> série B. Suplemento. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no 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 1/98, de 2 de janeiro. *Diário da República* nº 1/98 – 1.<sup>a</sup> série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de janeiro (2007). *Diário da República* nº 14/07 – 1.<sup>a</sup> série. Ministério da Educação. Lisboa. Publica a sétima alteração ao Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de junho (2010). *Diário da República* nº 120/10 - 1.<sup>a</sup> série. Ministério da Educação. Lisboa. Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010. Publica alterações ao Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho Docente.

Decreto Regulamentar 2/08, de 10 de janeiro (2008). *Diário da República* nº 7/08 – 1.<sup>a</sup> série. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que publica a sétima alteração ao Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 16034/10, de 22 de outubro (2010). *Diário da República* n.º 206/10 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Define os padrões de desempenho docente a nível nacional.

Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 de fevereiro (2012). *Diário da República* n.º 37/12 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Publica a décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 26/12, de 21 de fevereiro (2012). *Diário da República* n.º 37/12 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Implementa o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Declaração de Retificação n.º 20/12, de 20 de abril (2012). Emanada da Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Retifica o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, posteriormente alterada pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - estabelece o quadro geral do sistema de educação, designadamente os princípios fundamentais no âmbito da sua organização e funcionamento.

## Anexos

### IDENTIFICAÇÃO DOS ANEXOS

Anexo 1 - Documento com o pedido de aplicação de dois instrumentos de recolha de dados e com uma breve explicação sobre a pesquisa.....	144
Anexo 2 - Guião da entrevista semiestruturada.....	145
Anexo 3 - Transcrição da entrevista ao sujeito 1.....	147
Anexo 4 - Transcrição da entrevista ao sujeito 2.....	149
Anexo 5 - Transcrição da entrevista ao sujeito 3.....	152
Anexo 6 - Transcrição da entrevista ao sujeito 4.....	154
Anexo 7 - Transcrição da entrevista ao sujeito 5.....	156
Anexo 7 - Transcrição da entrevista ao sujeito 6.....	160
Anexo 9 - Tabela de apoio à construção do questionário.....	162
Anexo10 - Questionário.....	167
Anexo 11 - Evidências das Unidades de Contexto do Domínio A: Caracterização e posicionamento sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD) atualmente em vigor.....	172
Anexo 12 - Evidências das Unidades de Contexto do Domínio B: Perfil do Supervisor/Avaliador.....	175
Anexo 13 - Evidências das Unidades de Contexto do Domínio C: Observação de Aulas.....	177
Anexo 14 - Evidências das Unidades de Contexto do Domínio D: Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.....	179
Anexo 15 - Evidências das Unidades de Contexto do Domínio E: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e inovação na Avaliação do Desempenho Docente.....	181

## Anexo 1



Exm.º Senhor Diretor  
Agrupamento de Escolas  
Castelo Branco

### **Assunto – Pedido de autorização para aplicação de instrumentos de recolha de dados aos docentes do Agrupamento, no âmbito do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar**

**Graça Maria dos Santos Figueiredo Monteiro**, solicita a V.ª Ex.ª se digne conceder autorização para aplicar dois instrumentos de recolhas de dados a todos os educadores de infância e professores do Agrupamento de Escolas que V.ª Ex.ª superiormente dirige:

1º instrumento) um questionário, a remeter online, através da Direção, a todos os docentes;

2º instrumento) entrevista semi-estruturada a realizar, presencialmente, pela investigadora, a 6 docentes (um educador de infância e 5 professores, distribuídos pelos vários níveis de educação e ensino: um do departamento de educação especial, um do 1º ciclo, um do 2º ciclo, um do 3º ciclo e um do ensino secundário).

Estes instrumentos visam a fundamentação e a recolha de dados sobre algumas questões relacionadas com a supervisão e a avaliação do desempenho docente.

Trata-se de um trabalho de investigação, “**Opinião de professores sobre supervisão enquanto promotora de mudança e inovação na avaliação do desempenho docente - estudo de caso**”, que está a ser efetuado no âmbito da organização de uma dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, do Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

O estudo é orientado pela Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco e pelo Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo, Professor Coordenador da Comissão Científica do Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE), do Instituto Politécnico de Leiria.

O questionário já foi validado cientificamente por três profissionais especialistas, Professora Doutora Fátima Regina, Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo, Professor Doutor Paulo Silveira.

Foi sujeito a pré-teste junto de seis docentes dos vários ciclos de educação e ensino, incluindo a educação especial.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida por todos os respondentes e do próprio Agrupamento de Escolas.

Grata pela atenção que, temos a certeza, V.ª Ex.ª dispensará a este assunto

Atenciosamente

Castelo Branco, 23 de junho de 2014

A mestrande:

A handwritten signature in dark ink, reading 'Graça Maria dos Santos Figueiredo Monteiro', written over a horizontal line.

P'la Equipa de Orientadores:

A handwritten signature in dark ink, reading 'João Ruivo', written over a horizontal line.

Professor Doutor Coordenador João José Tavares Curado Ruivo



## Anexo 2

### Guião de Entrevista Semiestruturada aos Docentes - julho 2014

#### I – Temas

- Reflexão dos docentes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD) atualmente em vigor.
- Apreciação dos docentes sobre a contribuição do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.
- Reflexão dos docentes sobre as práticas de supervisão que mais valorizam para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

#### II - Objetivos Gerais

- Recolher dados que permitam analisar o posicionamento dos docentes quanto ao atual sistema de ADD.
- Recolher dados que permitam caracterizar o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.
- Recolher dados que permitam inferir quais as práticas de supervisão que os docentes mais valorizam para favorecer a mudança e a inovação na ADD.

#### III - Tópicos para orientação geral: áreas temáticas, objetivos específicos e formulação de questões

Áreas Temáticas	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Tópicos
Motivação e justificação da entrevista	Motivar e justificar a entrevista	Considera esta temática importante? Está disposto a contribuir para este trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir o anonimato e a confidencialidade.</li> <li>- Solicitar veracidade e honestidade nas respostas, dada a importância deste trabalho.</li> <li>- Pedir a colaboração do entrevistado, pois, a sua ajuda é imprescindível para a boa consecução do mesmo.</li> </ul>
Reflexão sobre o sistema de avaliação do desempenho docente atualmente em vigor.	Proporcionar aos docentes uma oportunidade de refletirem sobre o sistema de ADD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que a ADD é uma inevitabilidade?</li> <li>- Verificou algumas dificuldades na sua implementação?</li> <li>- O que sugere que seja alterado para que essas dificuldades sejam ultrapassadas?</li> </ul>	Caracterização e posicionamento sobre o sistema de ADD.

		<p>- Considera que a avaliação/supervisão deve ser efetuada pelos pares ou por agentes externos?</p>	
Opinião sobre a contribuição do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa	Proporcionar aos docentes uma oportunidade de realizarem a sua apreciação sobre os contributos do avaliador/supervisor para a sua melhoria e o seu desenvolvimento profissional.	<p>- O que pensa dos docentes incumbidos de realizar a avaliação? Considera que são os mais qualificados, os que possuem mais experiência e os que detêm mais formação especializada?</p> <p>- Considera que os avaliadores desenvolvem as suas funções numa vertente mais avaliativa ou mais supervisora?</p> <p>- O que pensa da observação de aulas realizada pelos pares?</p>	Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa.
Reflexão sobre as práticas de supervisão mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação na ADD.	Refletir sobre as práticas de supervisão mais valorizadas para favorecer a mudança e a inovação na ADD.	<p>- Considera que a supervisão pode favorecer a mudança e a inovação na ADD?</p> <p>- Considera que poderão existir alguns fatores que poderão dificultar a introdução de práticas supervisoras na ADD?</p> <p>- Quais as práticas supervisivas que mais valoriza para favorecer a mudança e a inovação?</p>	Inferência sobre as práticas supervisivas mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e inovação na ADD.

### Anexo 3

#### Transcrição da Entrevista ao Sujeito 1

**Entrevistadora (E)** – Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade e perguntar se considera que esta é uma temática importante?

**Sujeito 1 (S 1)** – Deveria ser importante, não está ainda a ser...a ser...importante.

**E** – Está disposta a contribuir para este trabalho?

**S 1** – Sim.

**E** – Muito obrigado mais uma vez pela sua amabilidade e disponibilidade! O que eu quero em primeiro lugar perguntar é o que é que pensa, de um modo global, sobre o sistema de avaliação atualmente em vigor?

**S 1** – O modelo ao qual ele obedece ó... as premissas bases estão um bocadinho viciadas, falaciosas, porque não correspondem à realidade. Refletem um espírito de equipa política e nomeadamente de matriz decisórias em tipos economicistas.

**E** – Considera que a avaliação de desempenho docente é inevitável ou que ela podia pura e simplesmente ser dispensada?

**S 1** – É necessária e sempre foi. Não esteve é obedecendo ao novo modelo. Sempre houve avaliação.

**E** – Verificou algumas dificuldades na implementação deste sistema no Agrupamento?

**S 1** – Ele não corresponde à prática. Os ideais não são refletidos no concreto. Isso não.

**E** – Identificou já algumas...alguns aspetos que deviam necessariamente ser alterados?

**S 1** – O espírito da matriz do modelo já que à partida reconheci que o modelo não corresponde aquilo que era previsto em termos da avaliação da atividade docente. Poderemos... que aquilo podia ser revisto para não ser entendido como aquilo que foi até à data. Em conclusão devemos despolitizar a questão da avaliação dos professores.

**E** – Concorda com a atribuição de quotas, com o fato de haver quotas?

**S 1** – Não. A causa sindicalista não me parece ser a forma mais pedagógica de avaliar o mérito do... É dentro do contexto da sala de aula que as coisas ocorrem.

**E** – Considera que a avaliação, no que respeita à observação de aulas, deve ser efetuada pelos pares ou por agentes externos?

**S 1** – Ambos. Desde que haja profissionalismo não vejo porque é que ela não necessita de ser feita...ambos, em pares e externa.

**E** – Considera que os docentes que atualmente estão incumbidos de realizar a avaliação são os mais qualificados?

**S 1** – Não, não, não, não, não, não! De forma alguma! Uma vez sou eu, outra vez é outra, é conforme calha, passo a expressão. É onde calha!

**E** – Então considera importante formação especializada na área?

**S 1** – Séria! Sim! De forma didática, formativa.

**E** – Considera que os avaliadores desenvolvem as suas funções numa vertente mais avaliativa ou mais supervisiva?

**S 1** – Obedecem a um comportamento padrão, porque repare, se eu sou a coordenadora de departamento e se me calha a mim ser eu, sou eu e se não então será outro será outro, portanto não há digamos um espírito que transparece ou que esbata essas questões.

**E** – O que é que pensa da observação de aulas realizada pelos pares, pelos colegas?

**S 1** – Olhe sinceramente não acho mal (riso). Porque eu acho que deviam haver aulas observadas em todo o sentido da palavra. No papel do avaliador...tenho dúvidas, porque se calhar avaliamos de acordo com... o nosso modelo de dar aulas e entre colegas, muitas das vezes, pode por em risco o processo de...da observação, da grelha e do preenchimento da observação.

**E** – Considera que pode ser a supervisão, supervisão no sentido de acompanhar, de apoiar, pode ser...pode introduzir alguma mudança e inovação neste processo de avaliação?

**S 1** – Sou muito cética. Tou...Tenho muitas dúvidas relativamente a isso, que seja por aí, que seja possível.

**E** – Portanto considera que existem fatores que dificultam...

**S 1** – Podem dificultar e sabemos perfeitamente que as medidas são puramente economistas. Não vale a pena fantasiarmos.

**E** – Quais as práticas supervisivas que mais valoriza para favorecer a mudança e a inovação na prática docente?

**S 1** – (suspiro) Ah... Nunca pensei agora com seriedade e diga o que disser, provavelmente iria dizer errado. Não tou a ver assim... a não ser o paradigma me parece a mim. A noção de paradigma educativo ...ou ele muda ou não muda. Se andarmos a remendar por forma que é o que temos estado a fazer... Vai ser difícil! Alterar é um bocadinho criar, a partir de... não direi do zero, mas a partir de uma experiência inovadora.

**E** – A reflexão que também podemos fazer sobre o...

**S 1** – Exatamente!

**E** – sobre o nosso trabalho

**S 1** - Exatamente! E repare nós pertencemos a um Ministério da Educação em que muito ensaiamos, muito experimentamos, muitas cobaias fizemos e depois nunca fazemos o feedback sobre as experiências.

**E** – Ao fim e ao cabo as reformas não foram avaliadas.

**S 1** – Não, as reformas não foram!

**E** – Deviam ser avaliadas, para sabermos...

**S 1** – Exatamente, exatamente!

**E** – Para se saber o que se passou em relação ao sistema de avaliação e o que é que mudou...

**S 1** – Exatamente, o paradigma é que devia mudar.

**E** – Muito Obrigada!

**S 1** – De nada!

**E** - Muito produtiva esta entrevista! Muito obrigada pela atenção!

**S 1** – De nada!

**E** – Quando puder, se puder, se puder, responda ao meu questionário, está bem?

## Anexo 4

### Transcrição da Entrevista ao Sujeito 2

**Entrevistadora (E)** – Bom dia, professora! Em primeiro lugar quero agradecer a disponibilidade, saber se considera importante discutir esta temática da supervisão e da avaliação do desempenho docente...

**Sujeito 2 (S 2)** – Importante?

**E** – Sim. Importante.

**S 2** – Sim. É sempre importante discutir estes problemas, não é?

**E** – E está disposta a contribuir para este trabalho?

**S 2** – Sim, claro! Se não, não estava aqui sentada! (Riso)

**E** – Agora o que eu queria saber era a opinião que a professora tem sobre o sistema de avaliação de desempenho atualmente em vigor. Se concorda, se concorda em parte, se há alguns aspetos de que discorde...

**S 2** – Pronto, em primeiro lugar é assim, eu não conheço a 100% o sistema de avaliação de desempenho, o que está legislado, não conheço muito bem. Mas daquilo que eu conheço, pronto, acho que tem coisas boas e coisas menos boas (riso). Por exemplo, a experiência que eu tive na avaliação nas aulas assistidas, foi uma experiência que eu tive boa, porque fez com que eu me...pesquisasse, por exemplo outros métodos de ensino, sobre os quadros interativos, encontrar outros...outras formas de avaliar os alunos. Claro que se não fosse eu estar avaliada nas aulas assistidas eu não tinha essa preocupação, não é? Por esse lado acho que bom!

Por outro lado, acho que não é assim tão bom, porque a gente com as aulas todas que tem, com as turmas... perde-se algum tempo, não é? Ou seja, eu acho que se a gente puser as duas coisas na balança, se calhar, ficam um bocadinho equilibradas. Mas...há coisas boas e coisas más.

**E** – Pois, como em todas as coisas. Considera que a avaliação do desempenho docente é necessária, é inevitável, ou que...

**S 2** – Acho que sim que é. Mesmo para nós professores sabermos o que fazemos, discutirmos os nossos problemas, em nos atualizarmos, em que, por exemplo, eu na altura quando fiz mestrado comecei com essas preocupações em me atualizar nas tecnologias e assim. Com a avaliação preocupo-me mais em me atualizar com as novas tecnologias, com essas coisas todas, não é? E isso é importante.

**E** – Verificou que houve algumas dificuldades na implementação do sistema...

**S 2** – Ah, sim, sim.

**E** – Algum descontentamento...

**S 2** – Sim, sim.

**E** – Ou às vezes...ou algum, algum... alguma desmotivação também da parte dos professores?

**S 2** – Sim, acho que houve. Mas o que houve mais, não começou muito bem...mas muito, muito, falta de informação, informação contraditória, pronto e mais, mais, cada vez temos que ter mais anos de carreira...aí é que... Acho que de uma maneira geral que estamos todos um bocadinho descontentes, não é?

**E** – Acha que havia alguma coisa assim que tivesse tido que ser feita para diminuir essas dificuldades?

**S 2** – Sim.

**E** – Se calhar uma maior informação sobre o que é que se ia passar...

**S 2** – Sim, sim. Haver sessões de esclarecimento, por exemplo, talvez alguma formação por parte do Ministério, eles terem que vir às escolas, para sessões de esclarecimento. Houve poucas. As pessoas eram... geralmente aqui na nossa escola era um colega, ele é que tentava obter informações e trocava as informações com os outros colegas, mas houve muita falta de informação.

**E** – Considera que a avaliação deve realmente ser efetuada pelos pares ou deve ser feita por agentes externos? Inspetores ou supervisores?

**S 2** – Pois, eu quando fui, foi por um par, não é? Pode ser bom ou mau, ou seja se é por um par, se for para avaliar a parte científica, a parte...é claro ele melhor do que ninguém sabe avaliar, dar opinião, não é? Ver certas coisas...pronto... na parte científica. Mas depois, na parte...um par...sei lá... e se for uma pessoa que a gente não se dá muito bem? Se calhar... não é? Aí se calhar é melhor

ser uma pessoa externa ...não é? (Riso) Não é? Eu acho que também tem coisas boas se forem...um par e coisas menos boas se forem elementos externos...

E - Então depende mais do quê?

S 2 – Depende...Eh, pá! No meu caso, pessoalmente, tanto me faz! Mas sei que houve pessoas que preferiam...preferem que fossem agentes externos, porque tinham coisas e problemas com os pares, os colegas...

E - Alguns conflitos, depois às vezes, também perde-se um bocadinho a objetividade, não é?

S 2 – Sim, sim. Pessoalmente eu não tive, mas houve pessoas que tiveram problemas sobre isso.

E - Pensa que os docentes que foram incumbidos de realizar a avaliação eram os mais qualificados, os que possuíam mais experiência...

S 2 – Não...não.

E - ...os que tinham mais formação especializada?

S 2 – Não, por exemplo, no meu caso, de fato, tinha mais anos de experiência, mas depois a nível de...tecnologias, de novas...novos métodos de trabalho ficava aquém de mim. Não tem nada a ver, não é? Geralmente aqueles...os docentes mais velhos... são aqueles que têm experiência, experiência por um lado, mas depois, por outro não, quer dizer nunca tinha mexido num quadro interativo, o avaliador...não é? Não muda nada...

E – Não apostam tanto na inovação e na mudança de práticas.

S 2 – Sim, sim.

E – Considera que os avaliadores desenvolvem funções mais na vertente avaliativa ou mais na supervisiva, no sentido de apoiarem, de refletirem com o colega...ou se se limitam a avaliar?

S 2 – Numa vertente mais avaliativa...? Ou mais supervisiva...?

E – Portanto, numa perspetiva mais só de.. eu venho aqui só para observar o colega...

S 2 – Pois, no meu caso não foi isso.

E – Ou se apoiam...

S 2 – No meu caso...

E – Se reflectiram, ou se foram eles a reconhecer que não tinham muita formação especializada na área...

S 2 – Não. No meu caso foi mais na vertente...avaliativa, ver o que é que eu fazia, se fazia assim, se fazia aquilo ou não fazia, ou... por exemplo, no meu caso o que eu fiz foi a aula no quadro interativo, até me esteve a perguntar como é que eu fiz aqueles programas todos, o que é que respondiam os alunos, como faziam, como explorava...e, depois, também tenho colegas que não, foi mesmo só supervisão, mas...mas no meu caso foi muito mais na vertente avaliativa.

E – Considera que a supervisão pode favorecer a mudança e inovação? Aqui a supervisão no sentido de refletir com o colega observado, apoiar até...

S 2 – Sim.

E – Na preparação das aulas...

S 2 – Sim.

E – É nesse sentido...

S 2 – Sim.

E – que pode provocar alguma mudança e alguma inovação?

S 2 – Sim, sim.

E – Considera que podem existir fatores que poderão dificultar estas práticas de colaboração, de apoio, de reflexão, ou que isso pode ser uma coisa que é natural? Que os professores sentem como necessário e que pode ser feito naturalmente?

S 2 – Considera que...?

E – Se existem fatores que podem dificultar esta questão de nós vermos os colegas numa perspetiva mais de apoio, de refletir, de partilhar práticas, de construir materiais em conjunto?

S 2 – Hum...hum...

E – É difícil implementar isto ou não?

S 2 – É, é muito difícil, é! Tem que haver aqui democracia de parte a parte, porque...Presentemente hoje não se faz isso na escola. Partilha...de..de documentos, de saberes, de experiências...Presentemente não se faz hoje nas escolas.

E – Acha que é por falta de vontade nossa ou é por falta de tempo? Também...

S 2 – É as duas coisas.

**E** – Também os professores têm sempre tanta coisa para fazer...

**S 2** – É as duas coisas. Eu acho que é as duas coisas.

**E** – Quais são as práticas de supervisão que mais valoriza, ou que acha, que podem favorecer a mudança e a inovação? No fundo também já respondeu...já respondeu...a colega já respondeu a isso. A questão da partilha, da colaboração...

**S 2** – Sim. Por aí eu acho que é uma mais valia. Mas depois tem que ser alguém que domine os assuntos, a maior parte dos assuntos, não é? Como eu estava a dizer, na minha experiência houve uma perspetiva de fato científica que eu até concordei. Cheguei à conclusão que eu estava errada, numa ou noutra coisa, mas depois tudo o que envolveu outros factores, não é? Novas tecnologias etc. que ficou aquém de mim...ficou aquém.

**E** – Acha que tem que haver uma aposta na formação...

**S 2** – Sim. Na formação, sim, dos supervisores, sim.

**E** – na formação especializada principalmente quando vamos avaliar colegas que têm outra formação especializada?

**S 2** – Sim, pode ser uma mais valia ter anos de experiência, não é? Mas depois faltam outros conhecimentos...apostar na formação...dos supervisores.

**E** – Acabamos, muito obrigada! (risos).

**S 2** – De nada! Espero que a entrevista tenha sido uma mais valia!

## Anexo 5

### Transcrição da Entrevista ao Sujeito 3

**Entrevistadora (E)** – Boa tarde, professora! Em primeiro lugar quero agradecer a disponibilidade, depois também garantir a confidencialidade e o anonimato, quer do agrupamento, quer do entrevistado e, depois, perguntar se considera que esta questão da supervisão, da avaliação de desempenho docente é uma questão importante ou se passávamos bem sem falar disso ou se, uma vez que está a ser implementada nas escolas, é importante falar sobre o que se passa em relação ao sistema de avaliação de desempenho docente.

**Sujeito 3 (S 3)** – Com certeza, muito obrigado, eu é que agradeço a sua escolha!

Então é assim, em primeiro lugar, eu acho que, de fato, hoje em dia tendo em conta a forma como as situações escolares são vividas, nós temos uma realidade escolar muito diversificada e, se calhar, para que os professores e toda a comunidade escolar seja interventiva da mesma forma, eu acho que, se calhar, tem que haver alguma avaliação. Acho que essa avaliação deve ser essencialmente formativa. Acho que, se calhar, devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma... alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos, nomeadamente na diversidade das situações que nós temos aqui no agrupamento. Passo a explicar. A partir de agora nós temos desde o pré-escolar ao 10º..., ao profissional, 12º ano, temos cursos profissionais e, se calhar, o mesmo supervisor não está, que seja um par, também não vamos afastar o par, também, não está na mesma desigualdade de avaliador para um professor do pré-escolar ou para um professor do ensino secundário. Se calhar o que eu estou a dizer é um disparate, mas temos que ver a experiência que nós temos enquanto professores e, enquanto colegas, quando vamos tentar avaliar um outro colega, de preferência que a realidade que vai avaliar lhe seja minimamente familiar. É isso que eu acho.

**E** – Portanto, concorda com a avaliação feita pelos pares?

**S 3** – Concordo com a avaliação feita pelos pares, nessa perspectiva. Portanto eu acho que é muito diferente ser avaliado por um colega, não é pelo fato de o colega me estar a avaliar que ele está num patamar diferente do meu, acho que é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos, que eu penso que a escola tem.

**E** - Então considera que a avaliação é necessária?

**S 3** – É necessária. Correto.

**E** – Verificou algumas dificuldades na implementação do sistema de avaliação aqui no agrupamento?

**S 3** – Nesta escola não. No Agrupamento no total não lhe sei dizer...

**E** – Portanto...mas aqui na escola...

**S 3** – Não. Esta escola é uma escola muito democrática. Vamos lá a ver, é uma escola em que as pessoas se respeitam muito e, portanto, não verifiquei qualquer tipo de colisão, até porque os professores foram naturalmente avaliados e, portanto não achei que houvesse assim alguma incompatibilidade com ninguém em particular. Achei que tudo correu naturalmente.

**E** – Ainda bem. Considera...já respondeu...já respondeu à questão dos pares. Concorda que seja...

**S 3** – Concordo.

**E** - ... que seja realizada pelos pares. Pensa que os docentes que foram nomeados como avaliadores, são os mais qualificados, os que têm mais experiência? No fundo também já respondeu um bocadinho...

**S 3** – Nem sempre, nem sempre! Acho que isso é um bocado particular. Não é que eu tenha nada contra as colegas, atenção! Nem sempre! Acho que a situação “cai até um bocado de pára-quedas” sobre os próprios professores que vão avaliar. Acho que devia ser uma...uma situação em que os professores que vão avaliar deviam ter uma palavra a dizer, o próprio avaliador não deve ser nomeado, mas deve ser um assunto que deve ser discutido para que se possa encarar essa tarefa como uma coisa perfeitamente natural e, se calhar desempenha melhor o papel e, portanto, acho que ser nomeado assim, sem mais nem menos, não faz sentido.

**E** – Portanto haver alguma vontade...

**S 3** – Sim, alguma vontade, sim.

**E** - Considera que é necessária formação especializada ou não?



**S 3** – Eu acho que é necessária alguma formação do ponto de vista psicológico. Não é do ponto de vista científico, porque qualquer professor tem obrigação de estar habilitado em termos científicos, mas sob o ponto de vista da psicologia educacional eu acho que sim, eu acho que sim, para ajudar os colegas, ouvir melhor os outros. Uma crítica que pode ser positiva dita de uma determinada forma às vezes pode não ser produtiva em termos do trabalho do professor que está a ser avaliado, portanto eu acho que deve haver uma formação em termos de técnicas, na parte psicológica da educação, isso eu acho.

**E** – Considera que os colegas que têm sido avaliadores têm adoptado uma perspectiva mais avaliativa ou mais de supervisão? Supervisão no sentido de encararem a avaliação numa vertente formativa...

**S 3** – Acho que mais nessa vertente. As pessoas...os avaliadores, da experiência que eu tenho, não me parece que as pessoas pensem na avaliação. Acho que é apenas uma questão mesmo formativa, de partilhar experiências, de tentar melhorar, não vejo que seja numa perspectiva muito avaliativa, no sentido de prejudicar. Só mais uma vez nesta escola. Não sei como é que é a realidade nacional.

**E** – Na escola é que interessa! Este é um estudo de caso, interessa-me a realidade da escola.

A observação de aulas pelos pares, também já respondeu. Considera, então, que a supervisão do ponto de vista do trabalho colaborativo, de permitir até, se calhar, a preparação de aulas conjunta...

**S 3** – Essa é a que eu gosto mais... eu sou adepta do par pedagógico, pois.

**E** – Eu também! Não era suposto dizer, mas também!

Portanto, considera que a supervisão pode introduzir alguma mudança e inovação...

**S 3** – Até porque hoje em dia, como sabe, os alunos vêm com realidades sociais muito complicadas, chegam à escola, muitas vezes, sem estarem motivados, se o trabalho que se faz, não houver uma supervisão que se faz com os professores adaptada à realidade local acho que não chegamos a lado nenhum.

**E** – Acha que esses são os aspetos da prática de supervisão que mais devem ser valorizados?

**S 3** – Acho, acho!

**E** – Muito obrigada pela sua disponibilidade!

**S 3** – De nada!

**E** – Acabamos!

**S 3** – Muito obrigada!

## Anexo 6

### Transcrição da Entrevista ao Sujeito 4

**Entrevistadora (E)** – Bom dia, professora!

**Sujeito 4 (S 4)** - Bom dia!

**E** – Em primeiro lugar agradeço a disponibilidade por ter acedido em dar-me esta entrevista.

**S 4** - É um prazer!

**E** – Muito obrigada! Queria saber se considera esta temática da avaliação e da supervisão uma temática importante de ser trabalhada neste momento.

**S 4** – Sim, deve ser...é importante, porque o tema avaliação é muito polémico e todos os estudos que se possam fazer acerca do tema serão sempre bem vindos e ajudam-nos a compreender melhor este processo que já demonstrou que é feito e tem de ser feito e não há volta a dar.

**E** – Então está disposta a contribuir para este trabalho? Obrigada mais uma vez!

**S 4** – Espero poder contribuir com alguma coisa.

**E** – Contribuirá, certamente!

**E** – Então o que é que pensa acerca do atual sistema de avaliação de desempenho?

**S 4** – Não concordo muito com o atual sistema relativamente à observação de aulas. É assim, penso que devia ser feito de forma diferente. Deve ser feito por colegas nossas, mas não com aquelas com quem nós trabalhamos diariamente. Sou...defendo que deve haver um elemento externo da escola, para fazer a avaliação, e acho que há partes na avaliação docente que não são tidos em conta como é os cargos que nós desempenhamos durante o nosso percurso. Não são dadas as mesmas oportunidades a todos os professores. Acho que é isso uma coisa...é um assunto que deve ser tido em consideração pela direção das escolas, porque aqueles a quem não são dadas essas oportunidades ficam sempre prejudicados em relação aos outros a quem lhe são dadas essas oportunidades.

**E** – Considera que a avaliação de desempenho, pronto, é necessária?

**S 4** – Eu penso que seja necessária, mas também penso que deva ser justa, porque o fato, não estou a dizer que sou melhor, nem pior que os outros, mas também nós que trabalhamos em educação e, como também avaliamos, também nos sabemos autoavaliar e também sabemos ver quem é melhor e quem é pior e quem é igual. Deve ser vista nesse aspeto, porque eu já fui avaliada, umas vezes concordei, outras vezes não concordei, porque...por isso mesmo, porque há pessoas que não fazem nada, nós sabemos que sim, não estou a dizer mal dos colegas. Mas é...e há colegas que fazem muito mais que eu e também devem ser distinguidos por causa disso, mas também há colegas que fazem menos que eu e também devem ser penalizados por causa disso.

**E** – Considera que houve algumas dificuldades na implementação do sistema na escola onde trabalha?

**S 4** – Não, correu tudo bem! Correu tudo bem! Na escola onde eu trabalho atualmente correu tudo bem.

**E** – Então, acha que a observação de aulas...pelo menos a parte que concerne à observação de aulas, deve ser feita por ...

**S 4** – Elementos externos.

**E** – Elementos externos, pronto, para manter uma maior objetividade, é nesse sentido.

Considera que os docentes avaliadores são os que têm mais qualificação, os mais experientes, os mais qualificados? Já respondeu um bocadinho a isso...

**S 4** – Não acho que sejam os mais experientes. Eu posso dizer que fui avaliada. A minha avaliadora, ou avaliador eram pessoas que tinham as mesmas habilitações que eu, que por acaso até tiraram o curso comigo e não lhes noto uma escolaridade diferente relativamente às minhas para avaliar seja o...o que quer que fosse. Pronto é só...

**E** – Mas considera importante formação na área?

**S 4** – Considero importante formação na área.

**E** – Considera que os avaliadores, pelo menos aqueles que fizeram a avaliação da colega, desenvolveram o processo numa vertente mais avaliativa, no sentido de que, pronto, eu venho observar para ver se a colega faz bem ou mal, ou numa vertente mais supervisiva, mais de supervisão?

**S 4** – Mais avaliativa.

**E** – Mais avaliativa?

**S 4** – Mais avaliativa.

**E** – O que pensa da observação de aulas realizada pelos pares também, também já referiu.

Considera que a supervisão, no sentido de promover o apoio, o acompanhamento, o desenvolvimento profissional, pode ser uma mudança e pode ser benéfica, ou não, na avaliação de desempenho?

**S 4** – Pode ser benéfica, porque todas as opiniões que nos possam dar são sempre bem-vindas. A educação é um processo que está sempre em mudança, porque nós não sabemos tudo, portanto tudo aquilo que nos dizem é sempre bem-vindo. A avaliação, supervisão de aulas deve ter um contexto de partilha de saberes, de reflexão. Não...entre o avaliador-avaliado haver uma reflexão sobre o que está bem, sobre o que está mal, discutir sobre o ponto de vista de cada um, porque depois isso também é muito relativo. Se nós formos avalia ... se o avaliador...se nós somos avaliadas numa turma muito boa, o avaliador fica com uma ideia diferente do nosso trabalho, do que se for numa turma em que os meninos da turma não são tão bons e penso que isso é um ponto a ser considerado.

**E** – Pensa que poderão existir alguns fatores que dificultam esta introdução de uma prática mais de supervisão do que de avaliação?

**S 4** – Fatores... que acontecem...há sempre...há vários fatores que...nem todas as pessoas estão dispostas a terem aulas observadas. Eu também acho que é assim, depende da pessoa, temos que ouvir a sua opinião sobre a partilha. Sou de opinião que devem ser facultativas, não devem ser de carácter obrigatório, pronto, lá está...eu agora não sei como está a legislação, mas...mas se eu tenho aulas observadas devo ter uma avaliação diferente do que a colega que não tem aulas observadas. Sujeitei-me a um processo a que as outras pessoas não se quiseram sujeitar.

**E** – Quais são as práticas de supervisão que mais considera, que mais valoriza no sentido de fazer... de promover a mudança e a inovação no sistema de avaliação?

**S 4** – Quais são as práticas...portanto, o supervisor...o supervisor deve ser...deve partilhar, como eu já disse, deve-nos ajudar a refletir...e se...pronto, por vezes também não estamos nos nossos melhores dias ou também não sabemos tudo...ajudar-nos na mudança da nossa prática pedagógica, desde que daí advenha um lado positivo para nós. Penso que esse deve ser o perfil do supervisor. Não estar sempre a ...tipo crítica, como eram antigamente os inspetores mas ajudar-nos na nossa prática, para isso são os supervisores, é para ver se está bem ou se está mal e o que está mal ajudar-nos a melhorar. É o que eu acho.

**E** – Muito Obrigada! Foi muito produtivo o seu contributo!

**S 4** – Muito Obrigada!

**E** – Bom dia!

**S 4** – Bom dia!

## Anexo 7

### Transcrição da Entrevista ao Sujeito 5

**Entrevistadora (E)** – Boa tarde, professora..... muito obrigado por ter colaborado comigo e aceder em dar-me esta entrevista! Em primeiro lugar queria perguntar se considera que, esta temática da avaliação e da supervisão, é uma temática que é importante discutir.

**Sujeito 5 (S 5)** – É, é importante discutir, porque a avaliação tem que se fazer.

**E** – Também dizer que garantimos o anonimato e a confidencialidade desta entrevista, gostávamos que desse a sua opinião, é mesmo a sua opinião, é importante que desse a sua opinião sem problemas, porque é muito importante para este trabalho.

A primeira pergunta que eu gostava de lhe colocar era sobre o sistema de avaliação de desempenho docente. O que é que considera em relação ao sistema? Gera críticas, mais positivas ou menos positivas?

**S 5** – Eu...sinceramente, eu acho o sistema de avaliação um drama. Nem sei o que é que é mais positivo nem menos positivo. Eu levei à minha maneira, fui avaliadora. Antes de fazer a avaliação tive uma grande conversa com a minha avalianda. Não estou para prejudicar ninguém, não quero prejudicar ninguém. Também não me lembrei de ser avaliadora, não pedi a ninguém para ser avaliadora, fui nomeada, portanto, também, a motivação não era muita e não gostava de estar a avaliar uma colega e tinha que estar a avaliar uma colega, portanto como eu levei isto assim um bocadinho à minha maneira, não me custou muito, porque tomei...tomei a minha...decisão do princípio ao fim e, pronto. A minha decisão foi do princípio ao fim...e tentei ajudar a colega de uma maneira justa, pronto, tentamos encontrar o melhor meio possível para estar com todas as crianças, aaa...tentamos...dentro do possível...o melhor, para ela...correu bem. Nem tudo à minha maneira, mas pronto...eu não fiz tudo como eu queria, mas, pronto, conseguimos fazer a avaliação.

**E** – Considera que é indispensável haver avaliação ou nós passávamos bem sem ter um sistema de avaliação do desempenho?

**S 5** – Acho que não há melhores avaliadores que as crianças que temos dentro da sala. Mas digamos...como eu já sou dinossaura, ainda me lembro de, quando entrava um inspetor na sala, sem nós sabermos, sentava-se num cantinho a tirar notas e falava connosco e acho que essa avaliação... eu sinceramente, mais positiva, do que esta. Quer dizer... eu acho que é...nós os docentes não é não querermos a avaliação. Eu já fui avaliada assim. Os professores sempre foram avaliados, não é? De modo que a avaliação não me mete medo. O que me faz confusão é a burocracia e a trapalhada e ter que decidir...sobre aquilo tudo...

**E** – A carreira do avaliado?

**S 5** – Exatamente...a carreira de um colega. A gente não gosta de prejudicar ninguém, não é? A pessoa pode ser prejudicada na carreira...porque há muita coisa em jogo, não é? A família...do modo como está feita...pronto. Não me deu trabalho, como disse, tive de preencher a papelada, porque eu tomei aquela decisão do princípio ao fim e fiz tudo o melhor que pude, inclusivemente até em computador, se fosse preciso, fazemos outro dia, a correção e no fundo para dar também segurança e confiança à colega que estava a avaliar que é muito importante.

**E** – No fundo, no fundo, a colega acabou por assumir muito mais um papel de supervisora do que propriamente de avaliadora ao envolver no processo a avaliada?

**S 5** – Sim, sim, porque considero que isso é importante, sim.

**E** – Considera que isso é importante...

**S 5** – Sim, sim.

**E** – Uma vez que até foi a colega que tomou essa decisão.

Considera que houve algumas dificuldades na implementação no seu agrupamento do sistema de avaliação ou tudo correu bem? Foi pacífica? Houve alguns constrangimentos? Alguma...

**S 5** – Houve, houve, conforme os departamentos, correu como estava definido...conforme os departamentos. Alguns departamentos são mais...burocráticos, outros não. Talvez nós por ser a monodocência se torne um bocadinho mais fácil, um bocadinho mais...normal. Os outros viram-se mais para as componentes científicas, para a aprendizagem, pronto, para o tal conhecimento e a aprendizagem. Nós vemos tudo no global, sem dúvida. A pré-escolar é uma pedagogia por

objetivos, mas que é centralizada... é toda...quer dizer...tudo o que a gente faça dá para uma série de objetivos ao mesmo tempo. Eles não, é mais para o conhecimento.

**E** – O que pensa tem a ver com a postura que a colega tomou. Nas crianças tenta desenvolver integralmente, promover o desenvolvimento integral, em relação à colega também tentou promover o desenvolvimento profissional da colega, uma vez que...

**S 5** – Claro. Foi clara a comunicação e por isso é que também o processo correu bem. Por acaso falei com algumas colegas sobre isso, sobre a maneira como fizeram ou não... aaa... aliás, houve um relatório que a minha avalianda me mandou, me enviou e alguém leu, sem eu querer, mexeu onde não devia, leu e disse:

- “Isto? Isto não é possível fazer!”

Eu disse: - “eu estava lá e vi”! “Eu estava lá e vi”!

**E** – Pois, a colega fez observação de aulas, portanto viu o que passou, não é?

**S 5** – Claro!

- “Ai! Ninguém faz isto! Ninguém é capaz de fazer isto!”

- “Ninguém? Eu vi e fez!”

**E** - Porque às vezes os outros ciclos também não...

**S 5** – Não, não! Foi uma colega, uma colega...

**E** – Ai, foi uma colega do mesmo departamento, da mesma área...da mesma área?

**S 5** – Sim.

**E** - Porque os outros colegas dos outros ciclos às vezes acham que...

**S 5** – Não, não, isso não, porque são situações tão diferentes que não hipóteses...

**E** – Ah, foi mesmo uma colega educadora também...

Então, houve dificuldades nalguns departamentos. O que é que a colega considera que podia atenuar essas dificuldades?

**S 5** – Para já tivemos uma formação muito em cima da hora, muito, muito em cima da hora. Os próprios formadores ainda estavam também confusos, levantavam muitas questões que isto estava um bocado...um bocado...no ar, que foi tudo muito em cima, embora eles se tivessem disposto, várias vezes, no centro da avaliação e formação de professores... Eu de cada vez que recebia o mail a dizer que estavam lá, eu ia lá, para ver se estava bem feito, se estava bem, se não estava, porque também não queria estar a prejudicar ninguém no próprio processo, no próprio processo e, depois tudo correu...normalmente. Eles também me ajudaram, naquilo que puderam ajudar, mas houve assim pequeninas coisas que foi tudo em cima da hora.

**E** – Também a legislação foi mudando...

**S 5** – É, constantemente. Hoje eram assim, amanhã já não eram assim, pronto...portanto, os colegas avaliadores tentaram colmatar as lacunas e, pronto, vamos seguir em frente, mas depois as coisas...é difícil...

**E** – Pois, as coisas foram mudando...

**S 5** – É, é. Hoje preenchiam-se uns papéis, depois, noutro dia já se preenchiam outros...

**E** - E isso é uma dificuldade, não é?

**S 5** – É, é.

**E** – É uma dificuldade. Considera que a avaliação, no caso da colega podemos falar até em supervisão, que deve ser realmente efetuada pelos pares ou devia ser feita por agentes externos? Por inspetores, por exemplo, como foi feita à uns anos atrás...

**S 5** – Ah, sim, desde que tivessem formação para isso, sim. Desde que tivessem formação para isso...

**E** – Considerava que era importante que tivessem formação especializada?

**S 5** – Desde que tivessem formação para isso e que estivessem na nossa área de ensino, porque vir uma pessoa fora da nossa área de ensino, é um bocadinho difícil perceber certos e determinados contextos. É assim, eu...como agora com os agrupamentos e mega-agrupamentos vamos contatando com outros professores, com outros docentes, até é engraçado porque eles acham que tudo o que nós fazemos...eles até nem acreditam que fazemos e que é possível.

- “É possível? Isso não é possível fazer com os garotos...? Não é possível!”

- “Não! Mas eu fiz isto!”

Nós os educadores temos sido muito ignorados. Eles ficam muito admirados. Eles ficam admirados com o trabalho que nós fazemos. Não sei...quer dizer, se seria melhor, porque depois eles estão a

pedir a nós...aaa...se não... Esta questão de colegas...eu acho que...pronto...talvez se houvesse pessoas formadas só pra...para avaliar... não sei!

**E** – Também havia uma maior disponibilidade em termos de tempo, no fundo, não é? Ter tempo para se dedicar só realmente à avaliação e à supervisão é diferente de nós que temos que nos dedicar também ao trabalho que fazemos todos os dias...

**S 5** – Sim, sim, sim. Houve até problemas daqueles avaliadores que tinham que ir para fora, como é que era o pagamento, as despesas e não sei quê...

**E** – Houve algumas dificuldades que não foram previstas na avaliação antes de se desenvolver o processo e antes de se desenvolver é que era importante...

Considera, pensa que os docentes incumbidos de realizar a avaliação, neste caso, a colega foi avaliadora...são os mais preparados, com mais perfil...

**S 5** – Não sei!

**E** – Com mais experiência?

**S 5** – Hum...não faço ideia qual foi o critério deles...

**E** – Não sabe qual foi o critério utilizado para escolha dos avaliadores?

**S 5** – Não sei! Não faço ideia.

**E** – Considera que, a colega também já falou um bocadinho nisto, os avaliadores desenvolvem o processo de avaliação mais numa vertente avaliativa ou mais numa vertente de supervisão?

**S 5** – De supervisão. Falei sempre com ela antes, por qualquer coisa que surgisse...pu-la perfeitamente à vontade. Inclusivamente ela, é obrigatório, mas ela mandava-me com alguma antecedência a programação...pronto, tivemos o cuidado deee, de...houve uma preparação conjunta.

**E** – Pensa que a observação de aulas deve ser realizada pelos pares ou também devia ser realizada por agentes externos? Portanto, avaliação já, já me respondeu que deve ser realizada pelos agentes externos desde que tivessem formação...

**S 5** – É assim, a observação de aulas, é um contexto muito específico, não é? É assim, avaliação é um ponto entre o avaliador e o coordenador de estabelecimento, neste caso, ou o coordenador de departamento. Aaaa... é assim, eu tenho a minha ideia, eu assisti às aulas, ela...a outra pessoa não, portanto vou dar a minha ideia.

**E** – Pois, porque viu aquilo que ela ...

**S 5** – Exatamente, porque de resto, como não estou a trabalhar com a colega, não sei os outros pormenores, nem me interessam, portanto há este confronto, mas também este confronto, como eu tinha a mesma ideia, correu bem. Pronto, é assim, eu acho que é assim, neste caso, a colega avaliada em si era muito, pra mim, era bastante boa e, para a outra avaliadora também era muito boa, porque quando realmente se é bom, a coisa nem...nem há muitos... Agora o problema acho que são aquelas pessoas que infelizmente...

**E** – No fundo revelam mais dificuldades, ou que...não é, que...?

**S 5** – Infelizmente há! Aí sim, penso que será mais difícil...

**E** – Mas de qualquer das maneiras considera que é importante ser realizada pelos pares ou também entende que devia também ser realizada por agentes externos?

**S 5** – Eu confesso que me considero um bocadinho externa, não é?

**E** – Mas não sentiu que o fato de vir da mesma área...

**S 5** – Isso facilitou, facilitou...muito, facilitou. Agora também não sei como é que um não par podia ter agido, não é? Pronto, não sei.

**E** – Por ser do mesmo grupo, acabamos por perceber melhor, se calhar, o contexto ou não?

**S 5** – Sim, temos mais...porque temos a capacidade, apesar de...mas pode dar...pode ter o outro lado, não é? Não sei! Eu não...eu por acaso, quer dizer, não senti dificuldades. Mas a partir do momento...

**E** – Ser um par ajuda?

**S 5** – Não, não, porque a situação de avaliadora é muito desagradável, pra já entrar numa sala, as crianças não nos conhecem, é ali uma estranha que ali está, à partida isso é logo uma desastibilização e por aí fora, não é? Temos de admitir que é sempre difícil estar outra pessoa a assistir, não é? Embora eu cheguei lá aos meninos, cheguei lá pronto, sabiam a situação, eles estavam à minha espera. Aaa...acho que a situação de avaliadora é muito complicada.

**E** – Considera que a supervisão, nessa perspectiva do acompanhar, do partilhar ideias, do preparar as aulas conjuntamente, podia realmente mudar o sistema de avaliação? Devia haver um sistema de avaliação que nos permitisse sermos nós a sentirmos a necessidade de partilharmos, de trabalharmos em conjunto, de...?

**S 5** – Sim, mas também depende dos grupos, depende dos grupos, não é? Dos parceiros.

**E** – Mas, no fundo, acha que seria mais vantajoso ou não? Do que haver assim um sistema de avaliação instituído?

**S 5** – Sim, sim, desde que os parceiros fossem pessoas...É o que eu digo, eu não estou para prejudicar ninguém, não é? Desde que seja, a crítica seja construtiva, eu não vejo mal nenhum, não é? Até é bom trabalhar assim, mas...é muito bom trabalhar assim. Agora quando a crítica é destrutiva não...

**E** – Não serve para desenvolver, nem em termos pessoais, nem em termos profissionais, não é?

**S 5** – Não.

**E** – Portanto, defende que esta perspectiva mais da supervisão é que é importante.

**S 5** – Sim.

**E** – Quais são as práticas de supervisão que mais valoriza no sentido de podermos caminhar nessa mudança: de considerarmos que não estamos a ser avaliados, mas sim a trabalhar em conjunto?

**S 5** – Como acho que os alunos, as crianças, todos os dias nos avaliam e...

**E** – As famílias...

**S 5** – E as famílias. Mas as famílias eu.... eu já tenho dito “eu até aguentava cá os anos que me faltam, se me dissessem assim”:

- “não precisa de falar com as famílias, nem com pai, nem com a mãe, só com as crianças”.

Eu só com as crianças aguento-me lindamente, pronto. Em casa também lhes dão atenção se querem, não é? Não sabem o contexto e os miúdos também, também têm aquela capacidade criativa, metem umas coisas pelo meio, pronto e depois não sossegam e pronto. Pronto, mas eu só com as crianças...eu não tenho problemas em supervisão, não tenho problemas, já estou, já estou...

**E** – Mas acha importante se houvesse mais momentos em que pudessemos colaborar uns com os outros e trabalhar em equipa?

**S 5** – É, é. Trabalhar em equipa, trabalhar uns com os outros é sempre melhor.

**E** – Se nós tivéssemos...estamos sempre a aprender, não é?

**S 5** – Exatamente.

**E** – Quando chega o momento da observação de aulas, se calhar, já não havia tantos constrangimentos, já não havia tantas...não é?

**S 5** – Não, não, porque estamos sempre a aprender, estamos sempre a aprender.

**E** – Poderíamos mudar as nossas práticas...

**S 5** – Exatamente.

**E** – A supervisão pode contribuir para uma boa prática com os meninos?

**S 5** – Sim, sim, ligada ao trabalho de equipa.

**E** – Muito obrigada! Foi muito produtiva a prestação da colega. Muito obrigada pela disponibilidade!

**S 5** – De nada!

## Anexo 8

### Transcrição da entrevista ao Sujeito 6

**Entrevistadora (E)** – Bom dia, Professora! Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade por colaborar comigo neste trabalho, assegurar que os dados são confidenciais e que a entrevista é anónima e que, nem o agrupamento, também nunca é referenciado em nenhum lado, depois perguntar se considera esta temática, da avaliação do desempenho e da supervisão, uma temática importante de ser trabalhada ou não?

**Sujeito 6 (S 6)** – Acho. Acho que é importante e acho que é atual e acho que é inesgotável.

**E** – Está, então, disposta a contribuir para este trabalho?

**S2** – Estou, estou.

**E** – Muito obrigada!

Então, primeiro, queria saber, o que é que pensa sobre o sistema de avaliação de desempenho que está a ser implementado no momento?

**S 6** – O que é que...penso muitas coisas, mas...e...é...é difícil assim, no momento, conseguir dizer tudo e de forma até organizada. Mas uma coisa que é... muito notória, é esta, é extremamente burocrático. É muito burocrático e, é um processo, quanto a mim, que também faço parte da equipa da avaliação do desempenho docente aqui da escola, é um processo, neste momento, administrativo, quase só administrativo e é, sobretudo, um processo completamente desmotivador, porque nós sabemos que independentemente dos passos que têm que se dar, independentemente daquilo que se deve fazer, e que se calhar está feito, que se faz, que se calhar está feito, que se faz, que todos fazemos, não tem nenhum tipo de intervenção ou de influência, neste momento, naquilo que é a avaliação dos professores, independentemente do valor que tem a avaliação em si mesma. Pronto, isso não se discute! Mas é um processo extremamente burocrático...e independentemente do valor que tem, acaba por ter essa...essa falha, chamemos-lhe assim, que a torna menos apelativo, menos motivador, para quem avalia e para quem é avaliado.

**E** – Considera que, mesmo assim, que a avaliação do desempenho é necessária? É inevitável ou necessária?

**S 6** – A avaliação de desempenho é útil, é necessária. É... pode ser altamente... motivadora, pode ser altamente proveitosa, sem dúvida nenhuma! Este modelo ou outro, todos eles tem aspetos que, se calhar, têm que ser corrigidos, mas a avaliação, a avaliação, julgo que sim, é importante, é necessária.

**E** – Verificou algumas dificuldades de implementação do sistema de avaliação aqui na escola? Foi pacífico ou as coisas correram dentro de...?

**S 6** – Se nós recuarmos aqui à uns tempos atrás, à uns anos atrás, em que houve assim grandes alterações em relação ao que estava estabelecido, aaa...as coisas não foram muito fáceis, mas também não foram muito difíceis, nós também não tivemos grandes, grandes sobressaltos na questão da...

**E** – porque nessa altura também havia aquela questão dos...dos titulares...

**S 6** – Sim, sim. Foi mais ou menos sendo pacífico. Quer dizer a avaliação nunca perturbou, pelo menos de forma visível, de forma que se notasse muito. Nunca perturbou, mesmo...acho que posso mesmo dizer isto, o desenvolvimento das atividades letivas, nem o relacionamento entre os colegas. Isso não...Mas foi agitado! Foi agitado! Foi sobretudo um bocadinho difícil perceber aaa... o valor de algumas decisões. Até porque elas depois acabaram por cair. Aliás a questão dos professores titulares, pronto. Isso criou uma decisão desnecessária, que pronto depois acabou por ser alterado! Agora, não notei assim uma grande, grande influência, sobretudo uma influência negativa, na maneira como as coisas decorreram aqui na escola. Não sei se tem a ver com a maneira como as coisas foram tratadas. Penso que sim, é algo a ver com isso, tem alguma coisa a ver com isso. Houve uma equipa sempre que trabalhou muito bem os documentos e que criou sobretudo instrumentos, para toda a escola, que seguem a lei e que está previsto na lei, mas que não são discuti...quer dizer são mesmo descodificados e que se conseguem preencher e são relativamente claros, são relativamente claros e, fornecer sempre aos colegas que são avaliados e aos avaliadores a informação necessária para poderem desempenhar o seu papel. Isso sim, aqui na escola funciona muito bem.



**E** – Considera que a avaliação deve ser efetuada pelos pares, isto mais até no que concerne à observação de aulas, deve ser efetuada efetivamente por pares ou por agentes externos? A questão da observação de aulas...

**S 6** – Por princípio a avaliação pelos pares assenta em bases que são defensáveis, porque isso pressupõe sempre que quem vai observar as aulas de um colega não está lá para ser polícia. Está lá para colaborar e para ajudar e para que eles possam crescer. Por princípio a avaliação pelos pares é muito, muito mais defensável do que a avaliação por elementos externos, com essa questãozinha, se calhar, significa que não pode deixar de ser esse, porque se passar a ser outro, envolve muito pior ser feita pelos pares do que ser feita por agentes externos. Agora se o princípio for esse, o princípio colaborativo, o princípio de crescimento conjunto, o princípio de se atingir uma meta comum que promove a melhoria do ensino, para quem aprende e para quem ensina, sim, pelos pares.

**E** – O que pensa sobre os docentes que estão incumbidos de ser avaliadores? São os mais qualificados, os que possuem mais experiência, os que têm mais formação especializada?

**S 6** – Quer dizer, eu não tenho assim um conhecimento fora do que se passa na escola, ao nível da escola, sim, penso que sim! Penso que os avaliadores estão escolhidos de forma coerente.

**E** – Têm algum perfil mais ou menos específico?

**S 6** – Têm. Sim. O que se passa nas outras escolas sinceramente não sei, sinceramente não sei. Acredito que quem pega nesta matéria e tenta fazer aquilo que está certo, terá certamente esse cuidado, não é?

**E** – Até porque está na legislação, não é?

**S 6** – Exatamente.

**E** – Têm que estar informados...

**S 6** – Exatamente, eu penso que sim.

**E** – Considera que os avaliadores pelo menos aqui na escola têm desenvolvido as suas funções numa vertente mais avaliativa ou mais supervisora? Supervisora no sentido, eu penso que já respondeu também um bocadinho a essa questão, no sentido de apoiar, de promover desenvolvimento profissional...

**S 6** – Sim é esse o princípio seguido por toda a gente, sim, sim.

**E** – Considera que a supervisão, a supervisão encarada nessa perspetiva, de promover a reflexão conjunta, a partilha, o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa. Se nessa perspetiva pode modificar e inovar alguma coisa no sistema de avaliação? Portanto no fundo a escola não se limitará a cumprir a lei mas também a promover o desenvolvimento profissional dos docentes...

**S 6** – Sim eu acho que essa prática é seguramente muito mais favorecedora da qualidade do que propriamente só uma avaliação transformando as pessoas em números, inseridas numa determinada escala. Sim. eu acho que sim, pode ser promotora de inovação.

**E** – Considera que poderão existir alguns fatores que irão dificultar esta introdução ou desde que seja uma aposta da escola que isso se faça de uma forma natural?

**S 6** – Não é muito fácil. Não é 100% fácil. Acredito que com o tempo e devagarinho e, talvez havendo alguns exemplos de referência, sim acredito que sim, que se possa fazer. Mas não é muito fácil, porque também não é muito fácil e, isto não é uma crítica, é uma constatação, não é muito fácil, por muito bem que nós nos demos com um colega, por muito bem que aceitemos como certo esse princípio, não é muito fácil nós aceitarmos um colega na sala de aula para sermos observados, portanto, não é fácil, mas creio que não é impossível e é desejável.

**E** – Quais são as, penso que também já respondeu um bocadinho a isto, quais são as práticas de supervisão que mais valoriza para promover essa mudança e essa inovação?

**S 6** – Eu acho que é sobretudo o tal princípio...que é preciso que seja claro e forte, que é apostar numa perspetiva de colaboração e de crescimento mútuo, pronto, para quem é avaliado e para quem avalia, que tem que estar na base de todo este processo feito com os pares. Se assim não for as coisas podem não correr muito bem. Agora se assim for poderá de fato correr melhor, penso eu.

**E** – Muito obrigada pela sua colaboração e terminamos.

## Anexo 9

Tabela de apoio à construção do questionário

OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	ITENS DO QUESTIONÁRIO	AUTORES DE REFERÊNCIA
- Caracterizar os inquiridos	<b>Parte I - Informação pessoal e profissional: Itens 1 a 8</b> 1. Idade 2. Género 3. Habilitações Académicas 4. Situação profissional 5. Tempo de serviço 6. Grupo de recrutamento 7. Cargos que desempenha 8. Condição relativamente ao processo de avaliação	- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993)  - Tuckman, B. (2000)
	<b>Parte II – Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente</b> <b>9. Características do Sistema de avaliação: Itens 9.1. a 9.9.</b>	
- Conhecer as opiniões que os professores têm do atual sistema de avaliação do desempenho dos docentes	Item 9.1. Desenvolvimento pessoal e profissional.	- Hadji (1995); - Alarcão e Roldão (2008); - Simões (2002); - Justino (2010)
	Item 9.2. Falta de envolvimento e de esclarecimento dos docentes sobre a avaliação do desempenho docente (ADD).	- Afonso (2009b); - Roldão (2003); - Mestre (2002); - Santomé (2009); - Hadji (1994); - Duke e Stiggins (1990)
	Item 9.3. Inevitabilidade da ADD.	- Torrecilla (2006); - IGEC (2011-2012); - Gil (2009); - Hargreaves (2003); - De Ketele (2010); - OCDE (2009c); - Afonso (2009b); - Flores (2009)
	Item 9.4. A avaliação com propósito de controlo, de certificação e não de reconhecimento do trabalho docente.	- Santiago (2012); - Assaél e Pavez (2008); - Carneiro (2001); - Barzanò (2009); - Bolívar (2000); - Nóvoa (2006); - Formosinho e Machado (2010); - Sacristán (2003); - OCDE (2009b); - Fernandes (2008)
	Item 9.5. A avaliação dos professores como um processo global (diz respeito às aprendizagens dos alunos; ao desempenho dos professores; às organizações-escola; à monitorização e prestação de contas; ao currículo e ao desenvolvimento curricular; e ao sistema de ensino, em geral).	- Stronge (2010); - Fanfani (2009); - OCDE (2009d); - Afonso (2009a); - Correia (2002) – Cosme (2009); - Kelchtermans (2009); - Alaiz, Góis e Gonçalves (2003); - Torrecilla (2006); - Hunnes, Kvaloy e Mohn (2012); - Campos (2005); - Canário (1992)
	Item 9.6. Simultaneidade dos conceitos de Avaliação e supervisão	- Pacheco e Flores (1999); - Nevo (1990); - Roldão (2007); - OCDE (2009b); - OCDE (2009c); - OCDE (2009d); - Caetano (2008); - Stronge (2010); - Alarcão e Roldão (2008)
	Item 9.7. Coexistência das duas vertentes da avaliação: a formativa, de desenvolvimento profissional e a sumativa, de prestação de contas.	- Formosinho e Machado (2010); - Pacheco e Flores (1999); - IGEC (2011-2012); - Costa et al. (2011); - Cronbach (1963); - Scriven (1967); - Duke e Stiggins (1990); - Hadji (1995); - Simões (2000b); - Mestre

	(2002); - Darling-Hammond, Wise e Pease (2005); - Nevo (2005); - Tucker e Stronge (2005); - Torrecilla (2006); - Fernandes (2008, 2009); - Bolívar (2010); - Stronge (2010); - Caetano (2008); - OCDE (2009c); - OCDE (2009d); - Day (1999)
Item 9.8. Sistema de avaliação impositivo, normativo e economicista versus melhoria.	- Costa (2007)
Item 9.9. Constrangimentos do processo avaliativo.	- Roldão (2003); - Mestre (2002); - Afonso (2009); - Roman e Murillo (2008); - Pacheco (2000); - Roldão (2007); - Jesus (2002)
<b>10. Nomeação, perfil e funções do avaliador</b> <b>Itens 10 a 10.4.6.</b>	
<b>10.1) Concordância ou discordância relativa à observação de aulas pelos pares.</b>	
<b>Motivos de Concordância: Itens 10.1.1. a 10.1.9.</b> <b>10.1.1.</b> Observação de aulas = a pares.	- OCDE (2012); - CCAP (2008b); - CCAP (2009b); - Tardif e Faucher (2010); - Flores (2009); - Morgado (2004); - Curado (2002); - Darling-Hammond e McLaughlin (1995); - Darling-Hammond, Wise & Klein (1999)
<b>10.1.2.</b> Avaliação por pares = observação de aulas com preparação conjunta.	- CCAP (2009b); - Morgado (2004)
<b>10.1.3.</b> Observação de aulas como dimensão muito importante da avaliação.	- IGEC (2011-2012); - Tardif e Faucher (2010); - Flores (2009); - CCAP (2008b) - Curado (2002); - Darling-Hammond e McLaughlin (1995); - Darling-Hammond, Wise & Klein (1999)
<b>10.1.4.</b> Autoavaliação= sobrevalorização do trabalho.	- Curado (2002); - Barber (1990); - Simões (1998)
<b>10.1.5.</b> Avaliação por pares = a apoio e soluções para a melhoria/mudança e inovação.	- CCAP (2008b); - CCAP (2009b); - Morgado (2004)
<b>10.1.6.</b> Observação de aulas = a reflexão e desenvolvimento profissional.	- IGEC (2011-2012); - Afonso (2009a); - Flores (2009); - Morgado (2004)
<b>10.1.7.</b> Perfil do avaliador e resultados do processo de avaliação.	- OCDE (2009b); - Fernandes (2008)
<b>10.1.8.</b> Avaliadores externos.	- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro
<b>10.1.9.</b> Outro (s) motivo de escolha livre do inquirido.	
<b>10.2. Razões da discordância relativa à observação de aulas pelos pares.</b> <b>Itens 10.2.1. a 10.2.5.</b>	
<b>10.2.1.</b> Competência exige formação.	- CNE (2012)
<b>10.2.2.</b> Avaliador externo como garantia de	- Decreto Regulamentar n.º 26/2012,

	rigor e equidade na ADD.	de 21 de fevereiro
	<b>10.2.3.</b> Observação de aulas versus cumprimento de quotas.	- Flores (2009)
	<b>10.2.4.</b> Observação das aulas = a perturbação e interferência.	- Assaél e Pavez (2008)
	<b>10.2.5.</b> Outra (s) razão de escolha livre do inquirido.	
	<b>10.3. Perfil do avaliador. Itens 10.3.1. a 10.3.10.</b>	
	<b>10.3.1.</b> Formação especializada.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.2.</b> Conhecimentos científicos e pedagógicos.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.4.</b> Capacidade de relacionamento interpessoal.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.5.</b> Capacidade para incentivar a mudança e a inovação.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.6.</b> Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.7.</b> Experiência profissional.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.8.</b> Flexibilidade/compreensão.	- OCDE (2009b); - Simões (2000b); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.9.</b> O Supervisor e o avaliador têm o mesmo tipo de perfil.	- Alarcão e Roldão (2008); - CCAP (2009b)
	<b>10.3.10.</b> Outro (s) aspecto (s) que o inquirido considere relevante (s).	
	<b>10. 4. Contributo das funções do avaliador para a melhoria, a mudança e/ou inovação da profissão docente. Itens 10.4.1 a 10.4.6.</b>	
	<b>10.4.1.</b> Avaliador e processo formativo.	- CCAP (2009b); - Hargreaves (2003); - Bretel (2002) – Guerra (2002)
	<b>10.4.2.</b> Avaliador facilitador de trabalho colaborativo	- Hargreaves (2003); - Apple (2010); - Flores (2010)
	<b>10.4.3.</b> Qualificações e capacidades dos avaliadores = a exequibilidade e legitimidade do processo.	- Fernandes (2008)
	<b>10.4.4.</b> Funções do avaliador versus aprendizagem autónoma e colaborativa e desenvolvimento profissional.	- Assaél e Pavez (2008)
	<b>10.4.5.</b> Observação de aulas, avaliação quantitativa e prestação de contas.	- Santiago (2012)
	<b>10.4.6.</b> Interação e reflexão avaliador/avaliado.	- Schön (1995); - Nóvoa (1995b); - Alarcão (1996); - Formosinho (2002)
- Analisar a importância e as implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no	Parte III – Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional Itens 11.1 a 11. 9.	
	11.1. Avaliação sanção/controlado e a progressão na carreira.	- Alves e Machado (2010a); - Curado (2002); - Simões (1998)

desenvolvimento profissional	<b>11.2.</b> Burocracia do processo e ausência de alterações significativas nas práticas.	- Apple (2010); - Formosinho e Machado (2009); - Tardif e Lessard (2009); - OCDE (2009b); - CCAP (2008b); - Simão (2007); - Barroso (2005)
	<b>11.3.</b> Formação especializada dos avaliadores e desenvolvimento profissional.	- CNE (2012); - Apple (2010); - Formosinho e Machado (2009); - OCDE (2009b); - CCAP (2008b); - Simão (2007); - Barroso (2005)
	<b>11.4.</b> Cultura avaliativa e desenvolvimento profissional.	- Ruivo (2014); - Alves e Machado (2010b); - Alarcão e Roldão (2008); - Santos (2009); - Lopes e Silva (2010); - Lima (2002); - Hargreaves (2003); - Nóvoa (1995b); - Roldão (2007); - Formosinho (2002); - Alarcão e Tavares (2003); - Alarcão (2000, 2002); - Clímaco (2005); - Gonçalves (2006)
	<b>11.5.</b> Importância da avaliação no percurso profissional.	- Caetano (2008); - Vieira & Moreira (n. d)
	<b>11.6.</b> Fixação de quotas como aspeto positivo.	- OCDE (2009)
	<b>11.7.</b> Resultados da ADD e a graduação nos concursos de professores.	- Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro
	<b>11.8.</b> Existência de diferentes avaliadores e equidade do processo avaliativo.	- Stronge (2010); - OCDE (2009b); - OCDE (2009c); OCDE (2009d); - Caetano, 2008
	<b>11.9.</b> Avaliação do desempenho, desmotivação, desmoralização e desilusão impeditivas do desenvolvimento profissional.	- Santomé (2009); - Roman e Murillo (2008); - Roldão (2007); - Jesus (2002); - Carneiro (2001)
- Identificar quais os princípios e as características da supervisão que os professores apontam como passíveis de promover a mudança e a inovação na avaliação do desempenho docente	Parte IV – Características e princípios e da supervisão que promovem a mudança e a inovação na avaliação do desempenho docente. Itens 12.1. a 13	
	<b>12.1.</b> Supervisão formativa, cultura de avaliação, dinâmicas de trabalho colaborativo, reflexão e partilha.	- Ruivo (2014); - Santos (2009); - Lopes e Silva (2010); - Lima (2002); - Hargreaves (2003); - Nóvoa (1995b); - Roldão (2007); - Formosinho (2002); - Alarcão e Tavares (2003); - Alarcão (2000, 2002); - Clímaco (2005); - Gonçalves (2006); - Horsley et al. (2009); - Santos (2004); - Barroso (1997)
	<b>12.2.</b> Articulação de horários como dificuldade para o trabalho colaborativo e as práticas supervisivas.	- IGEC (2011-2012)
	<b>12.3.</b> Disponibilidade, motivação e interesse dos docentes condições necessárias para a mudança e a inovação.	- Nisa (2013); - Estrela (2010); - Duke e Stiggins (1990); - Pacheco (n.d)
	<b>12.4.</b> Avaliação, supervisão, desenvolvimento profissional, mudança e inovação na prática docente.	- Ruivo (2014); - Horsley et al. (2009); - Costa (2008); - Alarcão e Roldão (2008); - Roldão (2007); - Alarcão e Tavares (2003); - Bolivar (2003); - Cardoso (1992); - Huberman (1973); - Patrício (1988) - Duke e Stiggins (1990)
	<b>12.5.</b> Rotina, interesses e comodismo contra	- Nisa (2013); - Nóvoa (1988); - Duke

	o desenvolvimento profissional.	e Stiggins (1990)
	<b>12.6.</b> Características do supervisor reflexivo	- Formosinho e Machado (2010); - Ruivo (2009); - Roldão (2007)
	<b>12.7.</b> Nova visão da profissão docente afirmada pela supervisão com reflexão crítica, a melhoria e valorização dos professores em todas as suas dimensões.	- CNE (2012); - Formosinho e Machado (2010); - Estrela (2010); - Ruivo (2009); - Alarcão e Roldão (2008); - Alarcão e Tavares (2003); - Santos (2004)
	<b>12.8.</b> Trabalho solitário dos docentes.	- Formosinho e Machado (2009)
	<b>12.9.</b> Supervisão, acompanhamento, discussão e inovação permanentes do processo e dos resultados.	- Martins, Candeias e Costa (2010); - Santomé (2009); - Clímaco (2005); - Alarcão e Tavares (2003); - Bolívar (2003); - Formosinho (2002); - Correia (1989); - Nóvoa (1988); - Fernandes (n.d)
	<b>12.10.</b> Supervisão propiciadora de desenvolvimento da autonomia profissional.	- Stronge (2010); - Clímaco (2005); - Alarcão e Tavares (2003); - Formosinho (2002); - Alarcão (2000, 2002); - Day (1999)
	<b>13.</b> Sugestão de 3 práticas de Supervisão/Avaliação importantes para favorecer a reflexão, a mudança, a inovação e a melhoria. (questão aberta)	

## Anexo 10

### Questionário aos Docentes que lecionam no Agrupamento em 2013/14

Caro(a) Colega

O presente questionário visa a fundamentação e a recolha de dados sobre algumas questões relacionadas com a supervisão e a avaliação do desempenho docente.

Trata-se de um trabalho de investigação, que está a ser efetuado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, do Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às perguntas apresentadas.

A sua participação e opiniões são fundamentais, pelo que agradecemos a sua gentil disponibilidade e preciosa colaboração!

#### Parte I – Informação pessoal e profissional

(Em cada item assinale com um **X** a opção em que se insere)

##### 1. Idade:

Menos de 30 ☐ 30 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

##### 2. Género:

Masculino ☐ Feminino ☐

##### 3. Habilitações Académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

##### 4. Situação Profissional (2013/2014):

Contratado ☐ QZP ☐ QE ☐

##### 5. Tempo de serviço em 31 de Agosto de 2013 (em anos):

1 a 10 ☐ 11 a 20 ☐ 21 a 30 ☐ Mais de 30 ☐

##### 6. Grupo de recrutamento:

Educação Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐ Educação Especial ☐ Línguas ☐

Matemática e Ciências ☐ Ciências S. e Humanas ☐ Expressões ☐

##### 7. Cargo (s) que desempenha no presente ano letivo:

Nenhum ☐ Coordenador de Departamento ☐ Diretor de Turma ☐

Coordenador dos Diretores de Turma ☐ Membro da Direção da Escola ☐

Membro do Conselho Geral ☐ Supervisor de estágio ☐ Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**8. Condição, no ano letivo 2013/2014, relativamente ao processo de avaliação do desempenho**  
(Assinale com um **X** o item a que corresponde a sua resposta)

8.1. Docente supervisor/avaliador	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
8.1.1. Fui avaliador interno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.2. Fui supervisor/avaliador externo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. Docente avaliado	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
8.2.1. Fui avaliado sem observação de aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.2. Fui avaliado com observação de aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. Circunstâncias em que ocorreu a observação de aulas		
8.3.1. Por imposição da legislação (docentes nos 2º e 4º escalões da carreira)	<input type="checkbox"/>	
8.3.2. Por opção	<input type="checkbox"/>	

## Parte II – Caracterização do sistema de avaliação do desempenho docente

### 9. Características do Sistema de avaliação

Dê a sua opinião sobre o atual sistema de avaliação do desempenho docente, assinalando com um X, em cada item, o seu grau de acordo ou de desacordo relativamente às afirmações, atendendo à seguinte escala (adaptada de Moreira, 2009:189):

Completamente em desacordo    

-2	-1	0	+1	+2
----	----	---	----	----

    Completamente de acordo

	-2	-1	0	+1	+2
9.1. A avaliação é uma contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.					
9.2. Os docentes sentem-se envolvidos e esclarecidos sobre o processo e os procedimentos da avaliação do desempenho docente.					
9.3. A avaliação do desempenho docente é inevitável.					
9.4. A avaliação mede, quantifica, tem um propósito de controlo com o objetivo de certificar a competência do docente e não o reconhecimento do seu trabalho.					
9.5. A avaliação dos professores tem que ser encarada como parte de um processo global que engloba a avaliação dos alunos, da escola e do próprio sistema de avaliação.					
9.6. Avaliação e supervisão são práticas que acontecem em simultâneo.					
9.7. Na avaliação podem coexistir duas vertentes: a formativa de desenvolvimento profissional e a sumativa de prestação de contas.					
9.8. O sistema de avaliação é impositivo, normativo e economicista e não fomenta a melhoria.					
9.9. O processo avaliativo gera tensão, constrangimentos, ansiedade.					

### 10. Nomeação, perfil e funções do supervisor/avaliador

10.1) Concorda com a observação de aulas realizada por um colega?

SIM ☐ NÃO ☐ Nalgumas situações ☐ Qual(ais): \_\_\_\_\_



Se respondeu **Não**, passe para **10.2**.

Se respondeu **Sim**, assinale com um X, em cada um dos itens seguintes (10.1.1. a 10.1.9.), o seu grau de acordo ou desacordo com as afirmações.

	-2	-1	0	+1	+2
10.1.1. A observação de aulas deve ser realizada por um colega porque conhece o contexto e o trabalho dos seus pares.					
10.1.2. Um par possibilita que a observação de aulas seja precedida de momentos de preparação entre supervisor/avaliador e supervisionado/avaliado.					
10.1.3. A observação de aulas é uma dimensão muito importante a avaliar.					
10.1.4. Os docentes quando se autoavaliam têm tendência para sobrevalorizar o seu trabalho.					
10.1.5. Um par propicia apoio, sempre que se justifica, na procura de soluções para a melhoria/mudança e inovação na prática pedagógica.					
10.1.6. A observação de aulas é um contributo fundamental para a reflexão e para o consequente desenvolvimento profissional do docente.					
10.1.7. O perfil do supervisor/avaliador tem um papel relevante nos resultados do processo de avaliação.					
10.1.8. Os docentes devem ser avaliados por supervisores/avaliadores externos à escola.					

10.1.9. Outro (s): \_\_\_\_\_

**10.2. Se respondeu que Não** concorda com a observação de aulas realizada por um colega, assinale com um X, em cada item, o seu grau de acordo ou desacordo com as afirmações.

	-2	-1	0	+1	+2
10.2.1. O supervisor/avaliador, sendo par, não tem mais competências em supervisão do que os seus colegas.					
10.2.2. O supervisor/avaliador, sendo um elemento externo à escola, assegura rigor e equidade na concretização do processo de avaliação do desempenho.					
10.2.3. No processo avaliativo, a observação de aulas não é decisiva, porque têm que se cumprir as quotas.					
10.2.4. A observação das aulas interfere no relacionamento entre os pares.					

10.2.5. Outra (s): \_\_\_\_\_

**10.3. No que se refere ao perfil do supervisor/avaliador, indique o seu grau de acordo ou de desacordo com cada uma das características apresentadas** (assinale com um X, em cada item, a opção que reflete a sua opinião).

	-2	-1	0	+1	+2
10.3.1. Formação especializada para o exercício do cargo.					
10.3.2. Conhecimentos científicos e pedagógicos.					
10.3.3. Conhecimento da cultura organizacional da escola.					
10.3.4. Capacidade de relacionamento interpessoal.					

10.3.5. Capacidade para incentivar a mudança e a inovação.					
10.3.6. Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.					
10.3.7. Experiência profissional.					
10.3.8. Flexibilidade.					
10.3.9. Compreensão.					
10.3.10. Competência comunicativa.					
10.3.11. Capacidade para implementar procedimentos de supervisão.					

10.3.12. Outro (s) aspeto (s) que considere relevante (s): \_\_\_\_\_

**10. 4. Avalie o contributo das funções do supervisor/avaliador que a seguir se apresentam, para a melhoria, a mudança e/ou inovação da profissão docente** (assinale com um X, em cada item, a opção que reflete a sua opinião).

	-2	-1	0	+1	+2
10.4.1. O supervisor/avaliador acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do docente.					
10.4.2. O supervisor/avaliador incentiva o trabalho colaborativo entre colegas.					
10.4.3. As qualificações e capacidades dos supervisores/avaliadores conferem exequibilidade e legitimidade ao processo avaliativo e contribuem para a sua melhoria.					
10.4.4. As funções atribuídas ao supervisor/avaliador promovem a aprendizagem autónoma, a mudança, a inovação e o desenvolvimento profissional dos avaliados.					
10.4.5. A presença do supervisor/avaliador na sala de aula tem apenas como objetivos a avaliação quantitativa e a prestação de contas.					
10.4.6. O supervisor/avaliador interage em permanência com o avaliado, promove a reflexão partindo das práticas observadas e partilha os seus saberes e experiências.					

### Parte III – Importância e implicações do sistema de avaliação do desempenho docente no desenvolvimento profissional

**11. Dê a sua opinião, relativamente a este assunto, assinalando com um X, em cada item, o seu grau de acordo ou desacordo com cada uma das afirmações.**

	-2	-1	0	+1	+2
11.1. A avaliação pode interferir na progressão da carreira porque tem intenção de sancionar e controlar.					
11.2. O processo de avaliação é burocrático e não tem implicado alterações significativas nas práticas docentes.					
11.3. A formação especializada dos supervisores/avaliadores permite fomentar o desenvolvimento profissional.					
11.4. A construção de uma cultura avaliativa contribui para melhorar e potenciar o desenvolvimento profissional.					
11.5. A avaliação desempenha um importante papel relativamente ao percurso profissional de cada docente.					
11.6. A fixação de quotas para a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente é um aspeto positivo do processo avaliativo.					
11.7. Os resultados da avaliação do desempenho deveriam contar para graduação nos concursos de professores.					
11.8. A existência de diferentes avaliadores (diretor, avaliadores internos e externos, comissão de avaliação) pode contribuir para assegurar uma					

maior equidade no processo avaliativo.					
11. 9. A avaliação do desempenho gera desmotivação e desilusão e impede o desenvolvimento profissional.					

#### **Parte IV – Características e princípios da supervisão referentes à avaliação do desempenho docente**

12. Assinale com um X, em cada item, o seu grau de acordo ou desacordo com as características e princípios da atividade supervisora concernentes ao processo de avaliação do desempenho docente.

	-2	-1	0	+1	+2
12.1. A atividade supervisora formativa fomenta uma cultura de avaliação e dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na reflexão e na partilha de saberes e práticas.					
12.2. A falta de articulação nos horários, dificulta o trabalho colaborativo e as práticas de supervisão.					
12.3. A falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos docentes impedem a mudança e a inovação.					
12.4. O processo de avaliação implica procedimentos de supervisão com vista ao desenvolvimento profissional, à mudança e à inovação na prática docente.					
12.5. A rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo ocupam as práticas educativas, impedindo o desenvolvimento profissional.					
12.6. O supervisor/avaliador tem que saber prestar atenção, escutar, clarificar, comunicar, negociar, orientar, estabelecer critérios, encorajar e ajudar a encontrar soluções.					
12.7. A supervisão propõe a reflexão crítica que assegura uma nova visão da profissão docente ao fomentar a melhoria e valorizar os professores.					
12.8. Os docentes estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente e não precisam de mudar e inovar.					
12.9. A supervisão promove o acompanhamento, a discussão e inovação permanentes do processo, da ação e dos respetivos resultados.					
12.10. A supervisão proporciona a criação de ambientes facilitadores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.					
12.11. A supervisão é desnecessária com professores experientes.					

#### **Parte V - A supervisão que deseja ver implementada na sua escola/agrupamento relativamente ao sistema de avaliação do desempenho docente**

13. Refira três práticas de supervisão que considere importantes no processo de avaliação do desempenho, no sentido de favorecer a reflexão, a mudança, a inovação e a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes da sua escola/agrupamento.

---



---



---

Castelo Branco, junho de 2014

Obrigada pela sua prestimosa colaboração!

Graça Maria dos Santos Figueiredo Monteiro

## Anexo 11

**Evidências das Unidades de Contexto do Domínio A: Caracterização e posicionamento sobre o sistema de avaliação do desempenho docente (ADD) atualmente em vigor**

Categoria	Código da UC	Evidências das Unidades de Contexto
A 1	A 1.1	<p><b>S2:</b> «Sim. É sempre importante discutir estes problemas, não é? (...) Com a avaliação preocupo-me mais em me atualizar com as novas tecnologias, com essas coisas todas, não é? E isso é importante.»</p> <p><b>S3:</b> «Então é assim, em primeiro lugar, eu acho que, de fato, hoje em dia tendo em conta a forma como as situações escolares são vividas, nós temos uma realidade escolar muito diversificada e, se calhar, para que os professores e toda a comunidade escolar seja interventiva da mesma forma, eu acho que, se calhar, tem que haver alguma avaliação.»</p> <p><b>S4:</b> «Sim, (...) é importante, porque o tema avaliação é muito polémico e todos os estudos que se possam fazer acerca do tema serão sempre bem vindos e ajudam-nos a compreender melhor este processo que já demonstrou que é feito e tem de ser feito e não há volta a dar.»</p> <p><b>S5:</b> «É, é importante discutir, porque a avaliação tem que se fazer.»</p> <p><b>S6:</b> «Acho. Acho que é importante e acho que é atual e acho que é inesgotável.»</p>
	A 1.2	<b>S1:</b> «Deveria ser importante, não está ainda a ser...a ser...importante.»
A 2	A 2.1	<b>S2:</b> «Por exemplo, a experiência que eu tive na avaliação nas aulas assistidas, foi uma experiência que eu tive boa, porque fez com que eu me...pesquisasse, por exemplo outros métodos de ensino, sobre os quadros interativos, encontrar outros...outras formas de avaliar os alunos. Claro que se não fosse eu estar avaliada nas aulas assistidas eu não tinha essa preocupação, não é? Por esse lado acho que bom! (...) Ou seja, eu acho que se a gente puser as duas coisas na balança, se calhar, ficam um bocadinho equilibradas. Mas...há coisas boas e coisas más.»
	A 2.2	<b>S3:</b> «Acho que, se calhar, devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma... alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos, nomeadamente na diversidade das situações que nós temos aqui no agrupamento.»
	A 2.3	<b>S2:</b> «Mesmo para nós professores sabermos o que fazemos, discutirmos os nossos problemas, em nos atualizarmos, em que, por exemplo, eu na altura quando fiz mestrado comecei com essas preocupações em me atualizar nas tecnologias e assim.»
	A 2.4	<b>S1:</b> «O modelo ao qual ele obedece ... as premissas base estão um bocadinho viciadas, falaciosas, porque não correspondem à realidade. Refletem um espírito de equipa política e nomeadamente de matriz decisória em tipos economicistas.»
	A 2.5	<p><b>S5:</b> «O que me faz confusão é a burocracia e a trapalhada e ter que decidir...sobre aquilo tudo...»</p> <p><b>S6:</b> «Mas uma coisa que é... muito notória, é esta, é extremamente burocrático. É muito burocrático e, é um processo, quanto a mim, que também faço parte da equipa da avaliação do desempenho docente aqui da escola, é um processo, neste momento, administrativo, quase só administrativo e é, sobretudo, um processo completamente desmotivador, porque nós sabemos que independentemente dos passos que têm que se dar, independentemente daquilo que se deve fazer, e que se calhar está feito, que se faz, que se calhar está feito, que se faz, que todos fazemos (...) Mas é um processo extremamente burocrático...e independentemente do valor que tem, acaba por ter essa...essa falha, chamemos-lhe assim, que a torna menos apelativo, menos motivador, para quem avalia e para quem é avaliado.»</p>
	A 2.6	<b>S2:</b> «Pronto, em primeiro lugar é assim, eu não conheço a 100% o sistema de avaliação de desempenho, o que está legislado, não conheço muito bem. Mas daquilo que eu conheço, pronto, acho que tem coisas boas e coisas menos boas (riso).»
	A 2.7	<p><b>S3:</b> «Nesta escola não. No Agrupamento no total não lhe sei dizer...»</p> <p><b>S4:</b> «Não, correu tudo bem! Correu tudo bem! Na escola onde eu trabalho atualmente correu tudo bem.»</p> <p><b>S5:</b> «(...) e, depois tudo correu...normalmente.»</p> <p><b>S6:</b> «O que é que...penso muitas coisas, mas...e...é...é difícil assim, no momento,</p>

		conseguir dizer tudo e de forma até organizada. (...) independentemente do valor que tem a avaliação em si mesma. Pronto, isso não se discute! (...) Foi mais ou menos sendo pacífico. Quer dizer a avaliação nunca perturbou, pelo menos de forma visível, de forma que se notasse muito. Nunca perturbou, mesmo...acho que posso mesmo dizer isto, o desenvolvimento das atividades letivas, nem o relacionamento entre os colegas. Isso não...»
	A 2.8	<b>S1:</b> «E repare nós pertencemos a um Ministério da Educação em que muito ensaiamos, muito experimentamos, muitas cobaias fizemos e depois nunca fazemos o feedback sobre as experiências. Não, as reformas não foram!»
	A 2.9	<b>S2:</b> «Por outro lado, acho que não é assim tão bom, porque a gente com as aulas todas que tem, com as turmas... perde-se algum tempo, não é?»
	A 2.10	<b>S5:</b> «Eu...sinceramente, eu acho o sistema de avaliação um drama. Nem sei o que é que é mais positivo nem menos positivo. Eu levei à minha maneira, fui avaliadora.»
A 3	A 3.1	<b>S1:</b> «É necessária e sempre foi. Não estive é obedecendo ao novo modelo. Sempre houve avaliação.» <b>S2:</b> «Acho que sim que é. Mesmo para nós professores sabermos o que fazemos, discutirmos os nossos problemas, em nos atualizarmos, em que, por exemplo, eu na altura quando fiz mestrado comecei com essas preocupações em me atualizar nas tecnologias e assim. Com a avaliação preocupo-me mais em me atualizar com as novas tecnologias, com essas coisas todas, não é? E isso é importante.» <b>S3:</b> «É necessária. Correto. » <b>S4:</b> «Eu penso que seja necessária» <b>S6:</b> «A avaliação de desempenho é útil, é necessária. É... pode ser altamente... motivadora, pode ser altamente proveitosa, sem dúvida nenhuma! Este modelo ou outro, todos eles tem aspetos que, se calhar, têm que ser corrigidos, mas a avaliação, a avaliação, julgo que sim, é importante, é necessária.»
	A 3.2	<b>S5:</b> «Acho que não há melhores avaliadores que as crianças que temos dentro da sala.»
A 4	A 4.1	<b>S3:</b> «Não. Esta escola é uma escola muito democrática. Vamos lá a ver, é uma escola em que as pessoas se respeitam muito e, portanto, não verifiquei qualquer tipo de colisão, até porque os professores foram naturalmente avaliados e, portanto não achei que houvesse assim alguma incompatibilidade com ninguém em particular. Achei que tudo correu naturalmente.» <b>S4:</b> «Não, correu tudo bem! Correu tudo bem! Na escola onde eu trabalho atualmente correu tudo bem.» <b>S6:</b> «Agora, não notei assim uma grande, grande influência, sobretudo uma influência negativa, na maneira como as coisas decorreram aqui na escola. Não sei se tem a ver com a maneira como as coisas foram tratadas. Penso que sim, é algo a ver com isso, tem alguma coisa a ver com isso.»
	A 4.2	<b>S2:</b> «Sim, acho que houve. Mas o que houve mais, não começou muito bem...mas muito, muito, falta de informação, informação contraditória, pronto e mais, mais, cada vez temos que ter mais anos de carreira...aí é que...» <b>S5:</b> «Houve (...) Talvez nós por ser a monodocência se torne um bocadinho mais fácil, um bocadinho mais...normal. Os outros viram-se mais para as componentes científicas, para a aprendizagem, pronto, para o tal conhecimento e a aprendizagem. Nós vemos tudo no global, sem dúvida. A pré-escolar é uma pedagogia por objetivos, mas que é centralizada... é toda...quer dizer...tudo o que a gente faça dá para uma série de objetivos ao mesmo tempo. Eles não, é mais para o conhecimento.»
	A 4.3	<b>S2:</b> «Haver sessões de esclarecimento, por exemplo, talvez alguma formação por parte do Ministério, eles terem que vir às escolas, para sessões de esclarecimento. Houve poucas. As pessoas eram... geralmente aqui na nossa escola era um colega, ele é que tentava obter informações e trocava as informações com os outros colegas.» <b>S5:</b> «Para já tivemos uma formação muito em cima da hora, muito, muito em cima da hora. Os próprios formadores ainda estavam também confusos, levantavam muitas questões que isto estava um bocado...um bocado...no ar, que foi tudo muito em cima, embora eles se tivessem disposto, várias vezes, no centro da avaliação e formação de professores... Eu de cada vez que recebia o mail a dizer que estavam lá, eu ia lá, para ver se estava bem feito, se estava bem, se não estava (...) Eles também me ajudaram, naquilo que puderam ajudar, mas houve assim pequeninas coisas que foi tudo em cima da hora.»
	A 4.4	<b>S1:</b> «Ele não corresponde à prática. Os ideais não são refletidos no concreto. Isso não.»

	A 4.5	<b>S5:</b> Houve, houve, conforme os departamentos. Alguns departamentos são mais...burocráticos, outros não (...) É, constantemente. Hoje eram assim, amanhã já não eram assim, portanto, os colegas avaliadores tentaram colmatar as lacunas e, pronto, vamos seguir em frente, mas depois as coisas...é difícil... É, é. Hoje preenchiam-se uns papéis, depois, noutro dia já se preenchiam outros ...»
A 5	A 5.1	<b>S1:</b> «Em conclusão devemos despolitizar a questão da avaliação dos professores.»
	A 5.2	<b>S2:</b> «Haver sessões de esclarecimento, por exemplo, talvez alguma formação por parte do Ministério, eles terem que vir às escolas, para sessões de esclarecimento.» <b>S5:</b> «Foi clara a comunicação e por isso é que também o processo correu bem.» <b>S6:</b> «(...) quer dizer são mesmo descodificados e que se conseguem preencher e são relativamente claros, são relativamente claros e, fornecer sempre aos colegas que são avaliados e aos avaliadores a informação necessária para poderem desempenhar o seu papel. Isso sim, aqui na escola funciona muito bem.»
	A 5.3	<b>S6:</b> «Houve uma equipa sempre que trabalhou muito bem os documentos e que criou sobretudo instrumentos, para toda a escola, que seguem a lei e que está previsto na lei.»
	A 5.4	<b>S5:</b> «A gente não gosta de prejudicar ninguém, não é ? A pessoa pode ser prejudicada na carreira...porque há muita coisa em jogo, não é? A família...do modo como está feita...pronto. Não estou para prejudicar ninguém, não quero prejudicar ninguém. (...) porque também não queria estar a prejudicar ninguém no próprio processo.»
	A 5.5	<b>S4:</b> «(...) mas também penso que deva ser justa, porque o fato, não estou a dizer que sou melhor, nem pior que os outros, mas também nós que trabalhamos em educação e, como também avaliamos, também nos sabemos autoavaliar e também sabemos ver quem é melhor e quem é pior e quem é igual. Deve ser vista nesse aspeto, porque eu já fui avaliada, umas vezes concordei, outras vezes não concordei, porque...por isso mesmo, porque há pessoas que não fazem nada, nós sabemos que sim, não estou a dizer mal dos colegas. Mas é...e há colegas que fazem muito mais que eu e também devem ser distinguidos por causa disso, mas também há colegas que fazem menos que eu e também devem ser penalizados por causa disso.» <b>S5:</b> «minha decisão foi do princípio ao fim...e tentei ajudar a colega de uma maneira justa (...) Nem tudo à minha maneira, mas pronto...eu não fiz tudo como eu queria, mas, pronto, conseguimos fazer a avaliação.»
A 6	A 6.1	<b>S3:</b> «Acho que essa avaliação deve ser essencialmente formativa. Acho que, se calhar, devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma... alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos, nomeadamente na diversidade das situações que nós temos aqui no agrupamento. (...) Acho que é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos, que eu penso que a escola tem.»
	A 6.2	<b>S2:</b> «Não muda nada.» <b>S6:</b> «(...) é extremamente burocrático. (...) não tem nenhum tipo de intervenção ou de influência, neste momento, naquilo que é a avaliação dos professores.»

## Anexo 12

## Evidências das Unidades de Contexto do Domínio B: Perfil do supervisor/avaliador

Categoria	Código da UC	Evidências das Unidades de Contexto (UC)
B 1	B 1.1	<p><b>S6:</b> «Quer dizer, eu não tenho assim um conhecimento fora do que se passa na escola, ao nível da escola, sim, penso que sim! Penso que os avaliadores estão escolhidos de forma coerente.»</p> <p><b>S3:</b> «Acho que a situação “cai até um bocado de pára-quedas” sobre os próprios professores que vão avaliar. Acho que devia ser uma...uma situação em que os professores que vão avaliar deviam ter uma palavra a dizer, o próprio avaliador não deve ser nomeado, mas deve ser um assunto que deve ser discutido para que se possa encarar essa tarefa como uma coisa perfeitamente natural e, se calhar desempenha melhor o papel e, portanto, acho que ser nomeado assim, sem mais nem menos, não faz sentido.»</p> <p><b>S5:</b> «Também não me lembrei de ser avaliadora, não pedi a ninguém para ser avaliadora, fui nomeada, portanto, também, a motivação não era muita e não gostava de estar a avaliar uma colega e tinha que estar a avaliar uma colega.»</p>
	B 1.2	<b>S5:</b> «Hum...não faço ideia qual foi o critério deles.»
B 2	B 2.1	<p><b>S1:</b> «Séria! Sim! De forma didática, formativa.»</p> <p><b>S2:</b> «Sim. Na formação, sim, dos supervisores, sim. Sim, pode ser uma mais valia ter anos de experiência, não é? (...) Mas depois faltam outros conhecimentos...apostar na formação...dos supervisores.»</p> <p><b>S3:</b> «Eu acho que é necessária alguma formação do ponto de vista psicológico. Não é do ponto de vista científico, porque qualquer professor tem obrigação de estar habilitado em termos científicos, mas sob o ponto de vista da psicologia educacional eu acho que sim, eu acho que sim, para ajudar os colegas, ouvir melhor os outros. Uma crítica que pode ser positiva dita de uma determinada forma às vezes pode não ser produtiva em termos do trabalho do professor que está a ser avaliado, portanto eu acho que deve haver uma formação em termos de técnicas, na parte psicológica da educação, isso eu acho.»</p> <p><b>S4:</b> «Considero importante formação na área.»</p> <p><b>S5:</b> «Ah, sim, desde que tivessem formação para isso, sim. Desde que tivessem formação para isso.»</p> <p><b>S6:</b> «Exatamente, eu penso que sim.»</p>
	B 2.2	<p><b>S6:</b> «Têm. Sim. O que se passa nas outras escolas sinceramente não sei, sinceramente não sei. Acredito que quem pega nesta matéria e tenta fazer aquilo que está certo, terá certamente esse cuidado, não é?»</p> <p><b>S1:</b> «Obedecem a um comportamento padrão, porque repare, se eu sou a coordenadora de departamento e se me calha a mim ser eu, sou eu e se não então será outro será outro, portanto não há digamos um espírito que transparece ou que esbata essas questões.»</p> <p><b>S2:</b> «Não...não (...) Não tem nada a ver, não é? (...) experiência por um lado, mas depois, por outro não, quer dizer nunca tinha mexido num quadro interativo, o avaliador...não é?»</p> <p><b>S3:</b> “Nem sempre, nem sempre! Acho que isso é um bocado particular. Não é que eu tenha nada contra as colegas, atenção! Nem sempre!”</p> <p><b>S4:</b> «Não lhes noto uma escolaridade diferente relativamente às minhas para avaliar o que quer que fosse.»</p>
	B 2.3	<b>S5:</b> «Não sei!»
B 3	B 3.1	<p><b>S3:</b> «Passo a explicar. A partir de agora nós temos desde o pré-escolar ao 10º..., ao profissional, 12º ano, temos cursos profissionais e, se calhar, o mesmo supervisor não está, que seja um par, também não vamos afastar o par, também, não está na mesma desigualdade de avaliador para um professor do pré-escolar ou para um professor do ensino secundário. Se calhar o que eu estou a dizer é um disparate, mas temos que ver a experiência que nós temos enquanto professores e, enquanto colegas, quando vamos tentar avaliar um outro colega, de preferência que a realidade que vai avaliar lhe seja minimamente familiar. É isso que eu acho.»</p> <p><b>S5:</b> «Desde que tivessem formação para isso e que estivessem na nossa área de ensino, porque vir uma pessoa fora da nossa área de ensino, é um bocadinho difícil perceber certos e determinados contextos.»</p>

B 4	B 4.1	<p><b>S1:</b> «No papel do avaliador...tenho dúvidas, porque se calhar avaliamos de acordo com... o nosso modelo de dar aulas e entre colegas, muitas das vezes, pode por em risco o processo de...da observação, da grelha e do preenchimento da observação.»</p> <p><b>S2:</b> «Não...não (...) a nível de tecnologias, de novos métodos de trabalho ficava aquém de mim.»</p> <p><b>S5:</b> «Eu levei à minha maneira, fui avaliadora. Antes de fazer a avaliação tive uma grande conversa com a minha avalianda (...) não me custou muito, porque tomei a minha decisão do princípio ao fim (...) tentamos encontrar o melhor meio possível para estar com todas as crianças, aaa...tentamos...dentro do possível...o melhor, para ela...correu bem (...) De modo que a avaliação não me mete medo (...) Não me deu trabalho, como disse, tive de preencher a papelada, porque eu tomei aquela decisão do princípio ao fim e fiz tudo o melhor que pude, inclusivamente até em computador, se fosse preciso, fazermos outro dia, a correção e no fundo para dar também segurança e confiança à colega que estava a avaliar que é muito importante.»</p>
	B 4.2	<p><b>S1:</b> «Não, não, não, não, não, não! De forma alguma! Uma vez sou eu, outra vez é outra, é conforme calha, passo a expressão. É onde calha! »</p> <p><b>S2:</b> «Por exemplo, no meu caso, de fato, tinha mais anos de experiência (...) Geralmente aqueles...os docentes mais velhos... são aqueles que têm experiência.»</p> <p><b>S4:</b> «Não acho que sejam os mais experientes. Eu posso dizer que fui avaliada. A minha avaliadora, ou avaliador eram pessoas que tinham as mesmas habilitações que eu, que por acaso até tiraram o curso comigo.»</p> <p><b>S5:</b> «Não sei! Não faço ideia.»</p>
	B 4.3	<p><b>S1:</b> «Desde que haja profissionalismo(...)»</p>



## Anexo 13

## Evidências das Unidades de Contexto do Domínio C: Observação de aulas

Categoria	Código da UC	Evidências das UC
C 1	C 1.1	<b>S1:</b> «É dentro do contexto da sala de aula que as coisas ocorrem (...) Olhe sinceramente não acho mal (riso). Porque eu acho que deviam haver aulas observadas em todo o sentido da palavra.»
	C 1.2	<b>S4:</b> «Sou de opinião que devem ser facultativas, não devem ser de carácter obrigatório, pronto, lá está...eu agora não sei como está a legislação, mas...mas se eu tenho aulas observadas devo ter uma avaliação diferente do que a colega que não tem aulas observadas. Sujeitei-me a um processo a que as outras pessoas não se quiseram sujeitar.»
	C 1.3	<b>S5:</b> « (E – Ser um par ajuda?) Não, não, porque a situação de avaliadora é muito desagradável, pra já entrar numa sala, as crianças não nos conhecem, é ali uma estranha que ali está, à partida isso é logo uma desestabilização e por aí fora, não é? Temos de admitir que é sempre difícil estar outra pessoa a assistir, não é? Embora eu cheguei lá aos meninos, cheguei lá pronto, sabiam a situação, eles estavam à minha espera. Aaa...acho que a situação de avaliadora é muito complicada.»
	C 1.4	<b>S2:</b> «Mas sei que houve pessoas que preferem que fossem agentes externos, porque tinham coisas e problemas com os pares, os colegas...Pessoalmente eu não tive, mas houve pessoas que tiveram problemas sobre isso.» <b>S5:</b> «É assim, a observação de aulas, é um contexto muito específico, não é? É assim, avaliação é um ponto entre o avaliador e o coordenador de estabelecimento, neste caso, ou o coordenador de departamento. Aaaa... é assim, eu tenho a minha ideia, eu assisti às aulas, ela...a outra pessoa não, portanto vou dar a minha ideia. (...) porque de resto, como não estou a trabalhar com a colega, não sei os outros pormenores, nem me interessam, portanto há este confronto, mas também este confronto, como eu tinha a mesma ideia, correu bem. Pronto, é assim, eu acho que é assim, neste caso, a colega avaliada em si era muito, pra mim, era bastante boa e, para a outra avaliadora também era muito boa, porque quando realmente se é bom, a coisa nem...nem há muitos... Agora o problema acho que são aquelas pessoas que infelizmente...infelizmente há! Aí sim, penso que será mais difícil...» <b>S6:</b> «Mas não é muito fácil, porque também não é muito fácil e, isto não é uma crítica, é uma constatação, não é muito fácil, por muito bem que nós nos demos com um colega, por muito bem que aceitemos como certo esse princípio, não é muito fácil nós aceitarmos um colega na sala de aula para sermos observados, portanto, não é fácil.»
C 2	C 2.1	<b>S3:</b> «Concordo com a avaliação feita pelos pares, nessa perspectiva (partilha de experiências). Portanto eu acho que é muito diferente ser avaliado por um colega, não é pelo fato de o colega me estar a avaliar que ele está num patamar diferente do meu, acho que é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos, que eu penso que a escola tem. (...) temos que ver a experiência que nós temos enquanto professores e, enquanto colegas, quando vamos tentar avaliar um outro colega, de preferência que a realidade que vai avaliar lhe seja minimamente familiar. É isso que eu acho.» <b>S6:</b> «Por princípio a avaliação pelos pares é muito, muito mais defensável do que a avaliação por elementos externos, com essa questãozinha, se calhar, significa que não pode deixar de ser esse, porque se passar a ser outro, envolve muito pior ser feita pelos pares do que ser feita por agentes externos. Agora se o princípio for esse, o princípio colaborativo, o princípio de crescimento conjunto, o princípio de se atingir uma meta comum que promove a melhoria do ensino, para quem aprende e para quem ensina, sim, pelos pares.»
	C 2.2	<b>S4:</b> «Deve ser feito por colegas nossas, mas não com aquelas com quem nós trabalhamos diariamente. Sou...defendo que deve haver um elemento externo da escola, para fazer a avaliação.»
	C 2.3	<b>S5:</b> «Como eu já sou dinossaura, ainda me lembro de, quando entrava um inspetor na sala, sem nós sabermos, sentava-se num cantinho a tirar notas e falava connosco e acho que essa avaliação... eu sinceramente, mais positiva, do que esta. Quer dizer... eu acho

		que é...nós os docentes não é não querermos a avaliação. Eu já fui avaliada assim. Os professores sempre foram avaliados, não é? De modo que a avaliação não me mete medo.»
	C 2.4	<p><b>S1:</b> «Ambos. Desde que haja profissionalismo não vejo porque é que ela não necessita de ser feita...ambos, em pares e externa.»</p> <p><b>S2:</b> «Pois, eu quando fui, foi por um par, não é? Pode ser bom ou mau, ou seja se é por um par, se for para avaliar a parte científica, a parte...é claro ele melhor do que ninguém sabe avaliar, dar opinião, não é? Ver certas coisas...pronto... na parte científica. Mas depois, na parte...um par...sei lá... e se for uma pessoa que a gente não se dá muito bem? Se calhar... não é? Ai se calhar é melhor ser uma pessoa externa ...não é? (Riso) Não é? Eu acho que também tem coisas boas se forem...um par e coisas menos boas se forem elementos externos...»</p>
C 3	C 3.1	<p><b>S1:</b> «Obedecem a um comportamento padrão, porque repare, se eu sou a coordenadora de departamento e se me calha a mim ser eu, sou eu e se não então será outro será outro, portanto não há digamos um espírito que transparece ou que esbata essas questões (...) No papel do avaliador...tenho dúvidas, porque se calhar avaliamos de acordo com... o nosso modelo de dar aulas e entre colegas, muitas das vezes, pode por em risco o processo de...da observação, da grelha e do preenchimento da observação.»</p> <p><b>S2:</b> «No meu caso foi mais na vertente...avaliativa, ver o que é que eu fazia, se fazia assim, se fazia aquilo ou não fazia, ou... por exemplo, no meu caso o que eu fiz foi a aula no quadro interativo, até me esteve a perguntar como é que eu fiz aqueles programas todos, o que é que respondiam os alunos, como faziam, como explorava...e, depois, também tenho colegas que não, foi mesmo só supervisão, mas...mas no meu caso foi muito mais na vertente avaliativa.»</p> <p><b>S4:</b> «Mais avaliativa.»</p>
	C 3.2	<p><b>S3:</b> «Acho que mais nessa vertente. As pessoas...os avaliadores, da experiência que eu tenho, não me parece que as pessoas pensem na avaliação. Acho que é apenas uma questão mesmo formativa, de partilhar experiências, de tentar melhorar, não vejo que seja numa perspectiva muito avaliativa, no sentido de prejudicar. Só mais uma vez nesta escola. Não sei como é que é a realidade nacional.»</p> <p><b>S5:</b> «De supervisão. Falei sempre com ela antes, por qualquer coisa que surgisse...pu-la perfeitamente à vontade. Inclusivamente ela, é obrigatório, mas ela mandava-me com alguma antecedência a programação...pronto, tivemos o cuidado deee, de...houve uma preparação conjunta.»</p> <p><b>S6:</b> «Por princípio a avaliação pelos pares assenta em bases que são defensáveis, porque isso pressupõe sempre que quem vai observar as aulas de um colega não está lá para ser polícia. Está lá para colaborar e para ajudar e para que eles possam crescer. (...) Sim é esse o princípio seguido por toda a gente, sim, sim.»</p>

## Anexo 14

### Evidências das Unidades de Contexto do domínio D: Caracterização das propostas pessoais dos docentes sobre o papel e o contributo do avaliador/supervisor para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa

Cat.	UC	Evidências das UC
D 1	D 1.1	<p><b>S2:</b> «Sim, sim.»</p> <p><b>S3:</b> «Até porque hoje em dia, como sabe, os alunos vêm com realidades sociais muito complicadas, chegam à escola, muitas vezes, sem estarem motivados, se o trabalho que se faz, não houver uma supervisão que se faz com os professores adaptada à realidade local acho que não chegamos a lado nenhum.»</p> <p><b>S4:</b> «Pode ser benéfica, porque todas as opiniões que nos possam dar são sempre bem-vindas. A educação é um processo que está sempre em mudança, porque nós não sabemos tudo, portanto tudo aquilo que nos dizem é sempre bem-vindo.»</p> <p><b>S5:</b> «Sim, mas também depende dos grupos, depende dos grupos, não é? Dos parceiros. Sim, sim, desde que os parceiros fossem pessoas...É o que eu digo, eu não estou para prejudicar ninguém, não é? Desde que seja, a crítica seja construtiva ,eu não vejo mal nenhum, não é? Até é bom trabalhar assim, mas...é muito bom trabalhar assim. Agora quando a critica é destrutiva não...»</p> <p><b>S6:</b> Sim eu acho que essa prática é seguramente muito mais favorecedora da qualidade do que propriamente só uma avaliação transformando as pessoas em números, inseridas numa determinada escala. Sim. eu acho que sim, pode ser promotora de inovação.»</p>
	D 1.2	<p><b>S1:</b> « No papel do avaliador...tenho dúvidas (...) Sou muito cética. Tou...Tenho muitas dúvidas relativamente a isso, que seja por aí, que seja possível.»</p>
D 2	D 2.1	<p><b>S1:</b> «Podem dificultar e sabemos perfeitamente que as medidas são puramente economistas. Não vale a pena fantasiarmos.»</p> <p><b>S5:</b> «Sim, sim, sim. Houve até problemas daqueles avaliadores que tinham que ir para fora, como é que era o pagamento, as despesas e não sei quê...»</p>
	D 2.2	<p><b>S2:</b> «É, é muito difícil, é! (...) Presentemente hoje não se faz isso na escola. Partilha...de...de documentos, de saberes, de experiências...Presentemente não se faz hoje nas escolas. (...) Acho que de uma maneira geral que estamos todos um bocadinho descontentes, não é? É as duas coisas. Eu acho que é as duas coisas.»</p> <p><b>S3:</b> « Acho que devia ser uma...uma situação em que os professores que vão avaliar deviam ter uma palavra a dizer (...) Sim, alguma vontade, sim.»</p> <p><b>S4:</b> «Fatores... que acontecem...há sempre...há vários fatores que...nem todas as pessoas estão dispostas a terem aulas observadas. Eu também acho que é assim, depende da pessoa, temos que ouvir a sua opinião sobre a partilha. (...) Não estar sempre a ...tipo crítica, como eram antigamente os inspetores.»</p> <p><b>S5:</b> «Também não me lembrei de ser avaliadora, não pedi a ninguém para ser avaliadora.»</p> <p><b>S6:</b> «Não é muito fácil. Não é 100% fácil. Mas não é muito fácil, porque também não é muito fácil e, isto não é uma critica, é uma constatação, não é muito fácil, por muito bem que nós nos demos com um colega, por muito bem que aceitemos como certo esse princípio, não é muito fácil nós aceitarmos um colega na sala de aula para sermos observados.»</p>
D 3	D 3.1	<p><b>S1:</b> « Refletem um espírito de equipa política e nomeadamente de matriz decisórias em tipos economicistas. (...) as medidas são puramente economistas. Não vale a pena fantasiarmos.(...) O espírito da matriz do modelo já que à partida reconheci que o modelo não corresponde aquilo que era previsto em termos da avaliação da atividade docente. Poderemos... que aquilo podia ser revisto para não ser entendido como aquilo que foi até à data. Em conclusão devemos despolitizar a questão da avaliação dos professores. (...) A noção de paradigma educativo ...ou ele muda ou não muda. Se andarmos a remendar por forma que é o que temos estado a fazer... Vai ser difícil! (...) E repare nós pertencemos a um Ministério da Educação em que muito ensaiamos, muito experimentamos, muitas cobiças fizemos e depois nunca fazemos o feedback sobre as experiências. (...) Exatamente, o paradigma é que devia mudar.»</p>
	D 3.2	<p><b>S1:</b> «Séria! Sim! De forma didática, formativa.»</p> <p><b>S2:</b> « Mas depois tem que ser alguém que domine os assuntos, a maior parte dos assuntos, não é? (...) Na formação, sim, dos supervisores, sim (...) apostar na formação...dos supervisores.»</p>

		<p><b>S3:</b> « (...) é necessária alguma formação do ponto de vista psicológico. Não é do ponto de vista científico, porque qualquer professor tem obrigação de estar habilitado em termos científicos, mas sob o ponto de vista da psicologia educacional eu acho que sim, eu acho que sim, para ajudar os colegas, ouvir melhor os outros. (...) uma formação em termos de técnicas, na parte psicológica da educação, isso eu acho. (...) se o trabalho que se faz, não houver uma supervisão que se faz com os professores adaptada à realidade local acho que não chegamos a lado nenhum.»</p> <p><b>S4:</b> «Considero importante formação na área.»</p> <p><b>S5:</b> «Desde que tivessem formação para isso (...) talvez se houvesse pessoas formadas só pra...para avaliar...»</p>
	D 3.3	<p><b>S1:</b> «Alterar é um bocadinho criar, a partir de... não direi do zero, mas a partir de uma experiência inovadora.»</p> <p><b>S6:</b> «Acredito que com o tempo e devagarinho e, talvez havendo alguns exemplos de referência, sim acredito que sim, que se possa fazer. (...) não é fácil, mas creio que não é impossível e é desejável.»</p>

## Anexo 15

### Evidências das Unidades de Contexto do Domínio E: Práticas de supervisão mais valorizadas pelos docentes como promotoras de mudança e inovação na Avaliação do Desempenho Docente

Cat.	UC	Evidências das UC
<b>E 1</b>	E 1.1	<b>S4:</b> «entre o avaliador-avaliado haver uma reflexão sobre o que está bem, sobre o que está mal, discutir sobre o ponto de vista de cada um (...) Quais são as práticas...o supervisor deve, como eu já disse, deve-nos ajudar a refletir...».
	E 1.2	<b>S2:</b> «(...) Partilha...de...de documentos, de saberes, de experiências.» <b>S3:</b> « (...) devemos aprender uns com os outros e de preferência recolher alguma... alguma informação junto dos colegas que já têm alguma experiência a mais nalguns campos (...) é uma questão de partilha de experiências, sobretudo para o bem dos alunos» <b>S4:</b> «A avaliação, supervisão de aulas deve ter um contexto de partilha de saberes (...) o supervisor deve partilhar.» <b>S5:</b> «(...) pronto, tivemos o cuidado de...houve uma preparação conjunta. (...) Trabalhar em equipa, trabalhar uns com os outros é sempre melhor. (...) porque estamos sempre a aprender, estamos sempre a aprender.» <b>S6:</b> «Está lá para colaborar e para ajudar e para que eles possam crescer. O princípio colaborativo(...)»
	E 1.3	<b>S3:</b> «Acho que é apenas uma questão mesmo formativa (...) de tentar melhorar» <b>S4:</b> «Ajudar-nos na mudança da nossa prática pedagógica, desde que daí advenha um lado positivo para nós.» <b>S6:</b> «O princípio de crescimento conjunto, o princípio de se atingir uma meta comum que promove a melhoria do ensino, para quem aprende e para quem ensina, (...) Eu acho que é sobretudo o tal princípio...que é preciso que seja claro e forte, que é apostar numa perspetiva (...) de crescimento mútuo, pronto, para quem é avaliado e para quem avalia, que tem que estar na base de todo este processo (...)»
	E 1.4	<b>S5:</b> «(...) dar também segurança e confiança à colega que estava a avaliar que é muito importante. Falei sempre com ela antes, por qualquer coisa que surgisse...pu-la perfeitamente à vontade.»
	E 1.5	<b>S1:</b> «(suspiro) Ah... Nunca pensei com seriedade e diga o que disser, provavelmente iria dizer errado. Não tou a ver assim...»