

UNIVERSIDADE ABERTA



CONTRIBUTOS DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR E DOS DELEGADOS DE GRUPO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA NO NORTE DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

José Domingos Teixeira Fernandes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



CONTRIBUTOS DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR E DOS DELEGADOS DE GRUPO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA NO NORTE DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

José Domingos Teixeira Fernandes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

2015

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e insere-se na linha de investigação de políticas educativas e supervisão pedagógica.

Pretendeu-se encontrar, através da investigação que aqui se apresenta, os contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo com funções de avaliadores internos no processo de avaliação de desempenho docente. Procurou-se ainda encontrar o perfil dos avaliadores para se poder exercer o cargo, assim como apresentar o enquadramento teórico dos autores e legislação que o sustentam.

Este estudo focalizou-se no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro que regulamenta as novas regras da avaliação de desempenho docente e a unidade de estudo deste trabalho é uma escola pública do ensino básico e secundário, no concelho de São Vicente, Norte da Madeira.

Para dar cumprimento aos eixos de análise do trabalho utilizou-se a metodologia qualitativa estudo de caso e através de uma análise documental, de inquéritos por entrevista dirigidos aos 12 avaliadores internos - coordenadores de departamento e delegados de grupo - e aos 14 docentes avaliados, considerados a amostra da dimensão interna, encontrou-se um perfil de avaliador interno de desempenho docente na prática, assim como os contributos destes na avaliação de desempenho docente, de acordo com a legislação regional da Madeira.

Tendo por base os resultados obtidos, concluímos que o novo modelo de avaliação de desempenho de docente é um modelo formativo, privilegia o trabalho colaborativo, promove a reflexão, a partilha e a troca de experiências, bem como a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional, apesar da conjuntura atual não promover a progressão na carreira devido ao congelamento como medida de austeridade, o que desmotiva os docentes avaliados e faz ainda com que estes profissionais encarem a avaliação interna como um trabalho menos sério, que não premeia o desempenho e o mérito.

Palavras - chave: supervisão pedagógica; coordenadores de departamento curricular; delegados de grupo; contributos; avaliação de desempenho docente.

Abstract

The work developed in the context of the Master's Degree in Pedagogic Supervision is inserted in the investigation line: educational policies and pedagogical supervision.

It was intended to find through research presented here, the contributions of the head of department and subjects of delegates with functions of internal evaluators in the teaching performance evaluation process. Efforts were also made to the profile of the evaluators to be able to hold office, as well as present the theoretical framework of the authors and legislation that support it.

This study focused on the Law Decree No. 26/2012 / Madeira, of October 8 which regulates the new rules of ADD and the unit of study of this work is a public school in primary and secondary education in the municipality of São Vicente, Northern Madeira.

To meet the objectives of the study used a qualitative methodology case study and through a document analysis, surveys interview led to twelve internal assessors – head of department and subjects of delegates - and fourteen teachers evaluated, considered the sample the internal dimension, met an internal evaluator profile of teacher performance in practice as well as the contributions of those in the teaching performance evaluation, according to regional legislation Madeira.

Based on the results, we conclude that the new teacher performance evaluation model is a training model, favors collaborative work, promotes reflection, sharing and exchange of experiences as well as the improvement of teaching practices and development professional, despite the current situation does not promote career progression due to freezing due to austerity measures, which discourages the evaluated teachers and still makes these professionals envisage the internal evaluation as a less serious work, that does not reward performance and merit.

Keywords: *pedagogical supervision; head of department; delegates of subjects; contributions; evaluation of teaching performance;*

Dedicatória

À minha mãe e à minha tia Dora (*in memoriam*), que dignamente me apresentaram à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às coordenadoras do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Professora Doutora Isolina Oliveira e Professora Doutora Branca Miranda, pela atenção e recomendações ao longo das unidades curriculares, que me embutiram o interesse, a motivação pela investigação e consequentemente a realização desta dissertação.

Agradeço ainda à Professora Doutora Susana Henriques, orientadora desta dissertação que transmitiu e facultou conhecimentos e com base em recomendações da sua orientação, foi possível a realização deste estudo, assim como também estou grato ainda pela liberdade de ação, o que me permitiu e foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e académico.

A todos os professores que lecionaram as diversas unidades curriculares do Mestrado ao longo de dois anos, porque todos eles, sem exceção, contribuíram para o enriquecimento do estudo.

Um apreço direto ao Diretor Regional de Educação da Madeira, Dr. João Estanqueiro, pela amabilidade de ter autorizado que a investigação fosse realizada no estabelecimento de ensino público escolhido.

Do mesmo modo, é de salientar também um agradecimento ao Órgão de Gestão da EBSDLA por ter criado condições operacionais de modo que este trabalho de investigação fosse realizado, aos coordenadores de departamento curricular, aos delegados de grupo e aos docentes da escola, o meu apreço pela sua preciosa colaboração nas entrevistas.

À família mais próxima, principalmente minha mãe, aos meus irmãos, pelo apoio e compreensão e aos meus amigos que me motivaram a ingressar neste Mestrado.

Índice Geral

Resumo	II
<i>Abstract</i>	III
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos	V
Índice geral	VI
Índice de quadros	X
Índice de abreviaturas, siglas e acrónimos	XI
Introdução	1
Capítulo 1 – Orientação	3
1.1 – Definição de orientação	4
1.2 – Orientação das práticas pedagógicas	7
Capítulo 2 – Contexto da supervisão	11
2.1 – Conceito de supervisão pedagógica	12
2.2 – Modelos (cenário) de supervisão	14
2.3 – A supervisão pedagógica em Portugal	20
2.4 – Etapas da supervisão pedagógica	25
Capítulo 3 – Supervisão e avaliação do desempenho docente	27
3.1 – Conceito de supervisor e gestores intermédios com funções de avaliadores	28
3.2 – Coordenadores de departamento curricular	29
3.3 – Delegados de grupo disciplinar	31
Capítulo 4 – Avaliação do desempenho docente nos normativos	34
4.1 – Conceito de Avaliação de Desempenho Docente	35
4.2 – Avaliação de Desempenho Docente na legislação regional.....	36
4.3 – Perfil legal do Avaliador Interno	38

4.4 – Funções do Avaliador Interno	39
Capítulo 5 – Análise documental	41
5.1 – Projeto docente	42
5.2 – Registo de participação das atividades nas dimensões da avaliação	43
5.3 – Relatório de autoavaliação	47
5.4 – Parecer do AI	48
Capítulo 6 – Metodologia da investigação	50
6.1 – Contextualização da investigação	51
6.2 – Opções metodológicas	51
Capítulo 7 – Unidade de estudo	54
7.1 – Espaço geográfico envolvente	55
7.2 – Caracterização do contexto de estudo	56
Capítulo 8 – Análise de dados e discussão dos resultados	61
8.1 – Instrumento – entrevista semiestruturada	62
8.2 – Caracterização da população	66
8.3 – Recolha de dados	70
8.4 – Análise de dados da investigação qualitativa	71
8.5 – Modelo(s) de avaliação encontrado(s) na prática	80
8.6 – Relação entre os resultados e o modelo de supervisão construído	81
Capítulo 9 – Conclusões e propostas	88
9.1 – Considerações finais	89
Referências bibliográfica	93
Anexo I – Parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente	98
Anexo II.1 – Calendarização do processo de Avaliação de Desempenho Docente	102
Anexo II.2 – Calendarização detalhada de Avaliação de Desempenho Docente	104

Anexo III – Modelo do projeto docente	108
Anexo IV – Requerimento do projeto docente	112
Anexo V – Modelo com parâmetros e os indicadores utilizados pelos avaliadores internos no processo avaliativo	114
Anexo VI – Modelo da apreciação do projeto docente	120
Anexo VII – Modelo do relatório de autoavaliação	122
Anexo VIII – Modelo de apreciação do relatório de autoavaliação	128
Anexo IX – Pedido de autorização ao Diretor Regional de Educação da RAM	130
Anexo X – Ofício de deferimento do pedido para aplicação do instrumento de investigação	132
Anexo XI – Conhecimento ao Presidente do órgão de gestão da EBSDLA	134
Anexo XII – Guião das entrevistas semiestruturadas aos AI	138
Anexo XIII – Guião das entrevistas semiestruturadas aos DA	140
Anexo XIV.1 – Transcrição da entrevista do AI A	142
Anexo XIV.2 – Transcrição da entrevista do AI B	150
Anexo XIV.3 – Transcrição da entrevista do AI C	154
Anexo XIV.4 – Transcrição da entrevista do AI D	158
Anexo XIV.5 – Transcrição da entrevista do AI E	170
Anexo XIV.6 – Transcrição da entrevista do AI F	174
Anexo XIV.7 – Transcrição da entrevista do AI G	178
Anexo XIV.8 – Transcrição da entrevista do AI H	182
Anexo XIV.9 – Transcrição da entrevista do AI I	186
Anexo XIV.10 – Transcrição da entrevista do AI J	190
Anexo XIV.11 – Transcrição da entrevista do AI K	194
Anexo XIV.12 – Transcrição da entrevista do AI L	198
Anexo XV.1 – Transcrição da entrevista do DA A	202
Anexo XV.2 – Transcrição da entrevista do DA B	204
Anexo XV.3 – Transcrição da entrevista do DA C	208
Anexo XV.4 – Transcrição da entrevista do DA D	214
Anexo XV.5 – Transcrição da entrevista do DA E	218
Anexo XV.6 – Transcrição da entrevista do DA F	222
Anexo XV.7 – Transcrição da entrevista do DA G	226

Anexo XV.8 – Transcrição da entrevista do DA H	230
Anexo XV.9 – Transcrição da entrevista do DA I	232
Anexo XV.10 – Transcrição da entrevista do DA J	236
Anexo XV.11 – Transcrição da entrevista do DA K	238
Anexo XV.12 – Transcrição da entrevista do DA L	240
Anexo XV.13 – Transcrição da entrevista do DA M	244
Anexo XV.14 – Transcrição da entrevista do DA N	246
Anexo XVI – Grelha de análise documental	248
Anexo XVII – Grelha de análise categorial e codificação da informação das entrevistas dos AI	254
Anexo XVIII – Grelha de análise categorial e codificação da informação das entrevistas dos DA	262

Índice de Quadros

Quadro 3.1 - Operacionalização da dimensão de liderança no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola	30
Quadro 3.2 - Operacionalização da dimensão de supervisão no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola	30/31
Quadro 3.3 - Operacionalização da dimensão de formação no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola	33
Quadro 7.1 - Número de alunos distribuídos por ciclo, curso e turma	58/59
Quadro 8.1 - AI: CDC	68
Quadro 8.2 - AI: DG	68/69
Quadro 8.3 – DA	69/70

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ADD [Avaliação de Desempenho Docente]
AI [Avaliador Interno]
AE [Avaliador Externo]
CCE [Conselho da Comunidade Educativa]
CDC [Coordenador do Departamento Curricular]
CP [Conselho Pedagógico]
DA [Docente Avaliado]
DC [Departamento Curricular]
DD [Delegado de Disciplina]
DG [Delegado de Grupo]
DRE [Direção Regional de Educação]
EBSDLA [Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade]
ECD [Estatuto da Carreira Docente]
PAE [Plano Anual de Escola]
PEE [Projeto Educativo de Escola]
PFPD [Plano de Formação para Pessoal Docente]
PCE [Projeto Curricular de Escola]
LBSE [Lei de Bases do Sistema Educativo]
SADD [Secção de Avaliação de Desempenho Docente]
SRE [Secretaria Regional de Educação]
SRERH [Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos]
RAM [Região Autónoma da Madeira]
RIE [Regulamento Interno da Escola]
UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]

Introdução

Dada a importância crescente e cada vez maior da avaliação de desempenho docente e com a intenção de contribuir para um maior conhecimento da situação e de encontrar um perfil adequado ao supervisor, no caso concreto, os coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo com funções de avaliadores internos, se desenvolve esta investigação com o título “Contributos dos Coordenadores de Departamento Curricular e Delegados de Grupo na Avaliação de Desempenho Docente: Estudo de Caso numa Escola Básica e Secundária no Norte da Região Autónoma da Madeira”.

O presente trabalho insere-se na linha de investigação de políticas educativas e supervisão, sendo questão central da investigação a identificação e análise dos contributos dos CDC e DG na avaliação do desempenho docente. A análise destes contributos será feita tendo por base os modelos e teorias de supervisão pedagógica.

Definimos os seguintes eixos de análise: (i) conhecer e caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise; (ii) caracterização do perfil dos avaliadores do desempenho docente, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na avaliação; (iii) caracterizar as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros); (iv) identificar os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente; (v) recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade e (vi) recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes.

O trabalho é composto por um resumo em português e outro em inglês e respetivas palavras-chave, um índice geral, um índice de quadros, uma introdução, uma fundamentação teórica em torno da avaliação de desempenho docente, que incluem as conceções de orientação, de supervisão e de ADD, o enquadramento da supervisão em Portugal, a legislação da RAM, o perfil dos coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo com funções de avaliadores no processo de avaliação de desempenho docente, um estudo empírico, a descrição dos entrevistados, a justificação da metodologia qualitativa, o estudo de caso, o instrumento de recolha - entrevista, uma análise dos dados em recolha e considerações finais.

A fundamentação teórica inicia-se no capítulo 1 e este apresenta conceitos fundamentais relativos à supervisão na educação, princípios, funções, o capítulo 2 é todo dedicado aos diferentes significados sobre supervisão e autores referenciais, a contextualização e a perspetiva histórica sobre o conceito em Portugal e no capítulo 3, é caracterizado os supervisores/avaliadores (coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo) intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente, perfil e funções dos avaliadores internos e no capítulo 4 é dedicado ao enquadramento legal (normativos) da ADD.

O estudo empírico inicia-se no capítulo 5, análise documental do Decreto Regulamentar Regional nº. 26/2012/M, de 8 de outubro, inclui o capítulo 6, donde se apresenta a justificação metodológica, a delimitação do universo, a descrição dos participantes na investigação, a justificação, ou seja, a opção por um estudo de caso por ser a abordagem que melhor se adaptava aos objetivos da presente investigação, na qual se descreve uma situação particular, participantes em contexto natural, numa perspetiva qualitativa, metodologia descritiva, com o objetivo de enquadrar todo o processo de avaliação de desempenho na literatura especializada e encontrar os contributos dos avaliadores internos no processo avaliativo de docentes, engloba o capítulo 7 e neste enuncia-se o espaço geográfico envolvente da escola (concelho de São Vicente), o historial e a caracterização da EBSDLA, escola do Norte da RAM, unidade de contexto desta dissertação, os resultados da presente dissertação são expostos e analisados dentro do capítulo 8, com a análise dos dados qualitativos obtidos através do instrumento usado na recolha – entrevista semiestruturada, a interpretação de resultados, o modelo de ADD encontrado e terminando o capítulo com a relação dos resultados com o modelo construído, sendo apresentado ainda neste capítulo, a análise de conteúdo, temática que surge no intuito de completar e contrastar com o processo indutivo de codificação produzido numa análise qualitativa, por fim, apresenta-se o capítulo 9, donde se incluem as conclusões obtidas mediante os objetivos propostos neste estudo, entre eles os contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo no processo de ADD, o perfil dos avaliadores internos encontrados na prática docente, assim como recomendações para futuras investigações.

Capítulo 1

Orientação

1.1 Contexto e definição de orientação

Orientação é um conceito demasiado vasto, daí a dificuldade na sua definição, nos seus objetivos e no campo da ação e é menos complexa do que a supervisão, mas constituindo-se como parte dela, dessa forma a orientação, na supervisão, tem como finalidade aconselhar, apoiar e ajudar o formando a encontrar um significado para a sua atuação profissional. Daí a importância de termos dedicado um capítulo do nosso estudo para a orientação, uma vez que esta é entendida como o alicerce de uma supervisão e consequentemente é considerado a base numa avaliação de desempenho docente entendido como processo. Assim, o supervisor é, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), o orientador pedagógico, a quem compete ajudar um professor a desenvolver e a aprender a sua ação profissional, perspectivando-se dois níveis correlativos: o desenvolvimento e aprendizagem do próprio professor e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.

O termo orientação é definido por Trindade (2007):

um conjunto de ações exercidas por um professor em princípio mais experiente e melhor informado da profissão sobre um ou mais formandos com a finalidade de promover a descoberta de um significado para as suas atuações profissionais.

(Trindade, 2007: 25)

Trindade (2007) entende ainda que a orientação tem como foco de atuação as práticas pedagógicas do formando, entendido como um aprendiz adulto, tendo o orientador o papel de facilitar os processos de aprendizagem, num ambiente de trabalho caracterizado pelo compromisso, empenho e confiança, sendo que “as características requeridas (...) para que este possa fazer um trabalho de sucesso [são importantes] a congruência, a empatia e o respeito” (idem, p. 121). O orientador, tendo por base o exercício de uma teoria de orientação pedagógica, apresenta-se “como um facilitador dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional daqueles cuja formação tem a seu cargo” (idem, p. 83). Ou seja, o processo de orientação passa obrigatoriamente pela interação entre formador e formando, pois, “na verdade, não é possível um sem o outro” (idem, p. 121).

Segundo o autor Trindade (2007), existem dois modos de fazer orientação: uma corrente orientada para o desenvolvimento pessoal, em que se destacam as relações humanas entre atores, as sensibilidades e necessidades dos formandos, o desenvolvimento moral, a autonomia e a responsabilidade nas práticas; e outra corrente, orientada para o

desenvolvimento profissional, em que se destacam o desenvolvimento curricular e as competências didáticas do formando. E, tal como Trindade, também Marcelo (2009) defende que “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas” (p. 15).

Há diversos métodos, tipos e técnicas de orientação que devem ser adequados ao contexto e à personalidade de cada formando. Um dos métodos utilizados é a orientação sistémica, que consiste na resolução de diversos problemas relacionais e complexos, através do processo de aconselhamento do supervisor e não da sua imposição. Esta surge como auxiliar da reflexão profissional e pessoal, ativando vários recursos, como o despertar de diversas ações, que poderão consistir em jogos lúdicos, enquanto instrumentos de soluções, e envolvendo várias escolhas, que podem ser selecionadas e partilhadas, escolhas, essas, que iluminam as relações de trabalho entre o orientador e o formando com um apreço fortalecido. Este tipo de orientação projeta a curiosidade e tem como objetivo ampliar as oportunidades profissionais para a ação, daí Trindade (2007:81-82) destacar ainda, seguindo a tipologia descrita por Alarcão e Tavares (2003), os seguintes tipos de orientação: artesão; descoberta guiada; neopositivista (comportamentalista); clínico ou prático; psicopedagógico; personalista; processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, ou, como o autor designa, processo integrador complexo.

No que respeita às técnicas de orientação das práticas pedagógicas, Trindade (2007, p. 119) apresenta algumas variantes: (i) orientação de pequenos grupos - consiste no desenvolvimento de atividades numa determinada profissão sob orientação de um colega mais velho. Este deverá fazer com que o formando reflita sobre as suas ações educativas, a fim de evitar erros e permitir um melhor desempenho; (ii) desenvolvimento profissional autodirigido (sem orientador) - inicia-se pela vontade do próprio formando, ou seja, este irá identificar as suas necessidades de aprendizagem, de modo a executar nova *praxis*. Esta técnica implica um plano de ação, de avaliação e de recursos a utilizar; (iii) orientação interpares - possibilita a que cada um dos elementos do par proporcione ao outro a oportunidade de refletir sobre as suas práticas, apoiado no *feedback* fornecido por um colega em quem deposita confiança.

A orientação pode e deve, por via da sua função formativa e numa lógica horizontal, integrar dinâmicas de colaboração, orientadas para o desenvolvimento

profissional do formando e do próprio orientador, visando a melhoria da qualidade das práticas. Contrariamente à supervisão, que “não constitui, nem pode constituir, em si, uma prática colaborativa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 59). Se ao supervisor cabe difundir e dinamizar as inovações, organizando ações de formação, ao orientador cabe-lhe apenas a "difusão das inovações que aparecem na profissão e, claro está, ao seu estudo e aplicação nas práticas profissionais" (idem, p. 81), assim a orientação em contexto de supervisão e de acordo com Trindade (2007), pretende “ajudar o formando a conseguir adequar os seus comportamentos e desempenhos ao perfil pretendido” (p. 27), e, acrescenta ainda, “nesse sentido, a finalidade da orientação não é mostrar o caminho, mas os caminhos, que o formando pode percorrer para atingir o que se espera dele, em termos profissionais” (*ib.*).

Este modelo de orientação deve constituir-se como um processo colaborativo e de partilha de conhecimento entre orientador e formando, apresentando características como a transparência, especialmente quanto ao quê, ao como e ao para quê do processo. Nesta linha, podemos referir que a orientação é uma das pontes que une a supervisão à colaboração, tendo o acompanhamento que é proporcionado ao longo do ciclo, enquanto processo colaborativo, de integrar três dimensões da colaboração: instrumental - enquanto instrumento/recurso ao serviço do desenvolvimento das pessoas e das instituições; processual - enquanto processo, implicando a negociação de objetivos e a partilha de responsabilidades e decisões no seio do grupo; atitudinal - enquanto atitude de abertura ao outro e de reflexão/questionamento das práticas.

As vantagens das práticas colaborativas são há muito reconhecidas pela investigação. Fullan e Hargreaves (2001) referem que:

As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho (...) estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91).

(Fullan & Hargreaves, 2001: 90-91)

Roldão (2007) sublinha que o trabalho colaborativo:

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

(Roldão, 2007: 27)

Segundo Alarcão (2002):

O agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e já não como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns.

(Alarcão, 2002: 219)

Cruz (2011) defende que “é na interação com os pares que os professores podem encontrar pistas para desempenhos mais eficazes” (p. 82). Acrescenta ainda a autora que

“os professores necessitam de uma vez por todas abrir a porta das salas de aula aos colegas, abandonando a concepção de que se trata de propriedade privada”

(Cruz, 2011: 86)

Para Trindade (2007), a confiança entre o orientador e o formando apresenta-se como um elemento fulcral no sucesso do plano de formação e é um processo interativo que necessita de uma comunicação efetiva entre os seus atores. Neste contexto comunicar é partilhar: “será num espírito de partilha que o orientador deverá encetar o processo (...) propor a abordagem colaborativa do “como vamos resolver isto?” (p. 14). O autor refere ainda que “o que está em causa é a criação de um ambiente propício à construção de um clima positivo de interação, promotor de uma boa comunicação e da confiança mútua” (idem, p. 89), daí que as reuniões em prol do desenvolvimento profissional deveriam fazer parte das rotinas da escola e da cultura profissional dos professores. A resistência a novas práticas profissionais deve-se a fatores não só pessoais como de ordem institucional, nomeadamente a ênfase colocada no isolamento/individualismo do professor e a racionalidade burocrática que predomina no sistema educativo. Neste contexto, não surpreende que nas escolas, atualmente, ainda existam lacunas ao nível de incentivos a práticas colaborativas e, até, situações de resistência/boicote ao trabalho colaborativo, feito em várias frentes: disponibilidade; crenças/tradição, liderança; concepções de colaboração redutoras, entre outros constrangimentos e dificuldades que impedem a implementação de práticas colaborativas na escola enquanto estratégia formativa de desenvolvimento profissional.

1.2. Orientação das práticas pedagógicas

O desenvolvimento profissional é um dos modos de orientação, cada vez mais associado à aprendizagem ao longo da vida, permite aos docentes uma (auto) reflexão acerca das suas competências profissionais e conhecimentos, no sentido de melhorar as suas práticas pedagógicas. É neste contexto que se enquadra a orientação das práticas pedagógicas, uma das dimensões da supervisão que, de acordo com Trindade (2007) “está sempre ao serviço do desenvolvimento profissional” (p. 116). Este desenvolvimento “vai

para além de uma etapa meramente informativa” (*ib.*), devendo produzir efeitos para modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos e neste assunto, Marcelo (2009: 7) equaciona o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho do docente, a escola, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais. Ruidduck (1991, citado por Marcelo, 2009) define-o como:

A capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações.

(Marcelo, 2009: 9)

Reiman e Thies-Sprinthall (1998, citados por Trindade, 2007) defendem que a orientação é um fator preponderante para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Se o foco de atuação incide sobre o primeiro, ganha relevância a relação interpessoal entre os atores, valorizando o crescimento moral e a responsabilização profissional do formando como pessoa. Se focalizada no seu desenvolvimento profissional, promove “o desenvolvimento curricular e o apetrechamento didático do formando” (p. 84).

Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional, assim contextualizado, compreende a formação em quatro áreas distintas: (i) escola; (ii) currículo e inovação; (iii) ensino; (iv) professores, assim a escola deve gerir as suas inovações e mudanças e contribuir para o desenvolvimento dos seus profissionais; o currículo e inovação, que significa a formação relacionada com mudanças curriculares, pressupõe o trabalho colaborativo, o aprender com os outros, a aquisição de novos conhecimentos, permitindo que o professor se desenvolva profissionalmente; o ensino, com o desenvolvimento de atividades centradas na reflexão da prática e domínio de algumas técnicas e estratégias didáticas, para que o professor seja capaz de aprender com a sua experiência; os professores, que no desenvolvimento profissional devem ter em conta as características do ensino (profissão, proletarização, burocratização, diminuição de autonomia, intensificação de trabalho), e “entender o desenvolvimento profissional relacionado com a avaliação de desempenho” (p. 145).

Segundo Trindade (2007:87), na orientação das práticas pretende-se que os formandos atinjam um determinado perfil de desempenho, considerado social, cultural e

politicamente desejável. O domínio desse perfil, acredita-se, irá constituir um fator de excelência na qualidade de desempenho e, conseqüentemente, na qualidade do programa de formação, na qualidade da instituição onde a mesma ocorre e, mesmo, do sistema de formação, assim, o professor é, por isso, em contexto e inserido numa escola professor, é construtor da sua identidade profissional, visada nas respostas às questões: que professor sou eu? que professor quero ser? como vejo os professores? como são vistos os professores? A sua identidade constrói-se em terreno intersubjetivo, com os outros.

Deste modo, desenvolve-se no formando uma atitude de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções, a consciência sobre o que se fez, porque se fez, o que se poderia ter feito e como se poderá fazer, são passos fundamentais para percorrer o caminho do desenvolvimento profissional que, segundo Marcelo (2009), é a “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9), desta forma o processo reflexivo repercute-se no crescimento do formando numa perspectiva construtivista, pois este torna-se capaz de desempenhar novos papéis, refletir sobre as práticas, articular de forma crítica práticas e teorias, responder a desafios inovadores.

A orientação facilita o desenvolvimento profissional do formando, implica o seu desenvolvimento pessoal e promove a melhoria da qualidade dos desempenhos e, conseqüentemente, da própria qualidade do sistema de formação. Daí, a importância do desenvolvimento profissional docente, associado à aprendizagem ao longo da vida, permitindo aos professores atualizar competências profissionais e conhecimentos, no sentido de melhorar as suas práticas pedagógicas e tendo como objetivos o de facilitar o desenvolvimento do formando/professor e de promover a melhoria da qualidade dos desempenhos, quer se trate da orientação na formação inicial, ou na formação contínua, concretizam-se mais rapidamente quando alguém mais experiente (orientador e/ou supervisor) se mostra disponível para um trabalho reflexivo, crítico e para a colaboração na construção de novas práticas, logo, os professores devem ser recetivos à mudança e à inovação, em ambientes colaborativos, então a orientação, enquanto processo colaborativo orientado para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, apresenta-se como uma vantagem maior ao reduzir incertezas, ao melhorar resultados, ao desenvolver os saberes e os processos cognitivos dos que nela estão envolvidos, consideramos assim que a orientação ainda tem um longo caminho a percorrer, apesar dos avanços da investigação no campo da supervisão, baseados em processos mais colaborativos aos níveis instrumental e

processual. Saber como podemos ir, introduzindo e aplicando princípios inovadores nas nossas escolas é o desafio que esta reflexão suscita.

Atualmente, a orientação ao serviço do desenvolvimento profissional do professor abre portas à colaboração, estabelecendo, desde cedo, parâmetros, critérios e normas que balizem o processo de formação, partilhando crenças, angústias e medos, indagando, formulando ou reformulando questões e práticas, daí apela-se, na situação atual, à recetividade dos professores à mudança e à inovação, em ambientes colaborativos, visto que constitui “um ingrediente fundamental para que uma instituição veja bem sucedido o seu esforço de transformação” (Cardoso, 2002: 19) e se “inovar é abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores” (*ib.*, p. 27), se “inovar é correr riscos profissionais, mas também pessoais” (Ducros & Finkelsztein, 1986, p. 29, citados por Cardoso, 2002: 27), então a orientação, enquanto processo colaborativo orientado para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, apresenta-se como uma vantagem maior ao reduzir incertezas, ao melhorar resultados e ao desenvolver os saberes e os processos cognitivos dos que nela estão envolvidos.

Em suma, enquadrámos a figura do supervisor na orientação, pois este assume nas escolas e outras instituições educacionais, a missão de orientador, com o objetivo do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais em contexto de trabalho. Este orienta partindo da difusão de novas ideias, novas metodologias e práticas inovadoras, visando a adaptação à mudança.

Capítulo 2

Contexto da Supervisão

2.1 Conceitos de supervisão

Apresentaremos o supervisor, evidenciando o seu significado, destacando diversas definições que a literatura especializada na educação entende por supervisor, enquadrando deste modo o coordenador de departamento curricular e o delegado de grupo, no papel de avaliadores internos, “supervisores” no processo de avaliação de desempenho docente.

O vocábulo “supervisão” é formado por dois outros vocábulos: “super” (sobre) e “visão” indicando a atitude de ver com maior clareza uma determinada ação ou uma visão mais ampla que a normal, o que implica um olhar de cima, dando uma ideia de visão global, tendo este conceito sido consolidado na Idade Média, referindo-se à relação entre o mestre-de-ofício e os aprendizes, que pretendia verificar a conformidade dos textos copiados com os originais.

A supervisão de professores 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” (Alarcão & Tavares, 2003: 16), acrescentamos ainda que a supervisão, ou orientação pedagógica como é usualmente denominada, é um processo, ou seja, não acontece, mas vai acontecendo ao longo de um determinado período de tempo, pois ocorre num tempo contínuo e tem um objetivo que é o desenvolvimento profissional do professor, assim a supervisão é entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”(Vieira et al, 2006: 39).

Alarcão e Tavares (2003), defendem que a supervisão pedagógica é “uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p.80) e é este processo de crescimento profissional que o supervisor deve acompanhar de perto a prática profissional dos seus formandos, daí, nesta definição, podemos entender que a supervisão pedagógica é um processo multifacetado, pois apresenta tarefas variadas e múltiplas aprendizagens ao nível pedagógico, didático, organizacional, cultural e social. Além disso, a aprendizagem é bilateral e colateral, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento que é progressivamente construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui e partilha dessa construção de conhecimento. Este processo pressupõe uma regulação permanente.

Vieira (2014) apresenta uma definição no qual entende a supervisão pedagógica “como teoria e prática de regulação crítica de processos de ensino e de aprendizagem em

busca de uma educação mais democrática” (idem, p.24). Esta investigadora acrescenta ainda que o conceito de supervisão salienta a importância da visão de educação e de formação que orienta as teorias e práticas da supervisão, contrariando assim a perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora em favor de uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora, já Oliveira-Formosinho (2002), refere que o objetivo da supervisão é dar apoio aos supervisados e, gradativamente, aumentar as suas capacidades, no sentido de realizarem a sua autossupervisão. Estas competências profissionais incluem não só a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, mas a capacidade de trabalhar em equipa e de se envolver com toda a comunidade educativa.

Alarcão e Canha (2013), entendem que o conceito de supervisão está ligado com a ideia de orientação, regulação e direção num determinado sentido. Assim, estes autores, salientam a identidade da supervisão:

Como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente e cuja função é ora formativa ora fiscalizadora, ou uma combinação das duas.

(Alarcão & Canha, 2013:12)

Gaspar e Roldão (2007) entendem por supervisão:

Trata-se, num processo de supervisão, de alguém acompanhar de forma analítica e interactiva, as ações que outro (s) desenvolve(m), para induzir, em colaboração, a reflexão e aprofundamento analítico fundamentado que permita reorientar a ação e produzir novo conhecimento.

(Gaspar & Roldão, 2007:153)

Blumberg (citado por Vieira e Moreira, 2011) caracteriza ainda supervisão acompanhada:

Como um processo de intervenção interpessoal e problematiza o papel do supervisor por referência a três tarefas básicas: fornecimento de informação válidas na resolução dos problemas pedagógicos do professor, desenvolvimento da sua autonomia com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções e promoção do seu envolvimento na tomada de decisões.

(Vieira & Moreira, 2011: 29-30)

Alarcão (citada por Gaspar & Roldão, 2007, p.154) situa o conceito de supervisão ao nível da escola e ao serviço do conceito de escola reflexiva, assim, esta autora defende que:

O objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa (...). A sua ação pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão, incluindo os estagiários, quer ao nível da profissionalização dos que, exercendo embora funções docentes, se preparam para ser professores de pleno direito, quer também ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidades de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem.

(Gaspar & Roldão, 2007:154)

Alarcão e Roldão (2008) referem que:

A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e de desenvolvimento profissional num processo sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

(Alarcão & Roldão, 2008: 54)

Após as várias referências dos autores, podemos salientar que a supervisão é um processo de regulação da atividade docente com o propósito de proporcionar orientação, apoio, e regulação por forma a fomentar a reflexão sobre a docência, pretendendo incentivar mudanças e conseqüentemente melhoria das práticas pedagógicas, entendendo assim a supervisão como um meio que fomente a reflexão, a mudança sempre em prol do desenvolvimento profissional docente que conduz ao sucesso de aprendizagens e pretendemos que a supervisão pedagógica conduza não apenas a um desenvolvimento profissional, mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação (os modos de orientação). Por este motivo, são importantes, não só as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a docente, mas também com igual relevância as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entreajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim, o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos seus alunos.

Em suma, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor pode concretizar-se por diferentes caminhos, assim, podemos dizer que há diversos modelos (cenários) que podemos seguir e estes não devem ser vistos como categorias estanques, mas sim coexistentes. Julgamos que a escolha do modelo a seguir depende, em grande parte, das conceções do orientador de escola “relativas a uma série de questões de formação” (Alarcão & Tavares, 2007: 17), desta forma consideramos que a supervisão deve ser realizada ao longo da vida, em contexto de formação de forma a desenvolver ações colaborativas, participativas e reflexivas, o que poderá levar a uma melhoria do desempenho profissional.

2.2 Modelos (cenários) de supervisão

O conceito de supervisão emerge de princípios e referenciais teóricos que o definem e que o operacionalizam. Estes modelos de supervisão concorrem para a sua clarificação,

transparência, visibilidade, enquadrando as práticas que se desenvolvem. Alarcão e Tavares (2003) consideram que os modelos são diferenciados pelo “cenário de ação”, definindo nove cenários que agrupam as práticas de supervisão.

Alarcão e Tavares (2007) reportam-nos para diversos modelos que, ao longo dos anos, mais ou menos dominaram a supervisão pedagógica de acordo com as necessidades. Aquando da época em que se acreditava na transmissão dos saberes e, conseqüentemente, dos saberes-fazer de geração em geração, foi muito popular o apelidado por Alarcão e Tavares (2003) de “cenário da imitação artesanal” em que, como o próprio nome indica, os futuros professores deveriam praticar com o mestre, seguir “o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão & Tavares, 2003:17). Apesar de dúvidas que se possam levantar sobre a qualidade dos professores que orientam pedagogicamente outros docentes, a verdade é que resta deste modelo alguns traços na supervisão pedagógica atual.

A formação inicial de professores, concretamente os estágios dos ramos educacionais e de ensino das licenciaturas, “em que havia um modelo a imitar”, o “professor metodólogo”, isto é, os estagiários seguiam um modelo a imitar, por isso assistiam as aulas do orientador ou até mesmo faziam regências e com base nas estratégias, aplicavam nas suas turmas (Alarcão & Tavares, 2003: 18), tradicionalmente, a formação inicial de professores baseava-se neste cenário, o da imitação artesanal, ancorado nas ideias da autoridade do mestre, da imutabilidade do saber e na crença das potencialidades da imitação. Contudo, este cenário foi substituído pelo cenário clínico, em que o docente repensa as suas práticas, após ser observado e avaliado pelo supervisor.

O cenário clínico é outro dos modelos dominantes no atual processo de orientação pedagógica em que o ponto de partida é a “prática de ensino do professor orientado” (Alarcão & Tavares, 2007: 24). Este modelo introduz-nos o ciclo da supervisão que comporta as fases de reunião pré-observação, observação, reunião e reunião pós-observação. Estas fases podem ser subdivididas nas diversas tarefas que o orientador deve desenvolver com o estagiário e às quais nos referiremos posteriormente.

Tendo ganho relevo a partir dos anos 50, o modelo da supervisão clínica passou da formação dos médicos para a formação de professores, mas, “no caso dos professores, a clínica é a sala de aula”, visando o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003: 25-26).

Para Garmston (2002), "a supervisão clínica constituiu uma resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, baseado na inspeção e controlo" (p. 37), consistindo o papel do supervisor, em relação ao professor, "em ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir" (Alarcão & Tavares, 2003: 28).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), processo do modelo clínico será continuado com a análise do ciclo da supervisão, isto é, a avaliação da ação supervisiva, fornecendo *feedback* para o ciclo em que se refere. Contudo, um dos modelos que, de um certo modo, é referência, é o denominado "cenário da aprendizagem pela descoberta guiada" (Alarcão & Tavares, 2003: 18) que pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a imitação do professor modelo, a observar outros professores, analisar a observação realizada aos outros e, a partir da teoria, desenvolver instrumentos essenciais à sua futura prática. Tendo estado este modelo na base dos estágios pedagógicos integrados desenvolvidos em Portugal nas décadas de 60 e 70, é ainda uma base estruturante dos atuais estágios pedagógicos.

Alarcão (citado por Reis, 2011) salientou que "as práticas de supervisão clínica baseiam-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorrem à observação para analisar padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interação entre professores e supervisores" (p. 8).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada defende que o professor deve ter "os conhecimentos necessários e, simultaneamente, a oportunidade de observar, refletir, intuir de forma autocrítica sobre os vários contextos de trabalho e situações complexas dos outros professores, antes de poder realizar o estágio pedagógico" (Alarcão & Tavares, 2003: 19), ou seja, ter conhecimento analítico dos modelos de ensino.

O cenário psicopedagógico, defendido na perspetiva de que supervisionar não é mais do que ensinar a ensinar também tem traços evidentes em algumas das práticas atuais de orientação pedagógica.

Alarcão e Tavares (2003: 29), partindo de estudos de Stones, nomeadamente o livro *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*³, consideram também o cenário psicopedagógico. Apresentam a supervisão como uma forma de ensinar, visando o "desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e

¹ O livro não se encontra traduzido em língua portuguesa.

tomar decisões conscientes que permitem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (*ibid.*, p. 29). Neste paradigma, a transição do saber para o saber fazer pode ocorrer através de uma fase de observação de aulas, na qual o supervisor e o formando identificam e discutem os pontos fortes e fracos para aprofundá-los posteriormente, sendo assim, o cenário reflexivo pretende levar os estagiários a refletir sobre as suas próprias práticas de forma a poderem alterá-las e tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal do professor em formação pois desenvolve nele a capacidade de refletir sobre a sua própria prática letiva. A capacidade de reflexão sobre a sua prática letiva será, posteriormente, ao longo da sua carreira, o motor do seu desenvolvimento profissional. A reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. A reflexão pessoal permitirá a mudança e esta, o desenvolvimento não só do próprio professor mas, futuramente, dos processos em que este se encontra envolvido e, em última instância, das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

O cenário reflexivo reúne três elementos: “ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação” (Alarcão & Tavares, 2003: 35), sendo o papel do supervisor fundamental para encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação: os supervisores deverão ser “simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros ¹” (*ibid.*, p. 35), passando da heterosupervisão para uma autossupervisão, em que o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente.

Nesta linha de ideias, podemos salientar que o supervisor utiliza o *coaching*,² que “pode ser definido, em função de quem o pratica, ora como uma técnica ou uma ferramenta de mudança que permite orientar a pessoa em direção ao êxito, ora como uma filosofia de vida que, (...) anseia um mundo melhor” (Pérez, 2009:17).

Em ambas (técnica de mudança ou filosofia de vida), a função essencial é atribuída ao ser humano, a figura-chave no processo de melhoria ou crescimento pessoal contínuo. Por outras palavras, podemos definir ainda *coaching* e de acordo com Pérez (2009):

²Schön optou a designação de *coach*, termo da linguagem desportiva, para caracterizar o perfil destes formadores.

³ Segundo Pérez (2009: 19), a palavra *coach* é de origem húngara e referia-se a um veículo puxado por animais que servia para transportar pessoas de um lugar para outro. Atualmente, o *coaching* ainda conserva o seu significado de origem, não o de transporte real de pessoas de um lugar para outro, mas sim do ponto de vista onde estão no momento presente para onde gostariam de estar no “amanhã”.

Coaching como um processo sistemático de aprendizagem, centrada na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram.

(Pérez, 2009:17)

Em suma, e de segundo Pérez, (2009), o conceito de *coaching* é aplicado na educação numa perspectiva técnica e como um caminho necessário para capacitar os profissionais da docência de forma adequada.

O cenário ecológico, concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (2002) toma, pela primeira vez, em consideração a relação que se estabelece entre o estagiário e o meio, apresenta o modelo designado ecológico, destinado aos educadores de infância. Também pode ser usado na formação inicial, candidatos a professores. Neste cenário, a supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interação dos estagiários com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio e na nossa opinião é aquele que mais facilita a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional ao longo da sua carreira. Envolve-o no ambiente da escola e utiliza as interações que ele desenvolve com esta e com os restantes atores como base estruturante da própria supervisão pedagógica. Por outro lado, com as novas exigências que estão sendo feitas aos professores e os novos papéis que este tem de assumir dentro da escola, este modelo é aquele que deixa, definitivamente de lado a ideia de professor como nada mais do que instrutor e que abraça as novas tarefas profissionais do professor e envolve os estagiários nas mesmas, integrando este modelo as "atividades, papéis, relações interpessoais e contextos" (*ibid.*, 37), sendo estes fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. Surge na linha do cenário reflexivo e desenvolve-se a partir da ideia de formação e supervisão de professores, centrada nas dinâmicas sociais.

Supervisão assume-se, assim, com "a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados" (*ibid.*, 37), de direcionar os formandos para a dinâmica da ação, facilitando a compreensão do que acontece a nível dos microssistemas educativos, mas sem negligenciar as influências exteriores.

Os precursores do cenário pessoalista defendem que, quanto maior for o nível de desenvolvimento do professor, das suas emoções, perceções e objetivos, melhor será a sua atuação pedagógica, verificando-se que os professores com um nível concetual mais

elevado adaptam melhor a planificação às necessidades dos alunos. Alarcão e Tavares (2003) referem a existência de investigação que confirma esta correlação.

Influenciado pelo comportamentalismo, surge o cenário behaviorista, que utiliza técnicas específicas de ensino e uma metodologia que toma como enfoque o aluno e a forma de desenvolver as suas competências no “palco de ensino”, sublinhando que na prática supervisiva não pode ser descurado o comportamento dos intervenientes dos vários processos, salientando que o importante deste método é elaboração de um treino que permita o desenvolvimento dessas competências, preocupando-se com a identificação de determinadas tarefas comuns a todos os professores.

No cenário dialógico, a novidade está no papel de enorme significado atribuído à linguagem, ao diálogo crítico na construção da cultura, ao conhecimento próprio dos professores e na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da sua profissão, daí concordámos com Waite (citado por Alarcão & Tavares, 2003) que apresenta os professores como agentes sociais, com o direito e o dever que têm de fazerem ouvir a sua voz e assume uma natureza contextualizada e situada do seu conhecimento profissional, assim, neste cenário, o importante da ação supervisiva, “uma supervisão situacional” recai na análise dos contextos, em detrimento mais do que a análise do professor, por isso é importante a análise do discurso do professor em situações de ensino, que revelam o pensamento e o modo como as suas teorias perfilhadas são ou não coincidentes com as teorias em uso na prática.

Por último, o cenário de empatia do supervisor que, segundo Pires (1977), engloba uma série de virtudes como a justiça, descrição e sinceridade. No que se refere à justiça e à descrição, o supervisor deve procurar colocar-se no lugar do outro, de modo a agir de forma justa e discreta. Quanto à sinceridade, esta não implica dizer toda a verdade, mas dizê-la com amabilidade e orientando-a para que haja melhoria.

Em suma, "os cenários apresentados não se excluem mutuamente, interpenetram-se", visando "a melhoria da educação nas escolas" (Alarcão & Tavares, 2003). Com base nesta ideia, Sá-Chaves (citado por Alarcão & Tavares, 2003) apresentou o cenário integrador que "permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores" (p. 43), considerando a tríade supervisão/aprendizagem/desenvolvimento realidades inter-relacionadas, as quais não podem ser consideradas de forma isolada. Desenvolveu, ainda, o conceito de supervisão

não standard, de acordo com o qual os professores devem possuir conhecimento não para poderem ser reflexivos perante situações contextualizadas e dar a resposta adequada a cada situação/problema.

Alarcão e Tavares (2003), refletiram a supervisão da prática pedagógica, apresentaram um outro cenário, (denominado por integrador de acordo com Sá-chaves, 2010, citado por Alarcão & Tavares, 2003: 43) que designaram como outro cenário possível e estabelecem três ideias principais na supervisão dos professores:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

(Alarcão e Tavares, 2003: 41-42)

Contextualizando os diferentes cenários à realidade dos distintos países em que esta comunidade intervém, verifica-se o predomínio do cenário clínico, daí, Reis (2011) ter referido que “o modelo clínico continua internacionalmente a prevalecer, a dominar a supervisão e a avaliação dos professores” (p.8) e segundo Alarcão e Tavares (2003) tendo em vista “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (pp. 25-26).

2.3 A supervisão em Portugal

Em Educação, de início, a supervisão associou-se às funções de inspeção e controlo apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos Estados Unidos, nos anos 60 e no sistema de ensino português, a supervisão insere-se na componente curricular da formação inicial de professores e nos cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos, no entanto, deveria estar instituída, como defendem Alarcão e Roldão (2008) como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades.

Vieira (1993: 60) refere que em Portugal “a tradição é de natureza tendencialmente prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, como, onde e quando (...)” não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe o desconhecimento sobre o seu papel e sobre o enquadramento

conceptual. Já Alarcão (2000:18) refere que a supervisão inicialmente só pensada em termos da formação inicial e do contexto de sala de aula e necessita ser repensada numa dimensão mais ampla e como melhoria.

Da qualidade que lhe está inerente por referência, não só à sala de aula, mas a toda a escola (...) aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, (...) na formação e pela educação que desenvolvem, (...), pela qualidade da escola.

(Alarcão, 2000:18)

Prevalece ainda a ideia de controlo hierárquico e/ou de inspeção associado à supervisão, apesar de muitos profissionais, conscientes das suas responsabilidades e do seu poder, acentuarem progressivamente as dimensões éticas, sociais, políticas que os conduzem à emancipação (*teachers' empowerment* in Alarcão, 2007:115), acrescentamos ainda e de modo geral, a ideia de supervisão apresenta-se para muitas pessoas como inspeção, ou seja, algo imposto, externo, que não tem em conta os contextos e os intervenientes.

De acordo com Schön (1994), o objetivo da supervisão é o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação profissional. A sala de aula é o espaço da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: para quê observar? quem observar? o que observar? quando observar? como observar?, deste modo concordámos com este autor, no ciclo de avaliação, que é fulcral que haja momentos de avaliação na sala de aulas, logo, o último ano na frequência do 2º e 4º escalões implica observação de aulas (dimensão externa de avaliação), por parte de um avaliador externo, o que acontece na avaliação de desempenho docente na Região Autónoma da Madeira, sendo assim, a supervisão visa a promoção da construção com base no desenvolvimento profissional do professor, desencadeando capacidade de reflexão acerca e sobre a ação, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes, os agentes das mudanças educativas num objetivo que é a promoção de um ensino/ aprendizagem de qualidade.

Em Portugal, nos anos 70, na revista “O Professor”, a supervisão liga-se à necessidade de um melhor acompanhamento de estágios a novos professores ou candidatos a professores e para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão refletia "conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas" (p. 3) e em 1987, abril, com a publicação de *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*,

de Alarcão e Tavares, (1ª edição), o conceito passou a centrar-se no professor, no seu ensino e no desenvolvimento profissional. Nesta altura, nas décadas de 80 e 90 do século passado, o vocábulo “supervisão” começou a surgir associado à orientação e o objetivo da supervisão é o desenvolvimento profissional do professor, devendo situar-se "no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se também orientação da prática pedagógica" (Alarcão & Tavares, 2003: 16), refletindo-se também no desenvolvimento qualitativo da instituição escolar. Estimula as capacidades reflexivas, o repensar atitudinal, resultando num ensino mais eficaz, pessoal e autêntico, exercitando uma "supervisão pedagógica das práticas profissionais orientada para a reflexividade e melhoria" (*ibid.*, p. 16), o que implica o ato de supervisionar uma abertura de espírito, capacidade de autocrítica e de aprendizagem pelos erros, práticas reflexivas, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional e melhoria da qualidade das aprendizagens dos professores e dos alunos.

Trindade (2007) refere que “a atividade supervisiva terá de apresentar-se mais como apoio do que como inspeção; mais como escuta, do que como imposição; mais como colaboração ativa do que como dogmatismo normativo; mais como experimentação refletida, do que como seguidismo, ainda que crítico” (p. 30), assim, a supervisão estende-se à avaliação de desempenho docente. Segundo o disposto no Decreto-Lei nº2/2010, de 23 de junho, o exercício de supervisão de toda a atividade de avaliação de desempenho docente é feita pelo coordenador de departamento curricular que coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores⁴, estes nomeados por si, do seu departamento (artigo 13, ponto 2, do Decreto-Lei nº 2/2010).

Não se limitando a supervisão pedagógica só à observação da ação educativa em sala de aula, é consensual que esta é uma prática privilegiada da supervisão, dado que concorre para a construção de professores reflexivos e investigadores na e sobre a prática e, assim, mais aptos ao nível profissional, assim é importante que se constitua como um meio e não como um fim em si mesmo, pois só assim contribuirá para o desenvolvimento profissional

⁴ No decreto regulamentar nº 26/2012/Madeira, de 08 de outubro da Madeira, surge a figura de avaliador interno, o que na avaliação de desempenho do continente corresponde ao relator. Na dimensão interna, o avaliador interno é nomeado pelo coordenador de departamento curricular, existindo ainda o avaliador externo (observação de aulas na dimensão externa), nomeado pelo coordenador da bolsa de recrutamento de avaliadores, no caso regional, o diretor regional da administração e recursos humanos.

do docente, num espírito colaborativo entre ambos, perspetivando a formação ao longo da vida, tal como é preconizado por Alarcão e Tavares (2003):

O supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.

(Alarcão & Tavares, 2003:43)

A operacionalização do processo de supervisão integra as interações entre os sujeitos - supervisor, professor, aluno -, criando-se uma “dinâmica recíproca, assimétrica” (Alarcão & Tavares, 2003:45), tendo em vista a relação supervisão-desenvolvimento-aprendizagem, as características dos sujeitos envolventes e estádios de desenvolvimento, as tarefas que cada um deve levar a cabo, os conhecimentos adquiridos e a atmosfera afetivo-relacional envolvente, consideram-se igualmente importantes como características do supervisor: a sensibilidade, capacidade de análise, comunicação eficaz, competências em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino, *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade social.

Com efeito, o ato de supervisão, operacionalizado na observação da prática pedagógica, proporciona a reflexão sobre essa prática e sobre si mesmo, contribuindo para a melhoria da ação educativa, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais do supervisor e do professor observado e para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, mas também exigindo a planificação da observação, por forma a prever como e com que recursos será feita a intervenção do observador.

Reis (2011) considera três tipos de observação: observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola; observação que promove a diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos e observação em que o professor seleciona o foco da observação e a pessoa para o observar. Distingue, ainda, a observação informal da formal, sendo o processo observativo semelhante ao ciclo de supervisão apresentado por Alarcão e Tavares (2003): encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos dados e encontro pós-observação, sendo os aspetos essenciais do processo de observação (O que observar?/Para quê observar?/Porque observar? Como observar?), cujo objetivo é introduzir melhorias no processo de ensino culminando com o desenvolvimento e aprendizagem do supervisor, do professor e do aluno (Alarcão & Tavares, 2003:47).

"Ao observarmos temos como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem" (Alarcão & Tavares, 2003:47) e isso implica recolha de informação relativamente aos objetivos traçados na fase de pré-observação, consiste no registo do que aconteceu durante o desenvolvimento da ação educativa, uma vez que os dados recolhidos vão constituir a base de discussão no encontro entre o observador e o observado, ou seja, na pós-observação.

Portanto, para estes autores, observação é um conjunto de ações desenvolvidas à volta do processo do ensino e aprendizagem que culminam com a obtenção de dados e informações, através das quais se faz uma análise do mesmo numa ou noutra das variáveis em foco (idem, p. 86).

Trindade (2007) acrescenta que observação “ é um processo para descrever com fidelidade e exatidão e/ou compreender uma porção do real”. Portanto, ela pressupõe a presença do observador e de um objeto alvo de observação que pode ser o aluno, o professor, a interação professor-aluno, o ambiente físico da sala de aula, a relação social ou outro, sublinhando-se que, para além dos objetivos pré-definidos, para o sucesso da observação, entre o observador e o observado é imperioso o estabelecimento de um ambiente de harmonia revestido “por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003:71).

Trindade (2007:31) realça a importância da observação sobre dois aspetos: por um lado, permite-nos a obtenção de dados sobre a pessoa do formando, no que diz respeito a sua forma de agir, o modo de falar, de escrever, os seus hábitos de trabalhos, atitudes, interesses, estabilidade emocional e adequação social; por outro lado, a observação possibilita-nos conhecer/identificar comportamentos característicos de uma pessoa em determinada situação, dando hipótese aos intervenientes no processo de observação, modificar comportamentos, em casos de comportamentos incoerentes em relação ao que é aceitável, chamando o formando a uma reflexão sobre a sua atitude, ajudando-o a modificar esse comportamento, para um outro aceite socialmente e serve para melhorar e orientar a *performance* do docente de modo que este desempenhe de uma forma eficaz a sua profissão.

2.4 Etapas da supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica é um processo, é um trabalho contínuo de diversas fases. Assim, podemos dizer, de acordo com Trindade (2007), que a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter três etapas distintas.

A primeira etapa é a observação. Observar é muito mais do que ver, é ver com um suporte teórico e com uma determinada finalidade. Assim, temos um observador que planeia a observação selecionando ou criando instrumentos para a realizar e temos um objetivo, o que é observado que, no caso da supervisão pedagógica, é a prática pedagógica do docente em processo de formação inicial ou de avaliação, o que possibilita a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos do observado. Essa informação recolhida terá uma de duas funções, inicialmente a de detetar os pontos fortes e os pontos fracos do avaliado para poder orientar o processo de ensino-aprendizagem que ele desenvolve com os seus alunos e, em última instância, a de produzir juízos de valor sobre esse mesmo comportamento.

Primeiro, antes da observação ter lugar, há um trabalho que tem de ser realizado pelo supervisor que é exatamente o de decidir quando, onde e o que vai observar. O supervisor deve também selecionar ou criar instrumentos de recolha de informação a utilizar durante a observação. O observado deve ser informado destas decisões na reunião pré-observação. E esta serve para, de certa forma, discutir com o avaliado os modos como este será observado e a incidência dessa observação. Deverão ser discutidos os critérios utilizados nessa observação e as funções da mesma. Não esquecendo as dúvidas e os receios do próprio estagiário, em particular na formação inicial de professores, esta reunião deve consolidar a relação aberta e de confiança entre o orientador e o estagiário e nela deve ser dado espaço para que o segundo apresente as suas dúvidas e questões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com os alunos e, dessa forma, possa melhor preparar as suas aulas. Processa-se, então, a observação propriamente dita. Esta observação pode ser qualitativa ou quantitativa, estando numa observação qualitativa, o orientador observa de um modo geral e regista as situações que lhe parecem mais importantes. O registo é realizado sem qualquer preocupação em categorizar os dados recolhidos ou medi-los. Esta observação pode e deve ser complementada com uma observação do tipo quantitativo, em que o orientador recorre a instrumentos de observação e recolha de informação de forma

mais metódica e com a função de medir determinados comportamentos ou atitudes. Depois de recolhida a informação, esta deve ser organizada, categorizada e analisada e só depois da análise da informação concluída, realiza-se a reunião pós-observação. Neste encontro deve-se, novamente, manter a relação de confiança e abertura, um sentir-se à-vontade com o orientador para lhe falar das suas dúvidas e receios. Deve ser dado espaço para refletir sobre o que se passou durante o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos e sobre os seus próprios comportamentos e atitudes. Esta reflexão deve ser fomentada e orientada pelo orientador utilizando as reflexões e informações fornecidas pelo docente, ou estagiário, mas também a informação recolhida na observação realizada e analisada.

A etapa final do processo de supervisão pedagógica é a da avaliação. Como todos sabemos, temos dois tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é aquela que se vai realizando ao longo de todo o ano letivo e que decorre das observações realizadas pelo orientador ao estagiário e da troca de ideias entre ambos e a função desta avaliação é a de salientar os aspetos positivos e os aspetos negativos do modo de atuação do professor em formação para que este mantenha os comportamentos adequados e corrija os menos próprios e, sobretudo, para que reflita sobre o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos. Inevitavelmente, no final do ano letivo, será necessário a formulação de juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos estagiários e sobre as suas capacidades para encetarem a carreira docente e é o orientador que o acompanhou durante todo o ano letivo que é chamado a formar esse juízo de valor e fazer uma avaliação sumativa.

Salientámos, também, a conexão estabelecida com a prática profissional, onde as referências se manifestam a diversos níveis, que vão desde a supervisão em situações de estágio até à supervisão na avaliação do desempenho docente, tema nuclear deste trabalho. Com efeito, o conceito de supervisão é complexo na sua dimensão e aplica-se, hoje, a um variado conjunto de situações de aprendizagem, onde não se deve esquecer o desenvolvimento pessoal e profissional (do docente).

Capítulo 3
Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente

3.1 Conceito de supervisor e cargos de gestão intermédia com funções de avaliadores

A supervisão pode ser vista como uma ação de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente, a reflexão e a experimentação (Vieira, 2003; Trindade, 2007), logo é importante dedicarmos um pouco do nosso estudo aos intervenientes dessa ação, o supervisor, no nosso caso, os coordenadores de departamento curricular e os delegados de grupo com funções de avaliadores internos no processo de ADD.

Nesta linha de ideias, o supervisor, o mentor⁵, vocábulo utilizado por Reis (2011), o avaliador tem um papel de monitorizar através da observação das práticas pedagógicas com vista a melhoria da qualidade de ensino, acrescentando ainda este autor que uma boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal, devendo o mentor ou supervisor possuir competências nestes dois níveis, daí que este autor defende que o supervisor ou mentor desempenha um papel de modelo, sendo assim, é um bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos referidos por este autor incluem capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível, deste modo, este autor acrescenta ainda que as competências de relação interpessoal e de comunicação são importantes na relação de supervisão focada na colaboração, no apoio e no aconselhamento de práticas adequadas.

Com o aparecimento do novo diploma de autonomia e gestão escolar, o decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio - evolução do sistema educativo, a figura do DD é substituída pelo chefe de departamento, no início dos anos noventa. Mais tarde, torna-se em CDC, com a publicação do decreto regulamentar nº19/99 de 21 de julho. O CD tem como função exercer a supervisão dos docentes a seu cargo, pois é da sua responsabilidade acompanhar e coordenar a prática letiva e até detetar necessidades de formação dos professores do seu departamento.

⁵ O termo mentor, etimologicamente, é proveniente do vocábulo inglês *mentoring* e refere-se aquela pessoa que guia, ensina ou aconselha outra e surge mais ligado a uma perspetiva educacional. Este conceito tem origem em Mentor, filho de Alcimo, de Ítaca, que soube merecer a amizade de Ulisses que, ao partir para Tróia, lhe confiou a gerência dos seus bens e terra e a educação de Telémaco. Na *Odisseia*, de Homero, a deusa Atenas aparecia muitas vezes sob os traços de Mentor, para proteger e instruir Ulisses e o filho. Cf. Schmidt, J. (2000:184)

No século XXI, o modelo de autonomia e gestão das escolas sofreu alterações com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, no entanto, este modelo continua a atribuir a supervisão e orientação pedagógica como funções do CDC, assim um coordenador de departamento é, por definição legislativa, um supervisor, e com o acréscimo de funções no que concerne ao processo de avaliação de desempenho docente, este trabalho pretende verificar que perceção têm os CDC e DD (avaliadores internos) desta sua nova função, o mesmo se aplica aos delegados de grupo, pois têm responsabilidade de chefia de um grupo disciplinar. Daí ser importante compreender qual é o conceito de supervisão adotado por estes avaliadores, que modelos de supervisão conhecem (se alguns) e quais os que seguem e assim, de acordo com a LBSE e do Decreto Legislativo Regional que aprova o regime de autonomia, gestão e administração das escolas, foi criado o RI que se aplica aos elementos da Comunidade Escolar, pessoal docente e não docente, alunos, pais, encarregados de educação, bem como aos demais frequentadores do recinto escolar.

3.2 Coordenador de departamento curricular

No artigo 22.º do RI da EBSDLA, define-se o cargo de CDC. Este é um professor profissionalizado, eleito de entre os delegados ou professores da disciplina, nos termos do artigo 39.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, já no artigo 23.º deste mesmo regulamento, são apresentadas as seguintes competências do CDC:

- i) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- ii) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do PEE, bem como do plano de escola e do RI do estabelecimento;
- iii) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- iv) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- v) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- vi) O Coordenador dispõe de 4 horas semanais para o exercício do seu cargo, as quais dependem do crédito global atribuído à escola e que estão sujeitas a alterações, sendo marcadas no horário metade para atendimento aos docentes do departamento.

(RIE, 2014: 18-19)

De acordo com Gaspar e Roldão (2007:154), os CDC (e DD) para além da operação técnica de divisão, organização temática e sequencialização de conteúdos curriculares, envolvem-se no processo de conceção e gestão, baseado em análise contextual, nos níveis

de ação curricular e em lideranças sólidas e nos processos de supervisão efetiva e alimentadores de melhoria de trabalho curricular, traduzidos em aprendizagens atingidas pelos alunos.

Deste modo concordámos que os CDC contribuem para a melhoria do desempenho da escola através das suas ações, pareceres, opiniões, uma vez que na qualidade de órgão de gestão intermédia participam no CP, representando os diferentes grupos disciplinares e de acordo com o novo paradigma de ADD assumem o papel de avaliadores internos, daí, que as competências referidas e baseadas no regulamento interno da escola seguem as linhas de Gaspar & Roldão (2007), apresentadas nos quadros seguintes, nomeadamente operacionalização da dimensão de liderança no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola (quadro 3.1) e operacionalização da dimensão de supervisão no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola (quadro 3.2), referentes aos CDC e DD.

Quadro: 3.1 - Operacionalização da dimensão de liderança no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola

Gestão do currículo	CDC (e DD)
Liderança Atuando em que vertentes?	Na orientação do trabalho docente do grupo ou departamento. Nas estratégias de formação a desenvolver no grupo. Na organização de trabalho colaborativo dos professores do departamento. Na orientação da articulação do departamento com os conselhos de turma. Na implementação e análise da avaliação das práticas docentes. Outras (...)

Adaptado de: Gaspar e Roldão (2007:155)

Quadro:3.2 - Operacionalização da dimensão de supervisão no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola

Gestão do currículo	CDC (e DD)
	Da reconceptualização do currículo na área ou disciplina. Das formas de diferenciar o ensino da área ou disciplina para

Supervisão	situações diversas.
De quê? Por quem?	Da forma de integrar esses aspetos nos projetos de turmas diferentes.
	Outras (...)

Adaptado de: Gaspar e Roldão (2007:156)

Deste modo, o líder, para o grupo, surge como meio para a satisfação das suas necessidades, no qual a liderança implica o processo de exercer influência na vida grupal, com vista a determinadas finalidades, havendo deste modo o desempenho de funções, papéis, segundo diversos estatutos, daí o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente, por representar, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro, os valores da gestão e da eficácia técnica. Muitas vezes o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em que situações deve atuar como um parceiro. A liderança parece estar intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. No exercício da liderança o líder procura oportunidades, procura modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimenta. Incentiva a colaboração, promovendo objetivos comuns e construindo confiança, partilhando informações e poder de decisão.

Em suma, as duas lógicas que assumem os eixos estruturantes como forma de transformar a escola burocrática e funcionária são: instituir e gerir um mecanismo efetiva de supervisão interna dos processos de trabalho, das equipas e da sua gestão do processo curricular e transformar as chefias hierárquicas em lideranças assumidas e responsáveis, junto dos seus pares, numa postura de condução para metas desejadas, e de monitorização de processos participados.

3.3 Delegado de grupo disciplinar

No artigo 24.º do RI, é definido o cargo de DGD.⁶ Assim, no ponto 1, ao delegado compete a coordenação de disciplina, que é estrutura de apoio ao coordenador do departamento curricular em todas as questões específicas da respetiva disciplina. Sempre

⁶Na RAM, o termo delegado de grupo (delegado de disciplina) na escola pública, denominação do atual coordenador pedagógico do grupo de recrutamento usado no continente.

que o número de docentes da disciplina seja inferior a três, não haverá lugar ao preenchimento do cargo de DD, no entanto, caso o crédito horário da Escola o permita, haverá a designação de representantes de disciplina e sempre que o crédito global de horas o permita e nos casos em que o conselho de disciplina abranja os três ciclos, existirá o cargo de delegado para o segundo ciclo.

No artigo 25.º do RI, são apresentadas as competências do DD, para além das competências estipuladas no ponto 1 do artigo 41.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, compete ao delegado de disciplina:

- i) Colaborar com o CP e com o CCE na elaboração e execução do PFPE e da sua disciplina;
- ii) Colaborar com o DC na definição do PEE, PCE, PAE e de um PFPD, criando condições que favoreçam a formação dos professores menos experientes;
- iii) Apoiar os professores em profissionalização, nomeadamente na partilha de experiência e recursos de formação;
- iv) Promover a troca de experiências entre os professores da disciplina, fomentando a cooperação entre os mesmos;
- v) Representar os professores da disciplina junto ao DC e aos órgãos da Escola, estabelecendo assim a ligação entre os professores da disciplina, o CDC e os restantes órgãos;
- vi) Assegurar a participação dos professores da disciplina na análise crítica da orientação pedagógica da Escola;
- vii) Convocar os elementos da disciplina sempre que seja necessário;
- viii) Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didático, mantendo um inventário atualizado caso não exista Diretor de Instalações;
- ix) Promover, em conjunto com os professores da disciplina, a interdisciplinaridade assim como intercâmbios de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas;
- x) Coordenar a planificação das atividades curriculares e extracurriculares, bem como promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores da disciplina;
- xi) Registrar em ata no final de cada período, ouvido o conselho de disciplina, uma reflexão das atividades desenvolvidas;
- xii) Organizar dossiê com toda a informação disponível de reconhecido interesse para o grupo, do qual deverão constar todos os documentos orientadores da ação pedagógica dos professores da disciplina;
- xiii) Elaborar, em conjunto com os elementos da disciplina, os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular, processos e critérios de avaliação de docentes e discentes;
- xiv) Dinamizar toda a ação educativa da disciplina.

2- O DD dispõe de horas semanais para o exercício do seu cargo, as quais dependem do crédito global atribuído à escola, devendo ser marcadas no horário metade para atendimento aos docentes da disciplina.

(RIE, 2014: 19-20)

No artigo 26.º, é apresentado o que se entende por grupos disciplinares/conselhos de disciplina, sendo estes, estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico que visam essencialmente apoiar o CDC em todas as questões específicas da respetiva disciplina e de acordo com Gaspar e Roldão (2007:157), os agentes internos (CDC, DD), organizam-se para estabelecer projetos de desenvolvimento de saberes ao nível de formação, liderados pelos mesmos ou construídos a partir de experiências com os seus alunos, apoiados por

recursos ou especialistas de forma a debater e fundamentar conhecimento profissional quer ao nível de conteúdos, quer no plano pedagógico-didático e em contexto. Deste modo, apresenta-se no quadro 3.3 uma operacionalização da dimensão de formação no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola, segundo as autoras acima citadas.

Quadro: 3.3 - Operacionalização da dimensão de formação no desempenho dos cargos de gestão curricular intermédia da escola

Gestão do currículo	CDC (e DD)
<p>Formação</p> <p>Sobre quê?</p>	<p>Sobre o(s) campo(s) científico(s).</p> <p>Sobre o conhecimento educativo e didático da área</p> <p>Sobre as formas e estratégias concretas de o concretizar no contexto de cada turma.</p> <p>Sobre a produção de saber educativo na área científica e sua divulgação.</p> <p>Sobre a diferenciação e adequação do ensino da área a contextos de alunos diversificados.</p> <p>Sobre a análise dos processos de ensinar e seus resultados.</p> <p>Sobre as evidências de sucesso na aprendizagem de diferentes alunos em áreas curriculares específicas.</p> <p>Outras (...)</p>

Adaptado de: Gaspar e Roldão (2007:160)

Capítulo 4
Avaliação de Desempenho Docente no Normativo

4.1 Conceito de Avaliação de Desempenho Docente

A avaliação de desempenho docente sempre existiu, apesar de nem sempre ser feita formalmente, ou seja, era realizada quer pelo próprio docente, com base num relatório escrito, quer pelo *feedback* dos alunos, colegas ou encarregados de educação através de comentários em conversas informais.

Partimos do conceito defendido por Baptista (2011:29), que a qualidade do desempenho profissional está ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais comprometidas com processos de regulação e melhoria, em consonância com os valores da sociedade e comungando com esta ideia, Fernandes (2008:5), salienta que a avaliação é, em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias e quem está a ser avaliado também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias por parte de quem, tendo estes último autor realçado ainda que independentemente da perspetiva teórica ou filosófica usada e não há dúvidas que a avaliação é baseada em objetivos, é orientada por critérios, há uma avaliação deliberativa e democrática e dificilmente nos dias atuais a avaliação poderá contornar os aspetos sociais, políticos e éticos assim como questões relacionadas com a utilização, a participação dos intervenientes e os utilizadores. Os propósitos que se pretende alcançar através de uma determinada avaliação, no caso concreto do nosso trabalho, avaliação do desempenho docente, determinam a forma como se planifica e desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório ou registo final. Ou seja, os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente de ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os avaliados.

Na opinião de Campos (2013), há dois objetivos difíceis de atingir em simultâneo o processo de avaliação de desempenho, e são eles, o de recolher informação para melhorar a qualidade do desempenho ou para tomar decisões sobre a carreira docente. Claro que uma avaliação para tomar decisões sobre a carreira, a progressão do professor decerto que influenciará o seu desenvolvimento, pois esta fará pressão para que melhore as suas práticas. “ Mas a avaliação centrada no desenvolvimento muito dificilmente atingirá os seus objetivos se também servir para decisões de progressão na carreira (p.134), o que leva

este autor a salientar que a avaliação do desempenho docente não pode deixar de estar centrada na qualidade das práticas docentes. O que é tido em conta na decisão da progressão na carreira por vezes não são as competências do professor, mas sim a formação que frequentou (as horas e os créditos de formação obtida), ou seja, a formação contínua, valorizando-se a frequência de ações de formação em vez da aprendizagem, em detrimento do desenvolvimento profissional ou o resultado do que o docente aprendeu.

4.2 Avaliação de Desempenho Docente na legislação regional

Nos últimos anos, a ADD na Madeira seguiu o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro e enquanto não foi aprovado o ECD da RAM, a avaliação do desempenho do pessoal docente regia-se pelo disposto no Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, e baseava-se na apresentação de um documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho, sendo um documento escrito que era posteriormente objeto de uma apreciação pelo órgão de gestão da escola, a quem competia atribuir as avaliações de Satisfaz ou Não satisfaz, sem prejuízo de o docente poder requerer posteriormente a atribuição da menção qualitativa de Bom, após deliberação de uma comissão de avaliação.

Com a publicação do primeiro ECD da RAM foi previsto no n.º 1 do artigo 6.º das disposições transitórias do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, que a primeira progressão na carreira estaria condicionada à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho previsto nos artigos 43.º a 52.º do ECD desta região, sem prejuízo de serem consideradas as classificações atribuídas nos anos anteriores, desde que necessárias para completar os módulos de tempo de serviço respetivos, remetendo-se a aplicação deste regime para regulamentação a aprovar a *posteriori*, no entanto, apenas e após a entrada em vigor da primeira alteração ao ECD da RAM, é que foram criadas as condições para que os docentes progredissem na carreira, mediante uma avaliação do desempenho docente extraordinária, assente numa ponderação do currículo profissional e que reuniam os requisitos legais para a progressão na carreira no período compreendido entre 1 de janeiro de 2008 e 31 de dezembro de 2009, foram objeto de uma avaliação extraordinária nos termos do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto (anos civis de 2008 e 2009) e as ponderações curriculares baseavam-se nos parâmetros

enunciados no n.º 2 do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, designadamente: a) As habilitações académicas e profissionais; b) As ações de formação que tenham frequentado nesse período; c) O conteúdo funcional e os cargos que tenham exercido nesse período; d) A experiência profissional nesse período.

De acordo com o artigo 9.º das disposições transitórias do Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, que procedeu à segunda alteração ao ECD da R.A.M., conjugado com o n.º 2 do artigo 34.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, que aprovou o regime de avaliação do desempenho, nos anos 2011-2012 aplica-se aos docentes o regime de avaliação do desempenho constante do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, ou seja, a ponderação do currículo profissional, sendo assim a partir do ano escolar 2012/2013 começou a ser aplicado as normas constantes do regime legal de avaliação do desempenho do pessoal docente da RAM, que desenvolveremos ao longo deste trabalho e à semelhança do que foi determinado a nível nacional e tendo em conta a intercomunicabilidade (não mobilidade de quadro) de docentes entre a Região e os estabelecimentos sob a dependência do Ministério da Educação e Ciência, a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção não deve ser prejudicada pela vigência de disposições legais que temporariamente impeçam a progressão na carreira.

Apesar de ter entrado em vigor a Lei do Orçamento do Estado para 2011, aprovada pela Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro, entretanto foi suspensa a contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão, bem como as valorizações remuneratórias (medida mantida em vigor pela Lei do Orçamento do Estado para 2012, aprovada pela Lei n.º 64-B/2011, de 30 de novembro e pela Lei do Orçamento do Estado para 2013, aprovada pela Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro), está a ser aplicado na RAM o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro e é com base neste decreto, o mais recente que o nosso trabalho incide e sendo assim a avaliação do desempenho do pessoal docente tem por principal finalidade a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores e é composta por duas componentes, uma interna e outra externa.

O presente estudo desenvolve a componente interna, pois é na interna que os CDC e DD assumem um papel interventivo, sendo os únicos avaliadores, apresentando assim os seus contributos no processo avaliativo, no entanto fazemos referência ao aspeto da componente externa, pois nesta, os avaliadores internos dividem o processo de avaliação com um outro avaliador, designado por externo, o observador de aulas na área científica específica do avaliado, sendo assim a avaliação interna é efetuada pelo estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial e serviço técnico da DRE, sendo realizada por docentes em todos os escalões, integrados na carreira e contratados a termo resolutivo e recai sobre as seguintes dimensões do desempenho docente: i) Científica e pedagógica; ii) Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da DRE; iii) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

As dimensões da avaliação são feitas com base nos objetivos e nas metas fixadas no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e no plano anual de atividades do serviço técnico da DRE, bem como os parâmetros fixados para cada uma das dimensões (Anexo I), sendo estes aprovados pelo conselho pedagógico, conselho escolar e conselho técnico interno, consoante se trate, respetivamente, de estabelecimentos de educação e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, escolas do 1.º ciclo do ensino básico com ou sem unidades de educação pré-escolar e instituições de educação especial e no caso dos serviços técnicos da DRE, pela própria unidade orgânica. É feita uma calendarização detalhada do processo de ADD por parte da SADD (Anexo II.1 e Anexo II.2).

4.3 Perfil legal do Avaliador Interno

De acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, os AI são designados pelo conselho pedagógico (escolas básicas integradas com 1º e 2º ciclos, escolas básicas de 2º e 3º ciclos, escolas básicas e secundárias e escolas secundárias), conselho escolar (escolas básicas do 1º ciclo e integradas com pré-escolar), o coordenador de departamento curricular (quando este não assuma essas funções), conselho técnico interno ou pela comissão de representação do pessoal docente.

Segundo o artigo 14.º, o AI deve, preferencialmente, reunir os, os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º, sendo estes, os mesmos aplicados ao AE, ou seja:

- a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom.

(Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012M, 2012: 5582)

4.4 Funções do Avaliador Interno

Segundo o artigo 14º, ponto 7, do Decreto Regulamentar Regional 26/2012/M, de 8 de outubro, o AI avalia o desenvolvimento das atividades realizadas pelos docentes avaliados nas dimensões da avaliação, através dos seguintes elementos:

- a) Projeto docente ou, se não for apresentado pelo avaliado, metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e plano anual de atividades do serviço técnico da DRE.
- b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo CP, conselho escolar conselho técnico interno ou unidade orgânica nuclear, para esse efeito;
- c) Relatórios de autoavaliação.

(Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012M, 2012: 5582)

Nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, o CP fixa os parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente para o ano escolar 2012/2013, sendo apresentadas as seguintes funções específicas do AI:

- i) planifica e organiza o trabalho de avaliação docente;
- ii) Aplica com rigor e equidade o processo de avaliação dos docentes;
- iii) aprecia a efetiva diferenciação do desempenho dos docentes;
- iv) desenvolve interação com o avaliado;
- v) aprecia o relatório de autoavaliação do avaliado.

(Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012M, 2012: 5580)

De acordo com o artigo 14º, ponto número 8, do Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro, no caso dos docentes em período probatório, compete ainda ao AI apoiar a elaboração e acompanhar a execução do projeto do docente que verse sobre as componentes científica, pedagógica e didática, bem como apoiar o docente na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria, sem prejuízo das competências do avaliador externo, assim como na dimensão externa, o avaliador interno também participa nesta dimensão, juntamente com o AE (apenas quando os avaliados se encontram posicionados

nos 2º e 4º escalões da carreira docente), sendo a observação de aulas (exclusivamente função do AE) e corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao do fim de cada ciclo de avaliação do docente de carreira, obrigatoriamente, os docentes de carreira no 2º e 4º escalão e todos os docentes de carreira que queiram atingir o excelente.

Segundo o Despacho n.º 13/2013, de 23 de janeiro, da SRERH, a avaliação na dimensão externa ⁷ científica e pedagógica de ADD realiza-se no desenvolvimento das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção e corresponde a uma ponderação de 70% na avaliação global da dimensão científica e pedagógica. Esta avaliação é efetuada com base nos parâmetros «científico» e «pedagógico», com igual ponderação de 50% na sua classificação final, sendo o «científico» referente às metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares que o docente desenvolve (40%) e aos conhecimentos de língua portuguesa que enquadram o desenvolvimento das aprendizagens (10%) e o «pedagógico» é destinado aos elementos didáticos (40%) e relacionais (10%), por outro, no contexto da avaliação interna do desempenho docente, a apreciação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente (científica e pedagógica; participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação, de ensino, de instituição de educação especial ou do serviço técnico da DRE; e formação contínua e desenvolvimento profissional), realiza-se com recurso aos documentos: i) O projeto docente; ii) O documento de registo de participação nas dimensões da avaliação; iii) O relatório de autoavaliação e o respetivo parecer elaborado pelo avaliador.

⁷ No ano letivo 2015-2016, a dimensão externa da ADD é suspensa após dois anos de exercício, seguindo assim o Despacho da SRE da Madeira n.º 352/2015, de 27 de julho, que determina que fique suspensa a componente externa da ADD, com interrupção da observação das atividades, aulas ou estratégias de intervenção.

Capítulo 5
Análise de Documentação de Avaliação de Desempenho
Docente

5.1 Projeto docente

O projeto docente tem por finalidade envolver o avaliado na concretização das metas e objetivos da escola e consiste num documento com um máximo de duas páginas, anualmente elaborado em função do serviço distribuído, tendo em consideração os objetivos e metas fixados no PEE do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da DRE.

A estrutura base (modelo) do projeto docente encontra-se em anexo III, mas como forma de ilustração e a título de exemplo descrevemos o conteúdo de um projeto docente. Trata-se de um projeto docente apresentado por um docente, do grupo de português e na dimensão da avaliação científica e pedagógica (1.1.), este apresentou um dos objetivos que se encontra no projeto educativo de escola, concretamente, “o de promover a qualidade do sucesso educativo”.

São apresentados os objetivos propostos pelo avaliado (mínimo 3), no entanto o docente avaliado apresentou 5 objetivos e foram os seguintes: definir um conjunto de objetivos e estratégias que atendem à individualidade e singularidade do aluno, na elaboração das planificações; incentivar os alunos para a frequência dos apoios pedagógicos acrescidos no ensino básico; realizar trimestralmente uma avaliação quantitativa que traduz o desempenho global do aluno através do preenchimento de grelhas próprias; realizar instrumentos de avaliação diversificados que proporcionem o sucesso educativo e promover atividades diversificadas em contexto de sala de aula com recurso a instrumentos multimédia que desenvolvam o interesse e motivação dos alunos na aprendizagem.

Na dimensão da avaliação participação nas atividades (1.2.), o objetivo é também extraído do projeto educativo de escola e no caso foi o seguinte: - consciencializar os alunos para uma participação cívica e ativa nas atividades promovidas pela escola, quer ao nível interno, quer ao nível do meio envolvente. Nesta dimensão, são ainda apresentados os objetivos propostos pelo avaliado (no mínimo 3), passamos a enumerá-los: promover atividades no âmbito da “A feira do livro usado”; desenvolver atividades no “sarau literário e musical” que incrementem o gosto pela leitura; cooperar nos “Ecos de leitura”.

Na dimensão da avaliação formação contínua e desenvolvimento profissional (1.3.), uma vez mais o objetivo é extraído do projeto educativo de escola e foi “o de incrementar a formação pessoal, profissional e académica em áreas que contribuam para um melhor desempenho pedagógico”. Nesta dimensão, também foi apresentado um objetivo proposto pelo avaliado (mínimo 1), nomeadamente o de frequentar no mínimo uma ação de formação relevante para a prática letiva.

É importante referirmos que o projeto docente tem caráter opcional, de acordo com os termos do n.º 4 do artigo 17.º do decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e plano anual de atividades do serviço técnico da DRE e deve ser entregue juntamente com o requerimento (Anexo IV).

5.2 Documento de registo de participação nas dimensões da avaliação

De acordo com o Decreto regulamentar Regional n.º 26/2012/M, ponto n.º 6, do artigo n.º 12,

Compete à secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, do conselho escolar, do conselho técnico interno e da comissão de representação do pessoal docente do serviço técnico da DRE:

c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º

(Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012M, 2012: 5582)

O documento de registo de participação nas dimensões de avaliação tem por referência o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados que é aprovado pelo CP e serve de base para a avaliação pelo AI. Este documento que é a ficha de registo de avaliação interna do desempenho docente é apresentada em excel e é constituída pelas dimensões A – científica e pedagógica, tendo como parâmetros A.1-preparação e organização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção e A.2- cumprimento das orientações curriculares, sendo a média de ponderação de 60%, B – participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino, contendo os parâmetros B.1- contributo para a organização dos objetivos e metas fixadas no projeto educativo e plano anual de escola do estabelecimento de ensino, B.2- participação na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia e

nos órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas e B.3- cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído, sendo a média de ponderação de 20% e C – formação contínua e desenvolvimento profissional, cujo parâmetro é a participação em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional e a média de ponderação é de 20%.

Cada um dos parâmetros apresentados é constituído por indicadores. Assim, o indicador A.1.1 – demonstra conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular; A 1.2 – planifica o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis; A. 1.3 – concebe e planifica estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos; A.1.4 – planifica de forma integrada e coerente os vários tipos de avaliação; A.2.1 – conhece e aplica as orientações curriculares; A.2.2 – mobiliza o seu conhecimento para execução das orientações curriculares; B. 1.1 – envolve-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade; B. 1.2 – contribui para projetos e atividades na escola que promovem o desenvolvimento da comunidade; B.2.1 – participa em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo na escola; B.2.2 – apresenta e concretiza propostas que contribuem para a melhoria do desempenho da escola; B. 2.3 – contribui para a eficácia as estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas; B. 3.1 – cumpre o serviço letivo e não letivo distribuído; C. 1.1 – participa em ações de formação relevantes para a prática letiva; C.1.2 – mobiliza o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.

Estes indicadores são avaliados de forma quantitativa e qualitativa de acordo com os níveis: excelente (9 a 10 valores); muito bom (8 a 8,9 valores); bom (6,5 a 7,9 valores); regular (5 a 6,4 valores); insuficiente (1 a 4,9 valores) e são apresentados segundo os descritores criados para esse efeito. Exemplifica-se no caso do indicador A.1.1.: o evidenciar um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular, fundamentando as respetivas opções (nível excelente); o evidenciar um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático sem fundamentação (muito bom); o evidenciar conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular sem ser elevado (bom); o evidenciar lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático inerentes à disciplina ou área curricular (regular); e o revelar lacunas

graves no conhecimento científico, pedagógico ou didático inerente à disciplina ou área curricular (insuficiente).

No indicador A.1.2, o nível excelente corresponde ao planificar com elevado rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios e recursos, o nível muito bom corresponde ao planificar com muito rigor, integrando de forma coerente propostas de atividades e recursos, o nível bom é descrito segundo o planificar de forma adequada, integrando propostas e atividades, meios e recursos, o nível regular é planificar o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de atividades, meios e recursos, o nível insuficiente é planificar o ensino, mas revela falta de rigor;

No indicador A.1.3, o nível excelente é conceber com elevado rigor estratégias de ensino diversificadas e adequadas às necessidades dos alunos, o nível muito bom é conceber com rigor estratégias de ensino diversificadas e adequadas às necessidades dos alunos, o nível bom é conceber estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos, o nível regular é conceber estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e o nível insuficiente é não conceber estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos.

No indicador A.1.4, o nível excelente é conceber com elevado rigor estratégias de avaliação diversificadas, o nível muito bom corresponde ao conceber com rigor estratégias de avaliação diversificadas, o nível bom é o de conceber estratégias de avaliação adequadas, o nível regular é conceber estratégias de avaliação nem sempre adequadas e o nível insuficiente é não conceber estratégias de avaliação adequadas.

No indicador A.2.1, o nível excelente é envolver-se plenamente no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares, o nível muito bom é envolver-se ativamente no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares, no nível bom é envolver-se no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares, o nível regular é quando o avaliado raramente se envolve no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares e o nível insuficiente é referente ao não se envolver no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.

No indicador A.2.2, o nível excelente é mobilizar plenamente o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares, o nível muito bom é mobilizar ativamente o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares, o nível bom é mobilizar o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares, o nível regular

corresponde ao raramente mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares e o nível insuficiente é o não mobilizar o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.

No indicador B.1.1, o nível excelente é envolver-se plenamente em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa, o nível muito bom corresponde ao envolver-se ativamente em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa, o nível bom é envolver-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa, o nível regular é raramente se envolve em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa e o insuficiente é não se envolver em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.

No indicador B.1.2, o nível excelente é envolver-se plenamente em projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade, o nível muito bom corresponde ao colaborar ativamente nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade, o nível bom é colaborar nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade, o nível regular é raramente colaborar nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade e o insuficiente é não colaborar nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.

No indicador B.2.1, o nível excelente é colaborar plenamente com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo-se uma referência na organização, o nível muito bom é colaborar ativamente com os diferentes órgãos e estruturas educativas, o nível bom é colaborar plenamente com os diferentes órgãos e estruturas educativas, o nível regular é raramente colaborar com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo-se uma referência na organização e o nível insuficiente é não colaborar com os diferentes órgãos e estruturas educativas.

No indicador B.2.2, o nível excelente é apresentar e concretizar com excelência propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, constituindo-se uma referência na organização, o nível muito bom é apresentar e concretizar eficazmente propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, o nível bom é apresentar e concretizar propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, o nível regular é raramente apresentar e concretizar propostas que contribuem para a melhoria da

qualidade da escola e o nível irregular é não apresentar nem concretizar propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola.

No indicador B.2.3, o nível excelente é apresentar sistematicamente propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas, constituindo-se uma referência na organização, o nível muito bom é apresentar frequentemente propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas, o nível bom é apresentar propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia pedagógica, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas, o nível regular é raramente apresentar propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia pedagógica e órgãos de administração e gestão e o nível insuficiente é não apresentar propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia pedagógica e órgãos de administração e gestão.

No indicador B.3.1, o nível excelente é o cumprimento de 99 a 100% do serviço, o nível muito bom é o cumprimento de 95 a 98,9% do serviço, o nível bom é o cumprimento de 90 a 94,9% do serviço, o nível regular é o cumprimento de 85 a 89,9% do serviço e o nível insuficiente é o cumprimento de menos de 85% do serviço.

No indicador, B.1.1., é descrito com a participação em ações de formação relevantes para a prática letiva.

No indicador C.1.2, o nível excelente é mobilizar plenamente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola, o nível muito bom é mobilizar frequentemente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola, o nível bom é mobilizar o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola, o nível regular é mobilizar raramente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola e o nível insuficiente é não mobilizar o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola. Apresenta-se em anexo V, os parâmetros e os indicadores utilizados apenas na avaliação dos docentes de contrato a termo resolutivo.

5.3 O relatório de autoavaliação

O relatório de autoavaliação visa envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria das atividades educativas das

crianças e dos processos de aprendizagem dos alunos e das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais.

O relatório de autoavaliação é um documento de reflexão anual sobre a atividade desenvolvida nesse período, com um máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados quaisquer documentos e incide sobre:

- i) A prática educativa, letiva e as estratégias de intervenção;
- ii) As atividades promovidas;
- iii) A análise dos resultados obtidos;
- iv) O contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da DRE;
- v) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Nesta dimensão, o AI vai avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões científica e pedagógica, participação nas atividades do estabelecimento ou serviço e a formação contínua, através dos seguintes documentos:

- a) Projeto docente caso tenha sido entregue pelo docente - caso contrário o avaliador deve considerar o respetivo contributo para as metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o plano de atividades do serviço;
- b) Documento de registo e avaliação do desempenho docente elaborado pela seção de avaliação e aprovado pelo CP;
- c) Relatório de autoavaliação anual.

A omissão na entrega do relatório de autoavaliação, por motivos injustificados nos termos do ECD da RAM, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa para efeitos de progressão na carreira docente.

5.4 O parecer do Avaliador Interno

Tendo em conta que o docente avaliado entrega o projeto docente, o AI elabora uma apreciação do projeto docente e é comunicada por escrito ao avaliado. Assim, demonstrámos a título exemplificativo uma apreciação ao referido projeto docente acima

apresentado, dado por um AI ao DA: “o projeto do(a) docente X (nome do docente) do grupo de recrutamento Y (nome do grupo de recrutamento), cujo enquadramento conhece suporte no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012 M, mereceu parecer positivo, uma vez que as finalidades selecionadas e os objetivos propostos encontram em conformidade com o PEE, sendo não só exequíveis, mas também um contributo válido para a consecução do mesmo” (Anexo VI).

Após a entrega do relatório de autoavaliação anual (Anexo VII), o AI dá um parecer ao referido relatório (Anexo VI) no caso dos docentes de carreira (escola, zona pedagógica ou quadro de vinculação à RAM), a avaliação final é feita no final do ciclo avaliativo e aos docentes contratados a termo resolutivo é dado uma nota quantitativa no final do ano letivo. No caso dos docentes de carreira, como exemplo apresentamos uma apreciação do relatório de autoavaliação, dado por um avaliador interno ao docente avaliado: “o relatório de autoavaliação do professor (a) X (nome do docente) do grupo de recrutamento Y (nome do grupo de recrutamento), referente ao desempenho docente durante o ano letivo 2014/2015, encontra-se em conformidade com os objetivos propostos no seu projeto docente.

O docente explicita, de forma clara e objetiva, os procedimentos e estratégias adotadas na sua prática letiva. Há o cuidado em conceber estratégias de ensino e de avaliação adequadas às necessidades dos alunos, enumerando as atividades nas quais o docente avaliado participou, dinamizando ou colaborando ativamente, revelando a sua pertinência pedagógica, elabora ainda uma análise dos resultados obtidos relativamente à totalidade do seu serviço distribuído e explica o contributo efetuado em relação aos objetivos e metas do projeto educativo. Por fim, indica as ações de formação realizadas relevantes para o desenvolvimento profissional, refletindo, de forma precisa, sobre o contributo destas na sua prática educativa. O docente cumpriu o serviço letivo e não letivo distribuído”. Para tal em anexo VIII, apresentamos o modelo de apreciação do relatório de autoavaliação do desempenho docente.

Capítulo 6
Metodologia da Investigação

6.1 Contextualização da investigação

As razões que estão na base do nosso estudo prendem-se em torno da ADD que temos vindo a retratar no âmbito da supervisão, concretamente, apresentar contributos dos AI no processo avaliativo numa escola básica e secundária no Norte da Madeira.

A questão central da investigação passa pela identificação e análise crítica dos contributos dos coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na avaliação de desempenho docente. Nesta linha, é importante conhecer opiniões, recolher dados e de acordo com os eixos de análise delineados, a perspetiva e o tipo de investigação (o estudo de caso) certamente encontraremos contributos e clarificaremos o melhor possível o processo de avaliação de desempenho docente na RAM e a análise dos contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo com funções de avaliadores será feita tendo por base os modelos e teorias de supervisão pedagógica. A partir daqui, foram definidos os seguintes eixos de análise: (i) conhecer e caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise; (ii) caracterização do perfil dos avaliadores de desempenho docente, nomeadamente os CDC e DG na avaliação; (iii) caracterizar as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros); (iv) identificar os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente; (v) recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade; (vi) recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes.

6.2 Opções metodológicas - tipo de investigação

A investigação é uma atividade importante e necessária na educação tal como na maioria das ciências sociais e humanas e tendo em vista a compreensão do processo de ADD, o estudo assumiu um carácter qualitativo, com uma abordagem interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994).

O uso desta abordagem, que tem vindo a ser largamente usada nas ciências sociais e humanas, em particular na educação, justifica-se plenamente, uma vez que se pretende

conhecer o ponto de vista dos participantes (docentes) sobre a avaliação de desempenho por eles vividos ao longo do trabalho realizado e este estudo prende-se com as experiências profissionais e pessoais vividas pelo próprio investigador – na escola, como docente avaliado e ex-coordenador de departamento curricular (um ano letivo, mas não na escola em que o investigador presentemente leciona e realiza o estudo, no qual assumiu a função de avaliador interno exclusivamente no primeiro ano de implementação da avaliação de desempenho docente segundo o novo decreto regulamentar, o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro); como mestrando – com as leituras da literatura especializada em torno da supervisão e avaliação e com os resultados de estudos de investigação, nomeadamente os contributos dos CDC e DG na avaliação de desempenho docente na zona da RAM.

A par desta motivação pessoal, existiu um outro aspeto a ter em qualquer investigação que é a atualidade do seu tema e neste aspeto, o decreto regulamentar em vigor Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, é uma referência bastante importante, assumindo, sem dúvida, a atualidade e pertinência deste estudo.

Assim, de natureza qualitativa, o tipo de investigação tende a tomar uma perspetiva qualitativa, no caso do presente trabalho, é o estudo de caso. Uma definição útil de estudo de caso é dada por Yin (1989):

Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real; quando os limites entre fenómeno e contexto não são evidentes; e no qual muitos recursos ou evidência são usados.

(Yin, 1989: 23)

Embora, como Yin e outros indicam, estudos de caso frequentemente usam medidas qualitativas, tendem mais frequentemente a tomar uma perspetiva quantitativa, preocupada em explorar, descrever e explicar um fenómeno, daí optámos por um estudo de caso, por se tratar de uma investigação qualitativa e por considerarmos que as suas características se adequam às nossas intenções: um estudo que incidisse na forma como decorre o processo de avaliação de desempenho docente de acordo com o novo decreto legislativo ao longo dos três primeiros anos de implementação do mesmo e nos significados produzidos pelos docentes num determinado contexto, assim como na pesquisa de informações, mesmo que não se pretenda generalizar resultados da investigação.

Quanto à finalidade, trata-se de uma investigação aplicada, já que pretende fornecer dados, contributos que sirvam de base a novas proposta ou formas de intervenção, de

estratégias para melhoria da qualidade de ensino tal como é um dos objetivos da avaliação de desempenho docente definidos no Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 08 de outubro. Neste sentido, podemos dizer que se trata de uma investigação orientada para aplicação e quanto à perspetiva temporal, trata-se de uma investigação descritiva, centrada no presente, já que trata de expor um conjunto de factos neste concreto momento, atual.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação de tipo qualitativo que se distingue de outras metodologias de investigação. Não tem em geral características - experimentais, isto é, não existe controlo sobre as razões que estão por detrás de fenómeno de estudo.

(Yin, 1989 Citado por Silva, 2004)

A nossa investigação apresenta uma realidade, isto é, um modelo de ADD na RAM, assim como descreve todo o processo avaliativo e pretender encontrar os contributos dos CDC e DG na ADD, sendo o objetivo central deste método o de melhorar a compreensão e conhecimento do objeto que está sendo avaliado. Ele aborda a representação do programa como um processo e fornece uma visão geral de sua perspetiva como a de todos os envolvidos nela e a pesquisa qualitativa é uma técnica ou pesquisa ou pesquisa exploratória, não estruturada, informal onde os participantes limitam-se em respostas, sem as enquadrar em categorias de respostas pré-elaboradas. As respostas são verbais e não numéricas. Segundo Bento (2012):

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares.

(Bento, 2012:1-2)

Em suma, na investigação qualitativa temos de referir algumas características tal como menciona Bogdan e Biklen (1994), citado por Bento (2012), esta deve acontecer em ambientes naturais, ou seja, no local onde o professor/investigador desenvolve a sua atividade e onde recolhe os diversos dados que servirão para responder à sua questão. A recolha de dados deve ser interativa e humanística, com participação ativa por parte dos colaboradores, salientando-se, que esta investigação é descritiva, pois é necessário descrever e interpretar os dados recolhidos.

Capítulo 7
Unidade de Estudo

7.1 Espaço geográfico envolvente da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade

De acordo com o projeto educativo da EBSDLA (2014-2018: 7), a escola, contexto de estudo na presente investigação, localiza-se no concelho de São Vicente, RAM, devendo a denominação de São Vicente, tal como a da ribeira e a do orago honrado na igreja paroquial, ao facto, segundo a lenda, de este santo ter aparecido na cova de um rochedo, à foz da ribeira, de modo que lhe edificaram uma capelinha, sendo considerado um santo de grande devoção e a pequena capela construída dentro da rocha de basalto, na foz da ribeira que atravessa a vila é um dos símbolos mais representativos desta freguesia.⁸

O concelho de São Vicente situa-se na costa norte da ilha da Madeira, tendo sido descoberto no século XV, mas seria colonizado mais tarde do que as terras do Sul da ilha da Madeira por não possuir terrenos férteis. Este concelho conta com cerca de 6000 habitantes distribuídos por uma área de 80,8 km² e divide-se em três freguesias: Boaventura, Ponta Delgada e São Vicente, sendo limitado a oeste pelos concelhos de Porto Moniz e de Calheta, a sudoeste por Ponta do Sol, a sul por Ribeira Brava e Câmara de Lobos, a este por Santana e a norte pelo oceano Atlântico, possui ainda um clima de influência marítima, com verões amenos, com uma temperatura média que ronda os 24°C, e invernos também amenos, com temperaturas geralmente por volta dos 17°C. e a sua morfologia é bastante acidentada, destacando-se elevações, como Lombada das Vacas (869 m), Bico da Cara (1620 m), Paul da Serra (1445 m) e como recursos hídricos, a ribeira de São Vicente e a ribeira Grande.

As suas atividades económicas assentam nos setores primário e terciário, concretamente na agricultura e nos serviços, com realce para a atividade turística, predominando essencialmente as atividades ligadas ao setor terciário, nas áreas do pequeno comércio e dos serviços de hotelaria, logo seguidas pelas do setor secundário, com as indústrias de mobiliário, artefactos, cimento, panificação e extração de inertes e areias e no setor primário, predomina o cultivo de leguminosas para grão, batata, horta familiar, frutos frescos, nomeadamente citrinos e vinha. A pecuária assume também alguma importância, nomeadamente na criação de aves, suínos e caprinos. Cerca de 68% (93 habitantes) do seu

⁸Outra explicação: a freguesia deve o seu nome possivelmente pelo facto de que os primeiros povoadores desta zona norte, ao descerem pela Encumeada e em direção ao vale de São Vicente, terem encontrado numerosos corvos a sobrevoar o vale e lembraram-se do mártir espanhol, chamado São Vicente, cujos restos mortais foram defendidos por uma daquelas aves.

território é coberto por floresta; no artesanato, referem-se os trabalhos de vime, os bordados, os trabalhos decorativos com miolo de pão, os artefactos em madeira, o calçado feito manualmente, a tanoaria, a tapeçaria de retalhos, as rendas, as ferragens, os artigos decorativos em pano, os bonecos de presépio com âmago de figueira e de milho, a latoaria e as artes plásticas.

São Vicente é uma região caracterizada pela natureza verde e floresta abundante, decalcada pelas forças vulcânicas e pela erosão nas suas encostas, existindo ainda uma extensa área da Floresta Laurissilva. A importância da Laurissilva deve-se tanto pela sua representação em termos de diversidade de espécies de flora e fauna como do respetivo estado de conservação. A Floresta Laurissilva foi classificada como Património Natural da UNESCO em 1999.

7.2. Caracterização do contexto de estudo

Inaugurada no dia 4 de outubro de 1993, a EBSDLA, veio substituir a antiga escola das Feiteiras (mais tarde destruída num incêndio), sendo esta inevitavelmente associada à vida da Dona Maria Lucinda de Sousa Andrade. Esta nasceu no sítio das Feiteiras de Cima, em São Vicente, no dia 10 de março de 1903. Interessada e estudiosa, quando Lucinda Andrade acabou o ensino básico, foi para o Funchal, onde fez o “Curso dos Liceus”. Na década de trinta foi para Lisboa, onde estagiou na Escola Pedagógica João de Deus, sendo que, anos depois, iniciou a sua carreira docente no Funchal, tendo regressado mais tarde ao concelho de São Vicente, onde preparou alunos para os exames do liceu e por todo o seu empenho em prol do ensino, neste seguimento e de acordo com o disposto na Resolução número 25/79 de 11 de janeiro que consagra a possibilidade de serem atribuídos aos Estabelecimentos de Ensino designações que representam homenagens a vultos madeirenses, o Conselho de Governo através do Ofício Circular nº. 189/4.0.1/88, resolveu atribuir à Escola Preparatória e Secundária de São Vicente, o nome de Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade.

Em termos de espaço físico, a EBSDLA é constituída por um edifício com três pisos com funções diferentes e um sótão, onde funcionam as reuniões de conselho pedagógico e os conselhos de turma e apresenta dois portões de entrada, um de entrada no qual o aluno tem que validar a sua entrada no sistema digital, assim como a saída no outro portão.

O edifício é constituído por quarenta salas de aulas, três salas de informática, dois laboratórios de biologia e dois de física e química, duas salas de educação musical, salas de educação visual e tecnológica, um ginásio, uma outra como biblioteca, uma destinada ao conselho executivo, uma sala de professores, uma sala de sessões, um gabinete de serviço de psicologia e orientação, um gabinete de apoio ao aluno destinado aos alunos com participações de ocorrência com ordem de saída da sala de aulas, uma pequena sala de trabalho da redação do jornal escolar “O buzico”, uma secretaria comum para os assuntos de professores e de alunos, uma pequena sala administrativa para assuntos de formação contínua e uma sala designada por unidade de educação especial para alunos com dificuldades psico-motoras.

As salas de aula têm configurações diferentes: umas são mais espaçosas para turmas mais extensas e outras com menor dimensão. Todas as salas estão equipadas com computador e quatro delas apresentam quadros interativos. Neste edifício existem, ainda, uma cantina e um bar destinado aos alunos, aos professores e aos funcionários. Existem ainda pequenas arrecadações, um pátio, um estacionamento interno e descoberto, fazendo parte ainda do espaço físico da escola, uma pequena horta, uma piscina coberta e um pavilhão gimnodesportivo e na parte de trás da escola encontramos ainda um espaço descoberto com um campo de jogos e um pequeno estacionamento.

No que respeita aos recursos humanos (alunos, professores e funcionários), encontramos no ano letivo 2014 / 2015, 472 alunos matriculados, distribuídos no regime diurno em ensino regular, ensino básico e secundário (as turmas A do 10º, 11º e 12º Anos são do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias e as turmas B do 10º, 11º e 12º Anos são do curso científico-humanístico de línguas e humanidades), percursos curriculares alternativos do 2º ciclo (inclui duas alunas e dois alunos em currículo específico individual), cursos de educação e formação (CEF), ensino profissional, e no regime noturno, educação e formação de adultos (EFA).

Relativamente ao número de alunos de diferentes etnias presentes na escola, todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna do 3º ciclo que é natural da República da China.

Quadro: 7. 1– Número de alunos distribuídos por ciclo, curso e turma

Nº de alunos por ciclo/curso	Turma	Masculino	Feminino
Ensino regular 2º ciclo: 109	5º A	13	5
	5º B	12	8
	5º C	13	7
	6º A	11	6
	6º B	8	8
	6º C	12	6
Percursos curriculares alternativos 2º ciclo: 13	6º D	8	5
Ensino regular 3º ciclo: 137	7º A	7	11
	7º B	9	9
	7º C	13	5
	8º A	6	10
	8º B	8	9
	9º A	13	12
	9º B	9	16
Ensino secundário: 120	10º A	7	6
	10º B	4	10
	11º A	9	21
	11º B	8	18
	12º A	8	12
	12º B	9	8
Cursos de educação e formação (CEF) no 3º ciclo: 28	7º D curso de instalação e reparação de computadores	17	3
	8º C curso de empregado comercial	5	3
Ensino profissional no secundário: 44	10º C curso técnico de gestão de	15	6

	equipamentos informáticos		
	11º C curso de técnico de auxiliar de saúde	2	8
	12º C curso profissional de técnico de informática de gestão	10	3
Ensino noturno: 21	EFA nível secundário e habilitação escolar – S tipo A	10	11
Total de alunos	472		

Fonte: Place – relação de turmas

Quanto ao órgão de gestão e administração da escola, a exercer o segundo ano do mandato, é constituído por três docentes, o presidente e duas vice-presidentes, sendo uma das vice-presidentes, também presidente do CP. Quanto ao pessoal docente, a maioria dos docentes é do quadro de escola, do quadro de zona pedagógica e do quadro de vinculação à RAM, o que mantém a estabilidade do corpo docente, no entanto, continua a ser necessário algumas contratações para docentes a termo resolutivo.

O pessoal não docente é constituído por várias assistentes operacionais que asseguram a vigilância dos recreios, a limpeza dos espaços e auxiliam os professores sempre que estes o necessitam. Para além destes, há, ainda, cozinheiras, empregadas de bar, auxiliares de cozinha e, também, dois porteiros, de uma empresa privada de vigilância que controlam as entradas e saídas dos alunos. Há várias operacionais responsáveis pelas tarefas administrativas essenciais num estabelecimento de ensino público.

No que respeita ao horário de funcionamento das aulas da escola, esta funciona no regime normal, diurno das 8 horas e 10 minutos às 13 horas e 15 minutos e das 13 horas e 15 minutos às 18 horas e 15 minutos; no turno da noite, os cursos de Educação e Formação Adultos funcionam das 19 horas até as 23 horas e 10 minutos; na quarta-feira, não há aulas no turno da tarde, sendo este destinados aos apoios pedagógicos acrescidos e reuniões de diferentes naturezas (conselho pedagógico, de departamento, de grupo e de turma).

No ano letivo 2014-2015, funcionaram os seguintes projetos: educação sexual e afetos, atlante, prevenção rodoviária, oficina da música, a oficina da dança, origami, modalidades artísticas, artes instrumental, laboratório da matemática, agente X, parlamento jovem, baú de leitura, eco-escolas, economia para o sucesso, rede de bufetes, escola aberta, cube viver com a saúde e desporto escolar.

Ao nível de serviços web, a escola tem correio eletrónico, todos os docentes e administrativos têm correio eletrónico, gmail, há ainda a plataforma moodle e a plataforma place (<http://place.madeira-edu.pt/>) para os sumários diários, lançamento de notas das avaliações finais, uma aplicação interna digital para lançamento dos sumários das horas de cargos, apoios pedagógicos, gabinete de alunos, projetos.

Capítulo 8
Análise de Dados e Discussão dos Resultados

8.1 – Instrumento – entrevista semiestruturada

Neste contexto, é necessário recolher informações sobre a intervenção, ou seja, terá de ser efetuado um trabalho de campo, sobre a *praxis* de forma refletiva. E de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é com este o trabalho de campo que, “a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados.” (p.113). Ainda como refere Sousa (2009):

De um modo geral, o primeiro procedimento da recolha de dados consiste na organização de um dossier onde se vão guardando todos os documentos que for possível recolher sobre o caso, para posterior análise.

(Sousa, 2009:141)

Assim, para a realização desta investigação recorreu-se as técnicas documentais e não documentais. Foi utilizada a técnica não documental, a entrevista. E como técnica documental recorreu-se a análise de documentos, o que implica uma pesquisa e uma leitura de documentos escritos (oficiais ou pessoais). Foi tido em conta o PEE com a finalidade de compreender o processo de ADD, pois cada instituição conhece a sua realidade e é com base neste que se desenvolve o seu projeto docente.

Estes instrumentos possibilitam a recolha de informação variada, dentro daquela que era esperada e complementar. A entrevista é um instrumento, tal como foi referido, da investigação “cujo sistema de colecta de dados [leva] a obter informações questionando directamente cada sujeito.” (Sousa, 2009:247), assim as entrevistas assumem, neste estudo, o estatuto de técnica privilegiada, como a fonte de informação principal, assim como a análise documental.

A entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” através do qual “as respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses.”

(Tuckman, 2000: 517)

Acrescente-se ainda e de acordo com Tuckman (2000)

“as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo *interrogando-as* e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (p. 308).

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através desta o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, confirma assim o conceito defendido por Bogdan e Bilken (1994),

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

(Bogdan & Biklen, 1994:134)

Segundo estes autores, a entrevista constitui um instrumento que coloca em evidência as experiências de vida das pessoas num momento específico das suas vidas e essa informação poderá transformar-se, se necessário, em números ou dados quantitativos através do uso de escalas de atitudes ou de avaliação, podendo originar dados de frequência. As entrevistas qualitativas diferem quanto ao grau de estruturação (Bogdan & Biklen, 1994), podendo classificar-se como estruturadas ou não estruturadas, contudo, os autores afirmam que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de ser certa a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos.

A técnica selecionada para obter informações de que necessitamos no nosso estudo de metodologia descritiva é a entrevista, por acharmos que é um instrumento válido para conhecer opiniões, identificar concepções, ideias, o que nos permitiu conhecer atitudes e pensamentos e recolher dados sobre as características dos coordenadores de departamento curricular, delegados de grupo e funcionamento do processo de avaliação de desempenho docente na dimensão interna, daí a metodologia de inquérito por entrevistas consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas. Permite comparações, é possível fazer uma análise de conteúdo e tem sido uma técnica usada com muita frequência no método de pesquisa, aprofundando a informação que é considerada de interesse para os objetivos da investigação, facilitando assim a análise e comparação de dados pois “nas entrevistas semiestruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994: 135).

De acordo com Bardin (2014), a entrevista é “uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (p. 89). Esta técnica possui identidade própria e é muitas vezes utilizado na metodologia qualitativa como complementar de outras técnicas.

Na forma estruturada, o investigador planifica a entrevista tendo por base um guião, sequenciada, de forma que o entrevistado possa proporcionar comentários, realizar apreciações ou até mesmo sair do guião. Perguntas fechadas permitem que o entrevistado

afirme, negue ou ainda responda de forma concreta ao que se lhe pergunta. Esta modalidade é semelhante ao questionário escrito, por outro lado, no formato semi-estruturado, parte-se de um guião que determina qual a informação relevante que se necessita de obter. As perguntas são elaboradas de forma aberta o que permite obter informação mais rica.

A entrevista tem como objetivo o de descrever a evolução ou o processo de um aspeto dentro de um contexto de estudo e o outro objetivo é aprofundar e conhecer mais exaustivamente o tema, relações, acontecimentos ou ainda informar sobre determinados assuntos com a finalidade de continuar o processo de investigação. Para garantir aos sujeitos entrevistados o anonimato da sua identidade e das suas respostas, tal como refere Sousa (2009), designámo-los por uma letra do alfabeto português: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

Antes da realização das entrevistas, solicitámos, no mês de novembro de 2014, ao responsável da DRE da RAM a nossa intenção de realizar o estudo empírico na instituição escolhida e a colaboração de cada um dos sujeitos para a realização do estudo (Anexo IX), tendo sido deferido o pedido pela tutela, a escola recebeu o ofício no qual era dada a referida autorização de acordo com a anuência dos avaliadores e avaliados (Anexo X) e deste modo informámos o presidente do órgão de gestão da escola onde seria realizado o estudo (Anexo XI). Desde o início, todos os docentes, avaliadores e avaliados demonstraram interesse, sem quaisquer objeções e disponibilidade na colaboração do estudo.

Concertámos com os colaboradores (sujeitos a entrevistar) a data, a hora para realizar as entrevistas, tendo sido agendadas para os meses de maio e de junho de 2015 e na entrevista propriamente dita, explicámos o objetivo da entrevista enquadrada no tema abordado na investigação, ou seja, a primeira parte pretende-se recolher informação relativa às características pessoais e profissionais dos entrevistados, enquanto a segunda parte inclui duas dimensões em estudo e que se identificam com: a avaliação desempenho docente, procurando obter informação acerca da perceção do entrevistado sobre o seu conceito de avaliação do desempenho docente e a participação dos coordenadores de departamento curricular/delegados de grupo na organização e avaliação do desempenho docente (contributos no processo de avaliação), salientámos a importância de responder

com total sinceridade, garantindo-se a confidencialidade e anonimato das respostas fornecidas, cumprindo os objetivos da investigação, e claro foi feito os agradecimentos pela participação prestada na medida em que se contribui para o avanço do conhecimento da realidade que constitui o objeto do nosso estudo.

Efetuámos vinte e seis entrevistas no total, ou seja, 12 aos AI e 14 aos DA. A seleção não foi feita ao acaso, mas sim intencional, abrangendo todos os CDC, todos os DD da escola com funções de avaliadores internos e uma amostra dos docentes avaliados da escola, tendo sido feito registo da informação através do gravador áudio de um telemóvel com a autorização prévia dos entrevistados.

Além do eixo de análise de recolha de dados sobre as características dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo com funções de avaliadores internos, utilizámos as entrevistas, igualmente, para recolher alguma informação sobre o processo de avaliação de desempenho docente em funcionamento no ano letivo 2014/2015. Este é um dos grandes eixos de análise destas entrevistas e os coordenadores de departamento e delegados de grupo forneceram informações que permitiram evidenciar contributos dos mesmos na avaliação de desempenho docente.

Elaborámos dois guiões de entrevistas semelhantes, um para as entrevistas aos CDC e DD com funções de AI (Anexo XII) e o outro para as entrevistas aos DA (Anexo XIII) .

O guião das entrevistas aos avaliadores internos dividia-se em duas partes, uma de caracterização pessoal do avaliador interno e outra de questões sobre o processo de avaliação de desempenho docente. As questões da primeira parte da entrevista são questões de resposta direta e tinham como objetivo reunir alguma informação relativamente à experiência profissional do avaliador nesta função.

A primeira parte pretende recolher informações relativas às características pessoais e profissionais dos entrevistados, enquanto a segunda parte inclui duas dimensões em estudo e que se identificam com: a avaliação desempenho docente, procurando obter informação acerca da perceção do entrevistado sobre o seu conceito de avaliação do desempenho docente; a participação dos CDC/DG na organização e ADD (contributos no processo avaliativo), sendo as questões solicitadas na segunda parte são de resposta aberta que permitiam ao sujeito entrevistado a reflexão sobre a forma como encara o processo de avaliação de desempenho docente e seus contributos.

No processo de validação do instrumento de recolha de dados, entrevista semiestruturada, aos avaliadores internos, optámos por recorrer a questões utilizadas por Ricardo (2013), na sua tese de doutoramento por acharmos um instrumento válido e adequado ao tipo de estudo e adequando a realidade do nosso estudo, com as devidas adaptações, sendo também utilizado nas entrevistas aos docentes avaliados e foi testado numa primeira fase com AI, docente com cargo de delegado de grupo e com funções avaliativas e um docente avaliado, possibilitando desta forma a necessidade de reformular questão (ões), acrescentando outras, testar a clareza da linguagem, modificar alguma questão passível de suscitar dúvidas, permitindo um maior rigor nas entrevistas a serem realizadas.

Os guiões das entrevistas dos avaliados estavam divididos em duas partes, uma de caracterização individual do docente avaliado e uma de questões relacionadas com a avaliação de desempenho docente, sendo a primeira parte constituída por questões relacionadas com a experiência profissional de docência e a segunda parte era constituída por perguntas de desenvolvimento sobre a avaliação de desempenho docente.

Muitas destas questões eram as mesmas que os avaliadores internos tiveram, pois eram relacionadas com a ADD e atitudes comportamentais do avaliador e a segunda parte desta entrevista contém perguntas de reflexão ao avaliado, uma sobre a sua própria visão do que era a avaliação de desempenho docente, outra sobre a influência que a imagem que o AI lhe passava sobre a profissão e assim, como algumas das questões das entrevistas dos avaliadores e dos avaliados eram semelhantes, foi possível fazer um cruzamento de dados tendo em vista perceber as diferentes (ou não) interpretações dos vários colaboradores na investigação e após a elaboração da fundamentação teórica e de todos os procedimentos de preparação das entrevistas, procedeu-se à realização das mesmas ao longo dos meses de maio e de junho de 2015.

8.2 Caraterização da população

Sabe-se que nas ciências sociais não existem verdades estabelecidas, mas o primeiro passo em investigação científica consiste na delimitação da população a ser pesquisada. Pode-se delimitar o campo de pesquisa em termos geográficos, temporais ou setoriais ou

em qualquer outra dimensão que se necessite ou deseje. Sendo uma população alvo de pesquisa constituída por todos os elementos que compõem uma população, tal como Sousa (2009), define o termo população que “designa geralmente o total de habitantes de determinado lugar, possuindo o mesmo significado em educação: (...) o número de professores de uma região escolar..” (p. 64), sendo um elemento da população a pessoa que está sendo considerada para mensuração.

De acordo com Sousa (2009), quando a população alvo apresenta uma dimensão grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os elementos, recorre-se à seleção de uma amostra, representativa de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra [que] é um pedaço do todo” (p. 64). Assim, podemos dizer que a amostra é uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade, sendo “a unidade básica de uma população designa-se normalmente por elemento da população” usado por Reis, Melo, Andrade e Galapez, (1995, citado por Sousa, 2009, p. 66) e “a unidade básica de uma amostra é chamada de sujeito da amostra” defendido por Ghiglione e Matalon, (1985, citado por Sousa, 2009, p. 66). Posto isso, e acordo com Sousa (2009: 67), podemos classificar os tipos de amostragem em dois grupos: amostragem “probabilística (aleatória, sistematizada, estratificada, agrupada e sub-agrupada), procuram o rigor científico”, [em que se determina a probabilidade de seleção de cada indivíduo pertença à amostra] e a “amostragem não probabilística (de conveniência, por quotas, propositada, dimensional e bola-de-neve), no qual não há apresentação da fundamentação estatística, havendo sim uma maior crítica em relação à validade dos seus resultados” (p.67), em que se desconhece a probabilidade de seleção e atendendo às características da nossa investigação, o critério de seleção da amostra foi realizado pelo método de amostragem não probabilístico, intencional, uma vez que o critério que esteve na base da escolha dos sujeitos a entrevistar foi o conhecimento que possuem de situação e problema a investigar, no caso da nossa investigação, a população é constituída pelos quatro coordenadores de departamento curricular - línguas, ciências sociais e humanas, ciências exatas e das expressões - (quadro: 8.1), e os oito delegados de grupo com funções de avaliadores internos da EBSDLA (quadro: 8.2) (nestes últimos a amostra selecionada coincide com a amostra aceitante) e a amostra dos docentes avaliados (quadro:8.3), subconjunto de sujeitos pertencentes a uma

determinada população, constituindo uma parte da população e possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade os docentes avaliados, os quais enquanto colaboradores aceitaram sem quaisquer objeções em participarem nas entrevistas, fornecendo opiniões e experiências, tendo sido feita recolha de dados, neste caso, a entrevista semiestruturada, seguindo o critério de escolha intencional.

Dos 12 AI da dimensão interna, entrevistados, 4 são DD e CDC (quadro 8.1), os restantes 8 são delegados de grupo (quadro 8.2), têm idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos de idade, sendo 5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino e todos lecionam na escola, unidade de estudo, no mínimo entre os 6 e os 20 anos de permanência na escola que é alvo do estudo. Do total de entrevistados, 1 avaliador interno tem mestrado em ciências da educação, 1 é mestre na área científica que leciona, 1 tem um *master business administration* e outro (1) é portador de uma pós-graduação e todos os avaliadores são professores de carreira, por outro lado, os 14 DA (quadro 8.3) têm idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos de idade, sendo 3 do sexo masculino e 11 do sexo feminino e todos lecionam na escola, unidade de estudo, pelo menos entre os 2 e os 20 anos de permanência na escola. Do total de entrevistados, 14,3 % têm mestrado na área científica de lecionação e a maioria dos docentes é professor de carreira, sendo 28,5% de contratação inicial.

Quadro: 8. 1 – AI: CDC

Departamento curricular	AI
Línguas	1
Ciências exatas	1
Ciências sociais e humanas	1
Expressões	1
Total de avaliadores internos / coordenadores	4

Fonte: Conselho Executivo da EBSDLA

Quadro: 8. 2 - AI: DG

Grupo de recrutamento	AI
Português	1
Francês	1

Matemática	1
História	1
Biologia e geologia	1
Informática	1
Educação física	1
Educação especial	1
Total de avaliadores internos /delegados	8

Fonte: Conselho Executivo da EBSDLA

Quadro: 8. 3 - Avaliados: docentes

Grupo disciplinar	Nº de docentes	Amostra
200 – português (2º ciclo)	3	1
300 – português (3º ciclo e secundário)	6	
230 – matemática e ciências da natureza (2º ciclo)	5	1
320 – francês (3º ciclo e secundário)	4	1
220 – português e inglês (2º ciclo)	1	1
330 – inglês (3º ciclo e secundário)	5	
200 – estudos sociais/ história e geografia de Portugal	2	1
400 – história (3º ciclo e secundário)	2	
410 – filosofia	3	1
420 – geografia	2	1
430 – economia e contabilidade	2	1
500 – matemática	5	1
510 – física e química	6	1
520 – biologia e geologia	4	1
550 – informática	4	1
240 – educação visual tecnológica (2º ciclo)	3	1
600 – artes visuais	2	
530 – educação tecnológica	1	1
260 - educação física (2º ciclo ensino básico)	2	1

620 – educação física (3º ciclo e ensino secundário)	4	
290.03 – educação moral religiosa e católica (3º ciclo)	1	1
250 – educação musical (2º ciclo)	1	1
610 – música (3º ciclo)	1	
700.EE – educação especial, 2º e 3º ciclos e secundário	4	1
Total de docentes avaliados	73	

Fonte: Conselho Executivo da EBSDLA

8.3 Recolha de dados nas entrevistas

Após a aprovação do plano da dissertação, iniciámos o nosso trabalho de pesquisa no início do mês de novembro com a leitura ou releitura da bibliografia proposta e no início do mês de março, após a fundamentação teórica, elaborámos os guiões das entrevistas semiestruturadas para os coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo com funções de avaliadores internos e também para os docentes avaliados e estas consistirão no desenvolvimento da questão sobre a importância dada à formação ou experiência profissional (anos de serviço) para a supervisão, a existência de algum tipo de formação académica, contínua com a opinião dos coordenadores e delegados de grupo sobre as vantagens ou possíveis vantagens dessa formação e questões em torno da ADD.

No início de maio começámos a realizar as entrevistas aos AI e DA num espaço formal (gabinete do presidente da comunidade educativa, sala dos professores, gabinete do coordenador das ciências exatas junto ao laboratório de físico-química, gabinete de atendimento de diretores de turma), num total de 4 entrevistas aos avaliadores que são CDC, 8 entrevistas aos avaliadores que são DD e 14 entrevistas aos DA e na última semana de julho, concluímos as entrevistas, ficando assim os meses de agosto, setembro e outubro destinados à transcrição das entrevistas aos AI (Anexo XIV) e aos DA (Anexo XV). Ainda em outubro de 2015, organizámos as respostas às entrevistas em três grelhas, uma primeira de análise documental (Anexo XVI), uma de categorização e codificação dos dados extraídos das entrevistas dos AI (Anexo XVII) e outra referente aos DA (Anexo XVIII), tendo sido feito ao longo todo o ano várias (re) leituras à bibliografia proposta na dissertação e a outros documentos que, entretanto, pesquisámos e considerámos pertinentes

para o nosso estudo quer em termos de referências teóricas essenciais, quer em termos de metodologia, assim como os normativos em estudo.

8.4 Análise de dados da investigação qualitativa

Bardin (2014) entende que a análise temática é “transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. [Daí a nossa opção em elaborarmos uma grelha de análise categorial com as informações extraídas das entrevistas] Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis (p. 220)”.

De acordo com Bardin (2014), podemos dizer que categorização é a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.145).

Concordámos com esta autora e apresentámos a categorização e codificação dos dados recolhidos em grelhas metodológicas categoriais, os objetivos, os conceitos, os instrumentos e os indicadores, as unidades significativas dos dados das entrevistas dos AI e DA.

O critério que poderá dar origem a uma categoria, segundo o mesmo autor está nos seguintes níveis: semântico, ou por tema; sintático, recorrendo a verbos e/ou adjetivos; léxico, constituindo as categorias segundo o sentido das palavras, incluindo sinónimos ou sentidos mais próximos; ou expressivo, dando o exemplo da classificação de perturbações da linguagem (Bardin, 2014, pp.145-146).

A apresentação dos dados que descreve a amostra é muito importante na investigação, pois é a partir destes que se deriva as conclusões e futuras linhas de investigação e dos objetivos de estudo, sendo assim apresentamos o estudo empírico numa parte: qualitativa, codificação e categorização das entrevistas, análise de informação extraída das entrevistas aos sujeitos e no processo de análise e interpretação dos dados, apresentamos a análise das entrevistas no quadro 8.4 em anexo, onde se representa cada

uma das categorias e nas quais se inserem toda a informação considerada importante aos objetivos da presente investigação. Concordámos assim com Bardin (2014):

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias(...) Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.

(Bardin, 2014:199)

Após a transcrição das entrevistas, categorização e codificação, iniciámos os procedimentos para a sua análise e discussão dos resultados, com indicação das categorias, subcategorias, indicadores, unidades de significação, de contexto (Anexo XII - grelha categorial dos dados dos AI e Anexo XII - grelha categorial dos dados dos DA e Anexo XIV - grelha categorial de análise documental) e ainda apresentámos o número de frequências. Procuramos o contributo demonstrado pelos participantes no seu próprio contexto, privilegiando um processo indutivo de análise de dados no qual os significados são construídos à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão formando.

Nas entrevistas realizadas aos 12 AI, como primeiro item, colocou-se a questão **“Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?”** Assim, no que concerne à opinião dos entrevistados, relativamente à formação base dos avaliadores internos, constata-se que ela é um pouco homogénea, visto que seis (6) dos entrevistados considera que a experiência profissional é a base, isto é, o “enfoque fundamental é a experiência profissional, o perfil, o profissionalismo do docente avaliador” (AI A, AI B, AI C, AI D, AI I, AI L), quatro (4) dos inquiridos acha que “tanto a experiência como a formação profissional são indispensáveis” (AI E, AI G, AI H, AI J), quatro (4) dos avaliadores salientou que os avaliadores internos deveriam ter formação contínua, cerca de 50 horas, (formação específica em supervisão pedagógica), adquirida de forma sólida e segura (AI A, AI C, AI F, AI L). Ficámos com a ideia que a experiência docência e a formação específica são essenciais, mas a experiência profissional prevalece como base no exercício da função de avaliador.

No segundo item, **“Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?”**, sete (7) entrevistados responderam que “não é necessário, não é fundamental haver uma pós-graduação, um mestrado ou doutoramento para exercer a

função de avaliador no processo de ADD” (AI A, AI B, AI C, AI G, AI H, AI I, AI L), dois entrevistados (2) responderam que é essencial a formação acadêmica na área científica, não obrigatoriamente em supervisão pedagógica, faculta melhores estratégias no exercício da profissão (AI E, AI J), três (3) dos avaliadores referiram que a formação acadêmica teria que ser “uma pós-graduação, um mestrado diretamente voltado para a área de supervisão pedagógica, formação específica para avaliar tendo em conta as especificidades de cada grupo (AI F, AI K), “...e que fosse uma formação de qualidade” (AI D), seis (6) dos avaliadores afirmaram que a formação acadêmica “pode ser uma mais-valia na função de avaliador” (AI B, AI C, AI D, AI F, AI G, AI H) e um (1) avaliador referiu que muitos dos avaliadores internos não fizeram qualquer formação contínua, na área de avaliação de desempenho, o que decerto influenciará o processo de avaliação (AI A).

No terceiro item feito aos entrevistados, procurou-se **saber o tempo de serviço mínimo para exercer a função de avaliador**, seis avaliadores (6) referiram que o avaliador deve ter como tempo de serviço, nunca inferior a 10 anos (AI B, AI F, AI H, AI K, AI L, AI M), três entrevistados (3) responderam que “talvez ou mais ou menos 5 anos de serviço” (AI A, AI E, AI G), dois entrevistados (2) salientaram que “entre 6 e 8 anos no mínimo... nunca menos de 6 anos” (AI C, AI D), um (1) considerou “no mínimo 15 anos” (AI J) e um (1) considera que o tempo de serviço não é importante no exercício da função de avaliador (AI I). Constatámos que a maioria dos AI considera que é possível exercer um bom trabalho na ADD se o avaliador tiver experiência de ensino, de forma que possa orientar, acompanhar o avaliado com clareza, e entender todas as situações que surgem em todo o processo avaliativo.

No item “**As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.**”, nove (9) dos avaliadores entrevistados acha que as relações pessoais, sociais e humanas são importantes, pois estabelecem relações de empatia, de cordialidade entre os intervenientes (AI B, AI C, AI D, AI E, AI F, AI G, AI H, AI I, AI J, AI L, AI M). Apenas um (1) considera que mais importante que as competências pessoais, sociais e humanas devem ser as competências científicas que o avaliador interno evidencia (AI A), ou seja, “ter uma atitude positiva, saber lidar com os outros com respeito, dizer com respeito, com um sorriso, estar preparado para lidar com diferentes situações” (AI D). Ainda neste tópico, os quatro CDC com funções avaliativas foram questionados “**se as**

competências pessoais, sociais e humanas seriam tidas em conta na escolha de possíveis avaliadores no departamento?”, no entanto, uma vez que, de acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012 M, apenas os coordenadores de departamento é que podem escolher outros avaliadores. Sendo assim, os quatro coordenadores salientaram que o CP da escola delegou funções avaliativas em todos os delegados de grupo, por isso não tiveram, nem têm em conta as competências pessoais, sociais e humanas na escolha de possíveis avaliadores.

No item **“Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.”**, cinco entrevistados (5) referiram que não há um só estilo. Há uma diversidade de estilos (AI A, AI E, AI G, AI H, AI K), um (1) considerou que há um misto, um jogo de situações, de táticas e de sensibilidade (AI B), um (1) afirmou que o modelo colaborativo tem uma predominância em relação ao modelo humanista (AI C) e cinco (5) salientaram que a colaboração, a partilha entre todos os intervenientes no processo avaliativo é o estilo que todos os avaliadores devem ter na ADD (AI D, AI F, AI I, AI J, AI L).

No que concerne ao aspeto comunicativo, caracteriza-se a comunicação entre avaliador e os avaliados com base nas respostas dadas aos itens **“O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional)”**, estando as resposta relacionadas com a comunicação, capacidade de fornecer e pedir informações, esclarecimentos, feedback. Assim, oito (8) considera que é importante as relações de bem estar entre o avaliador e o avaliado, por isso, o diálogo é fundamental, os assuntos são “tratados oralmente de forma informalmente e depois os avaliados consideram ou não a sua adequação...” (AI B) “...deve-se dialogar com todos, falar com tato ...” (AI D, AI H, AI I, AI L, AI M), “...chegar a consensos” (AI E), “...dar um *feedback* aos avaliados” (AI C), um (1) acha que o avaliador deve ser reconhecido pelo avaliado relativamente ao perfil, liderança e avaliação (AI A), um (1) considera que o respeito pela maneira de ser de cada um, tanto do avaliador como do avaliado (AI F) e um (1) salienta que a tarefa de avaliação não deve interferir com a relação interpessoal entre o avaliador e o avaliado (AI H).

Ao nível de relacionamento entre avaliador e avaliado, no que concerne **aos aspetos de colaboração, partilha e competição**, constata-se que onze (11), ou seja, a maioria dos

entrevistados opinou que a colaboração é no sentido de partilha entre todos os intervenientes no processo avaliativo (AI B, AI C, AI D, AI E, AI F, AI G, AI H, AI I, AI J, AI K, AI L), “...partilhar, saber levar os colegas a envolver-se nas atividades de participação da escola ou outras...” (AI E), “...interajuda, partilha...” (AI I, AI K), “...colaborativo porque implica partilha de ideias, troca de experiências...” (AI J), “...a troca de impressões com outros agentes...” (AI D, AI F, AI H), um destes avaliadores ainda salientou que a colaboração é no sentido de informar o mais que se pode ao avaliado, apoiá-lo ao longo do ano (AI D), mas é entendido que ao existir apoio, interajuda, haverá troca de experiências entre os intervenientes, havendo ainda um (1) entrevistado acha que o relacionamento interpessoal é importante, mas o aspeto técnico, profissional e o avaliativo devem ser determinantes, centrais no processo de ADD (AI A).

As relações interpessoais entre o avaliador e o avaliado são fundamentais para o exercício desta função e para o bem-estar entre os vários intervenientes, por isso todos devemos estabelecer relações empáticas para que o desenvolvimento das nossas capacidades humanas e profissionais decorra da melhor forma valorizando o nosso trabalho e a nossa condição enquanto pessoa.

O item **“Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade”** permitiu responder aos efeitos ou não da ADD na prática pedagógica, melhoria efetiva ou não na aprendizagem. Assim, onze (11) avaliadores consideram que esta avaliação permite melhoria efetiva nas aprendizagens, se houver reflexão, “vontade de colmatar as suas falhas e utilizar a sua avaliação para melhorar...” (AI D), “mudanças de práticas com vista a melhoria...” (AI F, AI H), “implica críticas construtivas, com vista a sugestão de melhoria...” (AI E, AI G), “permite aos docentes refletirem formalmente sobre o trabalho desenvolvido, no sentido de procurarem ultrapassar as suas dificuldades e com vista a melhoria...” (AI B, AI C, AI J, AI K), “...forma construtiva, como menos positivo pelo avaliador e a meta do avaliado seria melhorar esse aspeto...” (AI I, AI L), havendo apenas um (1) avaliador a considerar que os professores estão a ser avaliados e isso não se traduz numa excelência, numa melhoria das práticas (AI A), houve ainda uma resposta por parte de um avaliador, um (1) que salientou que a avaliação deveria ser um instrumento para melhorar, para motivar e

corrigir falhas, lacunas e no momento atual, este modelo de ADD ainda não atingiu aquilo que teoricamente está definido e deveria ser na prática...” (AI D).

Para encontrar os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes, usando o item **“Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?”**, constatou-se que os doze (12) avaliadores entrevistados acham que a ADD não trouxe progressão na carreira, mas sim estagnação, pois “...deveria permitir ao docente evoluir na profissão, isto é, em termos de legislação é apresentado, mas na prática não está a acontecer isso, por causa do congelamento de carreiras, medida de austeridade.” (AI G, AI H, AI I, AI J), “a avaliação está a funcionar como uma espécie de ‘travão’ na progressão e um fator de desmotivação dos profissionais e não é isso o desejável.” (AI A, AI D), “o facto da progressão estar congelada e as pessoas associarem que o seu bom desempenho, no fundo, não haverá um prémio, não existirá um acréscimo de remuneração, uma progressão...” (AI B, AI E, AI F), “a ADD não leva a nada, está tudo congelado, não vai descongelar tão cedo e não traz nada benéfico para a carreira, não vai haver mais-valia na avaliação...” (AI C), “...o progresso da carreira está limitado a cotas, a percentis e ainda na prática, não há progressão na carreira...” (AI H), “...não vemos refletido na nossa qualidade de vida, o esforço para ter uma boa avaliação...” (AI K, AI L), “...a avaliação deveria servir para o mérito, ser premiado...” (AI D).

Seguem-se as respostas obtidas da perceção dos docentes avaliados sobre a ADD e o perfil do seu avaliador interno. Assim, nas entrevistas realizadas aos 14 DA, como primeiro item colocou-se a questão **“Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?”** Assim, relativamente à formação base dos avaliadores internos, constata-se que cinco (5) dos entrevistados consideram que a experiência e a formação profissional, ambas são importantes e complementam-se, “articulação entre experiência e a formação profissional...que ambas se complementam” (DA B, DA K), “a experiência e a formação profissional devem andar juntas ” (DA C, DA L), “a formação profissional e alguns anos de experiência” (DA J), 28,5% referiu que os avaliadores internos deveriam ter formação específica em supervisão, inovação pedagógica ou formação de professores” (DA A, DA M), “formação profissional, contínua, na área a avaliar ou sobre o papel de avaliador (DA F) ...a formação profissional, contínua, é muito importante na evolução de qualquer profissional” (DA D), e três (3)

acham que apenas a experiência na profissão é mais importante do que a formação profissional, especificando “a experiência no território educativo, na prática, onde está o docente avaliador está inserido” (DA C), “...a experiência na profissão, o mais variada possível em vários níveis de ensino...” (DA E), “...a experiência, o espírito prático...” (DA N).

Em suma, a experiência e a formação profissional, formação específica são importantes e devem ser complementares, prevalecendo como base sobre a experiência ou a formação em separado.

No segundo item, “**Considera necessário a formação acadêmica no cargo de avaliador interno?**”, dois (2) dos entrevistados respondeu que “o avaliador não tem de ter obrigatoriamente formação acadêmica” (DA A, DA F), três (3) acha que a formação acadêmica não é fundamental, não é necessária para exercer a função de avaliador...” (DA E, DA I, DA N) e um (1) dos avaliados referiu que é “algo indispensável e nem tão pouco obrigatório” (DA L), ou seja, seis (6) entrevistados consideram que não é necessário, não é fundamental haver uma pós-graduação, um mestrado ou doutoramento para exercer a função de avaliador no processo de ADD. Ainda neste item, oito (8) avaliados responderam que é essencial a formação acadêmica no desempenho do cargo de avaliador, ou seja, “a formação acadêmica é imprescindível para o desempenho da função de avaliador (DA B), “a formação acadêmica é pertinente...” (DA M), “a formação acadêmica é sempre importante e deve ser valorizada... (DA C, DA H)...é uma mais-valia no exercício da função...” (DA J, DA L), “a formação acadêmica é importante na aquisição de conhecimentos tanto ao nível científico como pedagógico” (DA K) e um inquirido acha que o AI deve possuir formação especializada, em supervisão pedagógica ou formação de professores (DA D).

No terceiro item feito aos avaliados, procurou-se **saber o tempo de serviço mínimo para exercer a função de avaliador interno**, tendo quatro (4) dos entrevistados referiram que o avaliador deve ter como tempo de serviço, no mínimo 5 anos (DA E, DA H, DA M, DA I), um (1) salientou que “no mínimo 8 anos” (DA J), um (1) considerou “no mínimo 12 anos” (DA K), um (1) afirmou que há um tempo de serviço mínimo, mas não quantificou esse tempo (DA L), dois (2) dos entrevistados consideram que o tempo de serviço do avaliador deve ser superior ao tempo de serviço do avaliado (DA A, DA F),

quatro (4) referiram que o número de anos como tempo de serviço do avaliador não é importante, não havendo um número exato de tempo de serviço, sendo o tempo de serviço irrelevante no exercício da função de avaliador (DA B, DA C, DA D, DA N). Constatámos assim que a maioria dos avaliados considera que é necessário tempo de serviço para exercer a função de avaliador na ADD, mas não foram unânimes na quantificação dos anos de serviço, pois consideram que o importante é ter alguma experiência de ensino, de forma que possa orientar, acompanhar o avaliado no processo avaliativo.

No item, **“As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.”**, treze (13) dos avaliados acha que as relações pessoais, sociais e humanas são importantes, pois o avaliador lida com recursos humanos, avaliará pessoas que estão inseridas no meio social (DA B, DA C, DA D, DA E, DA F, DA G, DA H, DA I, DA J, DA K, DA L, DAM, DA N) e acrescentaram ainda a apatia, o sentido de justiça, a ética profissional, a honestidade, a imparcialidade “...todos nós temos o aspeto humano. A própria profissão já passa por aí e todos nós temos que ter isso na relação para com o pelas” (DA C). Apenas um avaliado considera que as competências pessoais, sociais e humanas não são as mais importantes, referindo que as competências pedagógicas são essenciais (DA A).

No item **“Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.”**, doze (12) avaliados referiram que o avaliador deverá ter os dois estilos, “Eu creio que deverá ser a junção dos dois estilos [humanista e colaborativo] seria o ideal...” (DA D, DA E, DA G, DA H, DA M), “creio que deverá ser os dois, porque realmente lidámos com recursos humanos, somos pessoas” (DA C, DA J, DA L), “ambos os estilos são fundamentais, complementam-se” (DA F, DA I, DA N), “não haverá um modelo, mas o avaliador deverá ser humanista, colaborativo, dinâmico” (DA A), dois (2) afirmaram que o estilo colaborativo é mais importante do que o humanista, pois a troca de experiência, a interajuda entre avaliador e avaliado é essencial neste modelo de avaliação”(DA B, DA K).

No que concerne ao aspeto comunicativo, a comunicação caracteriza-se entre os avaliados e os avaliadores com base nas respostas dadas aos itens **“O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional)”**, estando as resposta relacionadas com a comunicação, capacidade de

saber/dizer e saber/ouvir, por parte do avaliador e também do avaliado, dúvidas que possam surgir no processo avaliativo e claro o feedback por parte do avaliador que estará na base da reflexão. Assim, onze (11) consideram que as relações de comunicação entre o avaliador e o avaliado são importantes no processo avaliativo, “ao nível de comunicação, é necessário diálogo entre os dois intervenientes, reconhecimento de capacidades do avaliador...” (DA A, DA B, DA C, DA E, DA F, DA M) “...saber reconhecer as diferentes opiniões, saber aceitar...” (DA I, DA J, DA L), “...reconhecer o trabalho do avaliador e do avaliado” (DA G, DA K), houve ainda, um (1) acha que o avaliador deve ter senso crítico e ser imparcial (DA J), dois (2) considera que o avaliador deve ter “um espírito prático e capacidade de discernimento” (DA H, DA N).

Ao nível de relacionamento entre avaliador e avaliado, no que concerne **aos aspetos de colaboração, a partilha e competição**, constata-se que oito (8) dos avaliados opinou que a colaboração, a partilha são importantes no processo avaliativo, “colaboração entre os dois intervenientes, pois a avaliação visa ajudar a melhorar o desempenho do profissional...” (DA B, DA E, DA G, DA H, DA I, DA M), “...colaborativo, com partilha e interajuda dos vários intervenientes...” (DA K), “...pode estar certo e não tem que estar errado, há que aceitar, partilhar ideias, opiniões...” (DA C).

O item **“Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade”** permitiu responder aos efeitos da ADD na prática pedagógica, melhoria efetiva ou não na aprendizagem. Assim, treze (13) avaliados consideraram que esta avaliação tem como efeito na prática pedagógica o de permitir uma melhoria efetiva nas aprendizagens, “...o que está de errado no presente, poderá ser melhorado no futuro...” (DA C), “...olhar para a nossa prática letiva e ver o que é positivo e o que é negativo, alterar ou melhorar aquilo que está menos bem...” (DA E), “a avaliação é uma forma de identificar aspetos a melhorar na atividade docente...” (DA B, DA F, DA H, DA L), “privilegia uma mudança da prática docente...” (DA D), “...mudança nas práticas, o que leva a uma melhoria na prática pedagógica.” (DA G, DA M, DA N), “...o professor beneficia ao otimizar o seu trabalho e os alunos em virtude dos progressos do processo de ensino/aprendizagem” (DA I), “enriquecimento das nossas visões e perceções, preparando-nos melhor para a experiência, apostando na qualidade do

serviço docência” (DA J, DA K), havendo apenas um (1) avaliado acha que a avaliação não está a contribuir para a qualidade do ensino, se contribuísse seria importante (AI A).

Para encontrar os efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes, usando o item **“Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?”**, constatou-se que oito (8) entrevistados acham que a ADD não trouxe progressão na carreira, há estagnação, “...há estagnação na profissão, não há progressão..na realidade” (DA C), “...há congelamento de carreiras, não há progressão...” (DA F, DA H, DA J), “a avaliação não interfere em nada na progressão docente, devido às medidas de austeridade no país...” (DA E), “não há reconhecimento do valor do trabalho.. mérito e progressão...” (DA I). Neste item, os avaliados acham que a avaliação é um fator de desmotivação dos profissionais pelo facto da progressão estar congelada, o que torna um “entrave à progressão” (DA D).

8.5 Modelo(s) de avaliação encontrado(s) na prática

Partindo de Alarcão e Canha (2013), que encaram a supervisão ligada com a ideia de orientação, regulação e direção num determinado sentido. Assim, estes autores, defendem a identidade da supervisão “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização” (p. 12), na nossa opinião entendemos a dimensão externa da avaliação, complementada pela dimensão interna da ADD da R.A.M., o projeto docente, o relatório de autoavaliação, “em que a avaliação está obviamente presente e cuja função é ora formativa ora fiscalizadora, ou uma combinação das duas” (Alarcão & Canha, 2013:12).

Numa primeira fase, achamos que a avaliação deve ser supervisionada, sem dúvida no sentido de orientação, acompanhamento e aconselhamento por um docente mais experiente e se possível com formação especializada, académica na área da supervisão pedagógica, na inovação pedagógica ou formação de professores, ideal, o que na prática não acontece e numa segunda fase, a figura do AI ou AE assume o papel de avaliar de forma formativa do que quantitativa, limitando-se tal como já foi dito ao longo deste trabalho em pareceres formativos com vista a reflexão do que propriamente a apresentar

um resultado final convertido em valores quantitativos. No fundo, o AI faz uma proposta de avaliação no caso dos docentes de contratação inicial (os docentes de carreira é dado uma apreciação por escrito sem nota quantitativa) que será submetida à SADD e esta de acordo com os percentis, e as vagas elaborará a nota final do docente avaliado de forma a não haver empates na atribuição das notas, não havendo mesmo esclarecimento sobre os critérios de desempate, o que faz com que haja cada vez mais injustiças em todo o processo, pois na prática é um grupo de docentes escolhido pelo CP da escola que não tem o menor conhecimento do desempenho do docente avaliado é que é responsável pela decisão final no processo de ADD, daí ser questionado então o papel do supervisor/orientador ao serviço da ADD? É esse o modelo de avaliação que pretende levar ao desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

Respondemos ao que questionamos anteriormente na dimensão interna da ADD, por acharmos que o modelo patente sem dúvida é o de desenvolvimento reflexivo, pois neste procura-se que o professor supervisionado (docente avaliado) reflita e critique as suas experiências, tentando melhorar o seu desempenho. Os AI (supervisores) têm um papel de perceber as necessidades para poder tomar decisões que melhorem o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado (docente avaliado), modelo baseado em colaboração e partilha com os diferentes agentes no processo avaliativo.

8.6 – Relação entre os resultados e o modelo teórico construído

A supervisão no campo da avaliação de desempenho docente contribui, com base na reflexão tanto do avaliador como do avaliado, de forma decisiva para o desenvolvimento profissional do docente e da qualidade no ensino.

Para tal, procuramos nesta investigação demonstrar considerações sobre os resultados do estudo na sua relação com o modelo teórico construído, neste caso, o modelo de reflexão, usando os objetivos delineados e apresentados nos seguintes eixos de análise:

(i) conhecer e caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise.

A aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente seguindo o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro propõe que a ADD tenha em vista o

desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino, na prática, se o docente não fizer a devida reflexão e modificar atitudes que possam ser melhoradas no ano seguinte, não haverá qualidade no ensino, pois as práticas permanecerão com os mesmos métodos tradicionais. De acordo com o Decreto acima apresentado, contempla-se “um modelo de avaliação do desempenho que visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes” (p.5579).

Todos os docentes avaliados tomam conhecimento do parecer sobre o relatório de autoavaliação nos serviços administrativos, sendo ainda enviado por mail, no entanto, uma vez que não há qualquer encontro formal entre avaliador e avaliado, esse parecer acaba por ser feito de forma que seja comum para todos os avaliados, não revelando os verdadeiros aspetos a melhorar, documento de arquivo, e os docentes na prática não modificam por desconhecimento ou por opção sua, alterando ou não as práticas, daí que a reflexão seja a ação que permite a perceção de novas formas de pensar, e atuar sobre as práticas de lecionação, o que levará a mudanças, a tomada de consciência de que o que está errado, aí temos um verdadeiro diagnóstico das necessidades de formação expressas no decreto que regulamenta o modelo de avaliação, sendo o relatório de autoavaliação, um documento de reflexão, que visa esse desenvolvimento profissional e aponta para a melhoria de práticas. Tem que haver um esforço intencional por parte dos docentes avaliados apoiados em supervisão que modifiquem as culturas estabelecidas, caso contrário não haverá mudança, os docentes tem que ser reflexivos, colaborativos .

(ii) caracterização do perfil dos avaliadores do desempenho docente, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na avaliação.

Apresentámos o perfil do AI que não reúne preferencialmente os requisitos enumerados no Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro, que fundamenta a ADD, sendo estes os seguintes: i) Os AI nem sempre estão integrados em escalão igual ou superior ao do avaliados, no caso da realidade da escola em estudo, constatámos que há avaliadores internos que estão posicionados num escalão muito abaixo dos avaliados do seu grupo e departamento curricular; ii) Os AI nem sempre pertencem ao mesmo grupo de recrutamento do avaliados, de acordo com a realidade da escola em estudo, pois há grupos constituídos apenas por um dois docentes, sendo estes de grupos

diferentes do avaliador; iii) Os AI não são titulares de formação académica em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica, o que contradiz o decreto que regulamenta o processo avaliativo e não detêm experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes; iv) Os AI têm na última avaliação do desempenho igual ou superior a bom, único requisito em concordância com o decreto que regulamenta a avaliação acima citado.

Claro que, o CP e a SADD tiveram em conta que o Decreto Regional que regulamenta a ADD é adaptado a realidade de cada escola, daí a importância da seleção das metas apresentadas no PEE pelos avaliados, também deveria ter sido feito em relação aos avaliadores, pois a maioria dos avaliadores não teve opção, nomeação e não houve o cuidado de seleção de acordo com o perfil, isso no caso dos avaliadores delegados de grupo, enquanto no caso dos coordenadores de departamento curricular, já estava definido no Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro.

(iii) caracterizar as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros).

O avaliador e avaliado estabelecem um relacionamento de colaboração, de partilha, sendo estes essenciais na construção do perfil do primeiro, pois a colaboração é no sentido de troca de saberes, partilha de pontos de vista entre os dois, o envolver-se nas atividades de participação da escola ou comunidade, a troca de ideias e de experiências, a interajuda entre todos os intervenientes, daí as relações interpessoais entre o avaliador e o avaliado serem fundamentais para o exercício desta função e para o bem-estar entre os mesmos, por isso devemos estabelecer empatia para que o desenvolvimento humano e profissional decorra da melhor forma, valorizando o nosso trabalho e a condição humana.

Tendo em conta que há relações muito próximas entre avaliador e avaliado, até certo ponto, as relações pessoais não deverão interferir nas relações profissionais, o que nem sempre é fácil, podem ser de contestação, ou seja, um docente que não aceita o seu delegado como líder, não tem relações de bem-estar com o seu delegado, pode achar que está a ser prejudicado na sua avaliação e o avaliador não está a diferenciar as relações pessoais e as profissionais, isso acontece em escolas de dimensões reduzidas com grupos reduzidos de professores, o que numa escola de grandes dimensões, se houver uma situação deste tipo, facilmente poderá ser colmatado com nomeação de um outro avaliador.

(iv) identificar os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente.

Sem dúvida, que o modelo de supervisão presente na ADD é o de cenário de reflexão, defendido por Alarcão e Tavares (2003), “ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação” (p.35), no qual os intervenientes no processo, através da capacidade de reflexão sobre o desempenho (prática letiva, na dimensão externa e componente não letiva, preparação das aulas que implica planificações, oportunidades de aprendizagens, exercícios de cargos, participação nas atividades da escola, formação contínua, dimensão interna) será, ao longo da suas carreiras, o motor do seu desenvolvimento profissional.

A reflexão individual e/ ou conjunta levará o docente avaliado a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. Enquanto os docentes não entenderem que é possível fazer um trabalho em parceria, em colaboração, continuando o trabalho individual no interior da sala de aulas, a modificação de práticas não será possível, tem que partir da intenção do próprio docente. A reflexão permitirá a mudança de práticas menos válidas que se enraizaram e esta, o desenvolvimento não só do próprio docente mas, futuramente, dos processos em que este se encontra envolvido e das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

O modelo de avaliação regulamentado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro é baseado no cenário reflexivo, no qual a avaliação está estritamente ligada com supervisão, pois só haverá rigor, defendido por Alarcão e Roldão (2008), pretende fazer com que os docentes avaliados reflitam, discutam com os seus pares ou individual sobre as suas próprias práticas no exercício de forma a poderem modificá-las, e tem uma enorme importância no desenvolvimento profissional do docente na construção do saber ao longo da carreira, pois desenvolve nele a capacidade de refletir sobre a sua própria prática letiva. A capacidade de reflexão sobre a sua prática letiva será, posteriormente, ao longo da sua carreira, a base do seu desenvolvimento profissional.

A reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. A reflexão pessoal permitirá mudanças e estas, o desenvolvimento não só do próprio professor, mas, num futuro próximo, dos

processos em que este se encontra envolvido na escola, comunidade e, em última instância, das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

Defendemos sim um modelo baseado na reflexão, acrescentando ainda a supervisão apresentada num processo de acompanhamento, orientação e co-construção tal como é defendido por Alarcão & Roldão (2008), a supervisão ao fazer isso, ou seja, ao ter um papel de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, ... assente num acompanhamento e discussão permanente do processo de ação (de ensinar) e seus resultados; (...) constitui um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p.26), sem dúvida que serão estes os grandes contributos para a melhoria da qualidade de ensino, daí a necessidade de discutir a nossa prática em conjunto, em pares e da análise e da discussão, surge o conhecimento.

(v) recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

No global, os avaliadores e os avaliados consideram que a avaliação foca o desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade, pois o profissional ao ser avaliado tem uma maior preocupação no seu desempenho, haverá melhor desempenho na forma de lecionar, os alunos beneficiarão com melhores práticas, por exemplo o uso das tecnologias, plataformas colaborativas de ensino formal e não formal motiva o interesse dos alunos, logo é um instrumento na sala de aulas ou em salas virtuais ao serviço da lecionação dos conteúdos, cumprimento de programas ou exercitação dos mesmos, elaboração de trabalhos, estimulando assim o aspeto colaborativo entre todos e fomentando o desenvolvimento do trabalho pedagógico com vista a qualidade.

Os avaliadores e avaliados consideram que apesar do modelo teórico apontar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade, todos os intervenientes no processo de avaliação foram unânimes ao considerarem que na prática, se não houver reflexão sobre o desempenho, não haverá modificação de práticas menos corretas, não haverá evolução de novas aprendizagens, não existirá qualidade no ensino.

(vi) Recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes.

Os avaliadores e avaliados consideram que devido ao congelamento de carreiras, a não existência de uma progressão efetiva, como medidas de austeridade implementadas por

força de resgate financeiro internacional por parte do governo português, a situação profissional dos docentes fica posta em causa enquanto não houver descongelamento de carreiras, pois os docentes avaliados acabaram por não dar a devida credibilidade a avaliação e conseqüentemente o desenvolvimento profissional dos docentes fica estagnado.

No momento atual, um docente avaliado que tenha um nível excelente, muito bom ou bom na avaliação não é resultado para ter progressão na carreira, uma conseqüência boa do seu desempenho, assim como um docente avaliado com regular ou insuficiente não tem qualquer penalização. Daí que os docentes em processo avaliativo acabaram por não dar a devida importância a uma avaliação, que no panorama atual não interfere na progressão de carreira, chegando mesmo, estes a referirem que a avaliação não tem como objetivo último a qualidade de ensino, mas sim reduzir o número de docentes de nível excelente ou muito bom e travar a progressão de outros. É um modelo que assenta em fins económicos, que pode obstruir a qualidade de ensino, contudo, há docentes responsáveis e profissionais no sistema de ensino que secundarizam o travar a progressão, o surgimento de cotas como forma de controle, de regulação dos ditos desempenhos (excelente, muito bom) e vão continuar a sê-los, preparando os alunos e não levam a sério a avaliação, pois esta no momento não trouxe conseqüências aos docentes, mas sim uma maior burocracia, o que contradiz com o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012 M, de 8 de outubro, que apontava um modelo “afastando-se uma lógica burocrática” (p. 5579) para todos os intervenientes no processo avaliativo.

Constatámos ainda que a importância da avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes é posta em causa, sendo relegada para segundo plano, o que não deveria ser, uma vez que nas entrevistas fornecidas pelos docentes avaliados, tivemos a perceção dessa questão. As respostas eram de poucas palavras, como se não quisessem se debruçar sobre uma avaliação que lhes diz pouco, isso foi notório com os docentes avaliados apenas na dimensão interna, ao contrário dos docentes avaliados na dimensão interna e na dimensão externa, observação de aulas com o AE, que procuraram nas suas respostas demonstrar credibilidade, responsabilidade e preocupação na avaliação. Por outro lado, os avaliadores internos responderam com rigor, domínio de conhecimento do processo avaliativo e demonstraram responsabilidade, credibilidade nas suas funções e acreditam que a avaliação não é apenas a aplicação de um normativo legal, que tem ser feito, mas é

importante no desenvolvimento enquanto ser humano e profissional. É necessário deixar de constantes políticas educativas de alterações no processo avaliativo, deve-se sim, fazer pequenos ajustes para que o modelo de avaliação assente e traga melhoria de práticas e consequentemente qualidade no ensino e desenvolvimento profissional nos seus principais agentes.

Defendemos ainda que a avaliação é essencial, é central para que haja desenvolvimento profissional, pois este tem a ver com progressão de saber e qualidade da ação, não sendo unicamente do docente, mas sim de qualquer profissional.

Achámos que muitos avaliados entenderam que existe desenvolvimento profissional se houver progressão na carreira, aumento de índices de vencimento, progressão de escalões, no entanto não comungámos dessa ideia. O desenvolvimento profissional tem o seu ponto de partida numa formação inicial, numa primeira fase, de facto aquela que designamos de formação inicial de professores e está longe de estar acabado no dia que nos tornamos licenciados, ou tornamo-nos mestres ou doutores e no exercício da profissão continuamos o nosso desenvolvimento profissional, que é construído, (re) construído ao longo da profissão, defendido por Alarcão & Roldão (2008), daí que os conceitos de supervisão e avaliação devem estar ligados, pois a avaliação é processo de acompanhamento que leva ao desenvolvimento profissional.

Capítulo 9
Conclusões e Aspetos Inovadores

9.1 Considerações finais

Em todo o processo de investigação aparece a elaboração de um conjunto de conclusões que culminam no trabalho, dando resposta assim as questões abordadas nos eixos de análise e na fundamentação teórica.

Foi definido o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise, - colaborativo e reflexivo, assim como a caracterização do perfil legal e o real, aquele que está nas escolas, no quotidiano dos AI do desempenho docente, - os CDC e DG na avaliação, sendo ainda caracterizada as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros) e também foram identificados os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente, tendo sido recolhido, junto dos sujeitos em estudo, (avaliadores internos e docentes avaliados) elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade, assim como também foi recolhido, junto desses mesmos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento profissional dos docentes.

Esta investigação, um estudo de caso, é realizada porque o investigador deseja compreender melhor um caso específico e que agora se finaliza. É um percurso de aprendizagem realizado tendo como linha orientadora a identificação dos contributos dos coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na ADD, o relacionamento interpessoal entre avaliador e avaliado, o perfil e os requisitos que os avaliadores devem ter para exercer a função avaliativa.

O enquadramento teórico que foi feito e o estudo de campo que realizámos, pelo seu rigor, permitem-nos, no momento atual, retirar algumas conclusões.

De uma forma geral, estes resultados confirmam pontos de vista a favor de uma avaliação de desempenho docente baseada numa supervisão que segue o modelo colaborativo, o reflexivo. No entanto, como se trata de um estudo de caso as conclusões não são generalizáveis, mas podem ser representativas das diferentes escolas públicas da RAM, tendo em conta que a matriz da ADD, apresentada pela SER, é comum nas várias escolas básicas e secundárias da Madeira.

Foi possível definir o perfil do avaliador interno no terreno, o real, que difere em aspetos em relação ao legal apresentado no nº 1 do artigo 13.º do Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M que o regulamenta. Assim, na prática, o AI não reúne preferencialmente esses requisitos, sendo estes:

- i) Nem sempre o avaliador interno está integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- ii) Nem sempre o avaliador interno pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- iii) Nenhum AI é titular de formação académica em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica, apenas os quatro avaliadores internos que são coordenadores de departamento curricular tiveram uma formação contínua dinamizada pela DRRH, os restantes oito avaliadores internos que são delegados de grupo não tiveram qualquer formação e nenhum dos avaliadores internos detém experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e todos os avaliadores tinham o requisito de terem na última avaliação do desempenho igual ou superior a bom.

Ao nível de relacionamento entre avaliador e avaliado, os aspetos de colaboração, a partilha e a competição são essenciais na construção do perfil do AI, pois a colaboração é no sentido de partilha entre todos os intervenientes no processo avaliativo, o envolver-se nas atividades de participação da escola ou comunidade, colaborativo porque implica partilha de ideias, troca de experiências, interajuda, entre os intervenientes.

As relações interpessoais entre o avaliador e o avaliado são fundamentais para o exercício desta função e para o bem-estar entre os vários intervenientes, por isso todos devemos estabelecer relações empáticas para que o desenvolvimento das nossas capacidades humanas e profissionais decorra da melhor forma, valorizando o nosso trabalho e a nossa condição enquanto ser humano.

Foi possível apresentar o perfil desejado do AI pelos intervenientes no processo avaliativo. Assim, o AI deve reunir os seguintes itens:

- i) o AI em caso algum deve estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- ii) o AI deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- iii) o AI deve ser titular de formação académica em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou uma formação contínua ao longo de um ano;

iv) o AI deve deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes ou formação acadêmica em supervisão pedagógica.

v) o AI deve ter na última avaliação do desempenho igual ou superior a bom. Quando uma escola não tiver docentes com as características referidas no perfil, o AI deveria ser outro docente de outra escola da mesma área pedagógica que reúna as condições para o exercício da função de avaliador.

Através do nosso estudo compreendemos que estão presentes algumas características no exercício da avaliação do desempenho, nomeadamente no processo avaliativo de supervisão pedagógica.

Assim, entendemos que se torna fundamental referir que existem um conjunto de requisitos que o AI deve ter em conta na supervisão e que passam por estabelecer relações de bem-estar com o docente avaliado. É de salientar a este propósito o que nos referem Alarcão e Tavares (1987, citado por Ludovico, 2007),

Para que o processo de supervisão decorra da melhor forma tem de se criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica e cordial entre o supervisor e o aluno [avaliado], desde os primeiros encontros (p.71).

Em suma, a existência de um ambiente de bem-estar, respeito, reconhecimento, colaboração, partilha de ideias, troca de experiências entre avaliador (supervisor) e avaliado (supervisionado) favorece o processo avaliativo e fomenta a reflexão, a crítica construtiva tendo por base o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes.

Da análise dos resultados, pudemos verificar que os avaliadores privilegiam uma avaliação que prima o desenvolvimento profissional, bem como a qualidade de ensino, a melhoria de práticas pedagógicas tendo por base a reflexão, sendo necessário e porque estamos preocupados com o desempenho dos avaliadores internos que não frequentaram qualquer formação sobre avaliação do desempenho docente, propomos que cada um dos avaliadores realize uma formação sobre supervisão, orientação e avaliação docência.

O novo modelo de ADD na RAM, de acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, iniciou-se no ano letivo 2012-2013 e após três anos de implementação, tenta-se colmatar a grande falta de conhecimento sobre a prática de supervisão e orientação na ADD, com base neste novo modelo, pelo que foi urgente conhecer essa questão. Enuncia-se a supervisão nos normativos, em particular o decreto referido, contudo não se exige a supervisão, o que na nossa opinião é a grande falha nos

normativos. Avaliar sem dúvida que deve estar ligado com a supervisão, pois esta torna a avaliação em processo de acompanhamento e torna-a rigorosa e mais eficaz.

Apresentou-se os contributos dos CDC e DGD com funções de avaliadores no processo de ADD na componente interna, dimensões científica e pedagógica, participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino, nomeadamente, a preocupação formativa, formação contínua e desenvolvimento profissional, havendo uma avaliação quantitativa no caso dos professores a termo resolutivo (contratados) e um parecer aos professores de carreira, na prática é uma avaliação formativa, ficando estes a aguardar uma avaliação quantitativa possivelmente, quando houver descongelamento de carreiras, conheceu-se o modelo de supervisão existente na escola em estudo, colaborativo e reflexivo, dando rigor a avaliação de desempenho, fomentou-se o papel dos AI no acompanhamento e orientação dos avaliados no percurso anual e no ciclo avaliativo, assim como foi encontrado o perfil real destes avaliadores no contexto do processo avaliativo dos docentes.

Pretendemos que este estudo possa contribuir para um maior conhecimento sobre o papel dos avaliadores no processo de desempenho docente na RAM de acordo com o normativo que o regulamenta, seguindo um modelo de avaliação sustentado numa supervisão, ao mesmo tempo facultar um manancial teórico e prático desse modelo.

Limitações do estudo devem-se ao facto dos resultados serem representativos de uma escola básica e secundária da zona pedagógica B da RAM, mas podem ser generalizáveis nas outras escolas, tendo sempre em conta as particularidades de cada estabelecimento de ensino e os seus projetos. No entanto, a matriz do modelo de avaliação implementada nas diferentes escolas da região é a mesma, tendo em conta que foi elaborada pela DRERH, e adaptada pelo CP de cada escola.

Esta investigação deixa em aberto outras perspetivas de estudos, pois as escolas têm realidades diferentes, as escolas do Norte, do meio rural, têm características diferentes daquelas que estão localizadas no Sul, no Oeste, no Este e no distrito do Funchal, escolas com um maior número de docentes e outras especificidades, logo seria interessante demonstrar como está a ser operacionalizado, implementado o modelo de avaliação de desempenho numa escola apenas secundária, numa cidade.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola: Vol. I* (III parte, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão & Canha (2013). *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho do docente*. Cadernos do CCAP – 3. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (fevereiro de 2014, 4ª ed.). (Presses Universitaires de France, Ed., & L. A. Pinheiro, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Recuperado de: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (2013). *Políticas docentes: Formação e avaliação*. Mais Leituras.
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas - supervisão e colaboração. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Org.). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De facto Editores
- Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2007). *Saber escrever uma tese e outros textos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In Oliveira-Formosinho, J (Org.). *A supervisão na formação de professores: da organização à pessoa: Vol II* (Cap. 2, pp. 18-121). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22 Recuperado de:<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>
- Nascimento, M., Sabadini, A., & Sampaio, M. (2013). *Normalização de referências: adaptação do manual de estilo da American Psychological Association (APA) – 6ª ed*. São Paulo: Biblioteca Dante Moreira Leite: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Recuperado de: http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/normalizacao_referencias_APA_6_ed_vers%C3%A3o2013.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *A supervisão na formação e professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2008). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o word*. Lisboa: Edições sílabo.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (1977). *Administração e Supervisão em educação*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho do docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ricardo, L. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação de desempenho docente*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.

- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 1(71), 24-2. Recuperado de: www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf
- Schmidt, J. (2000). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Edições 70.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage

Páginas Web

- APA Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition. Disponível em: <http://www.apastyle.org/>
- Universidade Aberta (2015). Repositório Aberto. Recuperado de: <http://repositório.uab.pt/>
- Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (2015). Projeto Educativo 2014-2018. http://tec-xxi.com/ebsdla/site/site_flash/media/560bfba8cce3f.pdf
- Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (2015). Regulamento Interno 2014-2018. http://tec-xxi.com/ebsdla/site/site_flash/media/556499374870e.pdf
- <http://place.madeira-edu.pt/>
- Escola Básica e secundária Dona Lucinda Andrade. (2015). <http://www.ebsdla.com.pt/>

Pessoal docente (2015). Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/drae2011/tabid/2659/Default.aspx>

Roldão, M.C. (2011-03-18). Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente – parte 03 de 08- [1º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar, Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente]. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=dKj1ztTENxU

Normas de apresentação das dissertações [mestrado] e das teses [doutoramento] da Universidade Aberta (2014). Disponível em: http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=971efb19-a547-40c9-a4a2-922a7df3d562&groupId=10136

Legislação

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro – regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente RAM.

Decreto Legislativo regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho – competências do coordenador de departamento curricular.

Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – supervisão e orientação pedagógica.

Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de junho – funções de coordenação de departamento curricular.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março retificado pelo Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio “os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação”.

Decreto-Lei n.º 115-A 98 de 4 de maio – evolução do sistema educativo (figura do delegado de disciplina é substituído pelo chefe de departamento curricular).

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho - Competências das estruturas de orientação educativa.

Decreto Regulamentar n.º 19/99 de 21 de julho – figura do coordenador de departamento curricular.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho - Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro - Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto - Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto - Segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro – estatuto da carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio - documento de reflexão crítica da atividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho.

Despacho n.º 13/2013, de 23 de janeiro - parâmetros estabelecidos a nível regional pelo Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos.

Despacho da Secretaria Regional de Educação da Madeira n.º 352/2015, de 27 de julho – suspensão da dimensão externa na avaliação do desempenho docente.

Anexo I – Parâmetros de avaliação das dimensões do Desempenho Docente



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Lista de parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, o conselho pedagógico fixa os seguintes parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente para o ano escolar 2012/2013:

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
A - Científica e pedagógica	A.1- Preparação e organização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	A.1.1- Demonstra conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular
		A.1.2- Planifica o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis
		A.1.3- Concebe e planifica estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos
		A.1.4- Planifica de forma integrada e coerente os vários tipos de avaliação
A.2- Cumprimento das orientações curriculares	A.2.1- Conhece e aplica as orientações curriculares	
	A.2.2- Mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares	
B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino	B.1- Contributo para a concretização dos objetivos e metas fixados no projeto educativo e plano anual de escola do estabelecimento de ensino	B.1.1- Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade
		B.1.2- Contribui para projetos e atividades na escola que promovem o desenvolvimento da comunidade
	B.2- Participação na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.	B.2.1- Participa em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo na escola
		B.2.2- Apresenta e concretiza propostas que contribuem para a melhoria do desempenho da escola
B.2.3- Contribui para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas		

	<p>B.3- Cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.</p> <p>B.4- Funções específicas – Avaliador interno.</p>	<p>B.3.1. Cumpre o serviço letivo e não letivo distribuído</p> <p>B.4.1- Planeja e organiza o trabalho de avaliação docente</p> <p>B.4.2- Aplica com rigor e equidade o processo de avaliação dos docentes</p> <p>B.4.3- Aprecia a efetiva diferenciação do desempenho dos docentes</p> <p>B.4.4- Desenvolve interação com o avaliado</p> <p>B.4.5- Aprecia o relatório de autoavaliação do avaliado</p>
<p>C - Formação contínua e desenvolvimento profissional</p>	<p>C.1- A participação em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional.</p>	<p>C.1.1- Participa em ações de formação relevantes para a prática letiva</p> <p>C.1.2- Mobiliza o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.</p>

São Vicente, aos 21 de fevereiro de 2013.

A presidente do Conselho Pedagógico
Ana Margarida Teixeira Magalhães

Anexo II 1. – Calendarização do processo de ADD



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Calendarização do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Nos termos da alínea b) do n.º 6 do artigo 12.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, a Secção de Avaliação do Desempenho Docente do(a) Conselho Pedagógico, define a seguinte calendarização para o ano escolar 2014/2015:

ETAPA	INTERVENIENTE(S)	Outubro	Novembro	Dezembro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro
1. Apresentação do projeto docente (opcional)	Avaliado		■								
2. Apreciação do projeto docente	Avaliador interno		■								
3. Solicitação da integração no regime geral de avaliação	Avaliado		■								
4. Solicitação de observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	Avaliado		■								
5. Entrega do relatório de autoavaliação	Avaliado							■			
6. Apreciação prévia do relatório de autoavaliação	Avaliador interno							■			
7. Entrega dos documentos de registo de participação nas dimensões	Avaliador interno e avaliado							■			
8. Harmonização das propostas de avaliação	Secção de avaliação							■			
9. Avaliação final	Secção de avaliação							■			
10. Reclamação	Avaliador interno, avaliado e secção de avaliação							■			
11. Recurso	Diretor, avaliador, avaliado, secção de avaliação e árbitros								■		

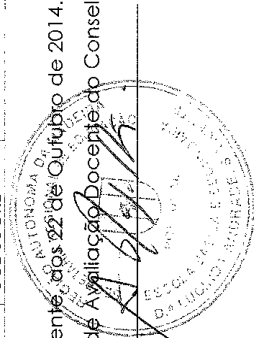
Anexo II.2 – Calendarização detalhada do processo de ADD

CALENDARIZAÇÃO DETALHADA

Etapa	Objetivo	Intervenientes(1)	Atividades	Disposição Legal (D.L. 84/2013 AM)	Prorrogativa Informada no Contrato	Períodicidade / Data Desembolso Contabilizado
1. Apresentação do projeto docente (opcional)	Enunciar o contributo do docente para a concretização das metas e objetivos do projeto educativo.	Avaliado	Entrega do projeto docente	Artigo 17.º	Até 07 de novembro de 2014	
2. Apreciação do projeto docente	Verificar o projeto docente apresentado com a consecução das metas e objetivos do projeto educativo.	Avaliador interno	Apreciação do projeto docente	N.º 3 do artigo 17.º	Até 28 de novembro de 2014	
3. Solicitação da integração no regime geral de avaliação (para obtenção da menção de Excelente)	Permitir aos docentes posicionados nos 8.º, 9.º, 10.º escalão da carreira, e aos avaliadores internos a obtenção da menção de Muito Bom e Excelente.	Avaliado	Entrega do requerimento a solicitar a integração no regime geral de avaliação.	N.º 7 do artigo 28.º	Até 28 de novembro de 2014	Não aplicável
4. Solicitação de observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	Observar atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção dos: - docentes em período probatório, integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira, para atribuição da menção de Excelente; - docentes que obtiveram a menção de Insuficiente.	Avaliado	Entrega do requerimento a solicitar a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	N.º 7 do artigo 18.º	Até 28 de novembro de 2014	Não aplicável
5. Entrega do relatório de autoavaliação	Promover a reflexão sobre a prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho.	Avaliado	Elaboração e entrega do relatório de autoavaliação	Artigo 19.º	Até 26 de junho de 2015	Até 19 de junho de 2015
6. Apreciação prévia do relatório de autoavaliação	Apresentar a proposta de classificação.	Avaliador interno	Preenchimento do documento de registo e avaliação e elaboração do parecer sobre o relatório de autoavaliação	N.º 7 do artigo 14.º	Até 03 de julho de 2015 (docentes com avaliação externa)	Até 03 de julho de 2015
7. Preenchimento dos documentos de registo de participação nas dimensões	Proceder à apreciação do trabalho desenvolvido, considerando todos os seus aspetos.	Avaliador interno e avaliado	Preenchimento dos documentos de registo de participação nas dimensões	Artigos 13.º, 14.º e 16.º	-	Até 03 de julho de 2015
8. Conferência e harmonização das propostas de avaliação	Monitorizar e acompanhar o processo de conferências e harmonização das propostas de classificação.	Avaliador	Apresentação à secção de avaliação a proposta de classificação final	Al. e) do n.º 6 do artigo 12.º	-	Até 10 de julho de 2015
	Harmonizar as avaliações e validar as propostas de avaliação final.	Secção de avaliação	Harmonização das avaliações	Al. e) do n.º 6 do artigo 12.º	-	Até 10 de julho de 2015
9. Avaliação final	Dar conhecimento ao avaliado das menções qualitativa e quantitativa atribuídas na avaliação final de desempenho.	Secção de avaliação	Comunicação por escrito da proposta de classificação final	N.º 5 do artigo 21.º	-	Até 17 de julho de 2015

10. Reclamação	Contestar a classificação atribuída.	Avaliado	Eventual apresentação de reclamação à secção de avaliação.	N.º 1 do artigo 24.º	No prazo de 10 dias úteis após a notificação			
	Apreciar os fundamentos do avaliado e do avaliador e decidir as reclamações.	Secção de avaliação	Notificação do avaliador para apresentar os seus fundamentos	N.º 2 do artigo 24.º				
		Avaliador	Apresentação dos fundamentos					
	Dar conhecimento ao avaliado da decisão tomada.	Secção de avaliação	Decisão sobre a reclamação	N.º 1 do artigo 24.º	No prazo de 15 dias úteis após a apresentação da reclamação			
	Contestar a classificação atribuída.	Avaliado	Eventual apresentação de recurso e apresentação do seu árbitro e respetivos contactos	N.º 1 do artigo 25.º	No prazo de 10 dias úteis após a notificação da decisão sobre a reclamação			
	Proceder a contra-alegação e nomeação do árbitro que representará a secção.	Delegado escolar, presidente do CCE ou DRE	Notificação da secção de avaliação para contra-alegar e nomear o seu árbitro	N.º 4 do artigo 25.º				
		Secção de avaliação	Nomeação do seu árbitro e apresentação da contra-alegação		No prazo de 10 dias úteis			
	Nomear o terceiro árbitro.	Delegado escolar, presidente do CCE ou DRE	Notificação aos dois árbitros para escolher um terceiro (que preside)	N.º 5 do artigo 25.º	No prazo de 5 dias úteis			
11. Recurso			Caso não haja acordo, designar o terceiro árbitro	N.º 6 do artigo 25.º	No prazo de 2 dias úteis			
	Apresentar a proposta de decisão.	Árbitros	Submissão para homologação da proposta de decisão sobre o recurso	N.º 7 do artigo 25.º	No prazo de 10 dias úteis			
	Homologar a decisão final.	Delegado escolar, presidente do CCE ou DRE	Homologação da proposta de decisão	N.º 8 do artigo 25.º	No prazo de 5 dias úteis			

São Vicente, aos 22 de Outubro de 2014.
A Presidente da Secção de Avaliação Docente do Conselho Pedagógico:



Anexo III - Modelo do projeto docente



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Projeto docente

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Estabelecimento de educação ou ensino / serviço técnico	
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE	
Período em avaliação	Código do estabelecimento
De: 01/09/2012 a31/12/2013	3110-201
Avaliado	N.º de identificação fiscal
Vínculo	Grupo de recrutamento

O projeto docente tem por finalidade envolver o avaliado na concretização das metas e objetivos da escola ou serviço e consiste num documento composto por um máximo de duas páginas, anualmente elaborado em função do serviço distribuído.

Este documento deverá ter em consideração os objetivos e metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação.

O projeto docente tem caráter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e plano anual de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação.

A apreciação do projeto docente pelo avaliador é comunicada por escrito ao avaliado.

A contagem do número de páginas só se inicia a partir da página seguinte.

Entrada nos serviços administrativos

Data de entrega:

Rubrica:

Data de entrega ao avaliador:

Rubrica:

Projeto docente

1. DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO:

1.1. CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

OBJETIVO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA:

- Promover a qualidade do sucesso educativo.

OBJETIVOS PROPOSTOS PELO AVALIADO (NO MÍNIMO 3)

- Definir um conjunto de objetivos e estratégias que atendem à individualidade e singularidade do aluno, na elaboração das planificações.
- Incentivar os alunos para a frequência dos apoios pedagógicos acrescidos no ensino básico.
- Realizar trimestralmente uma avaliação quantitativa que traduz o desempenho global do aluno através do preenchimento de grelhas próprias.
- Realizar instrumentos de avaliação diversificados que proporcionem o sucesso educativo.
- Promover atividades diversificadas em contexto de sala de aula com recurso a instrumentos multimédia que desenvolvam o interesse e motivação dos alunos na aprendizagem.

1.2. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

OBJETIVO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA:

- Consciencializar os alunos para uma participação cívica e ativa nas atividades promovidas pela escola, quer ao nível interno, quer ao nível do meio envolvente.

OBJETIVOS PROPOSTOS PELO AVALIADO (NO MÍNIMO 3)

- Promover atividades no âmbito da "A feira do livro usado";
- Desenvolver atividades no "sarau literário e musical" que incrementem o gosto pela leitura;
- Cooperar nos "Ecos de leitura".

1.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

OBJETIVO DO PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA:

- Incrementar a formação pessoal, profissional e académica em áreas que contribuam para um melhor desempenho pedagógico

OBJETIVOS PROPOSTOS PELO AVALIADO (NO MÍNIMO 1)

- Frequentar no mínimo uma ação de formação relevante para a prática letiva.

Data: 04/11/2014

O Docente:

Anexo IV – Requerimento na ADD



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Avaliação do desempenho do pessoal docente

Requerimento

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Exmo(a). Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo

Avaliado		N.º de identificação fiscal
Vínculo	Escalão	Grupo de recrutamento
Contrato por termo indeterminado		

Requer		
1. Que seja considerado o projeto docente que se anexa ao presente requerimento, de acordo com o artigo 17.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.		<input type="checkbox"/>
2. Que seja calendarizada a observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, conforme previsto no n.º 2 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, por me encontrar numa das seguintes situações:	2.1. Período probatório.	<input type="checkbox"/>
	2.2. Integrado no 2.º ou 4.º escalão da carreira docente.	<input type="checkbox"/>
	2.3. Última avaliação com a menção de <i>insuficiente</i> .	<input type="checkbox"/>
	2.4. Para atribuição de <i>Excelente</i> (em qualquer escalão).	<input type="checkbox"/>
3. Que seja integrado no regime geral de avaliação ⁽¹⁾ , nos termos do n.º 7 do artigo 28.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro:	3.1. Para obtenção da menção de <i>Muito bom</i> .	<input type="checkbox"/>
	3.2. Para obtenção da menção de <i>Excelente</i> , mediante a observação de aulas.	<input type="checkbox"/>

Nota: só serão considerados os pontos assinalados com .

Entrada nos serviços administrativos	Decisão
Data de entrega: Rubrica:	<input type="checkbox"/> Deferido
	<input type="checkbox"/> Indeferido, com os seguintes fundamentos:
	Data:
	O Diretor / Presidente:

Comunicação ao docente
Data de entrega: Rubrica:

⁽¹⁾Aplicável aos docentes integrados nos 8.º, 9.º ou 10.º escalões da carreira e avaliadores internos.

Anexo V – Modelo com parâmetros e os indicadores utilizados pelos avaliadores internos no processo avaliativo

Dimensões	Parâmetros	Indicadores	Níveis	Classificação	Descritores
A - Científico e pedagógica ...	A.1 - Preparação e organização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	A.1.1- Demonstra conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular	Excelente (9 a 10 valores)		Evidencia um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular, fundamentando as respetivas opções.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Evidencia um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Revela lacunas graves no conhecimento científico e falhas a nível pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular.
		A.1.2- Planifica o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis	Excelente (9 a 10 valores)		Planifica com elevado rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios e recursos.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Planifica com muito rigor, integrando de forma coerente propostas de atividades, meios e recursos.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Planifica de forma adequada, integrando propostas de atividades, meios e recursos.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de atividades, meios e recursos.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Planifica o ensino, mas revela falta de rigor.
		A.1.3- Concebe e planifica estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos	Excelente (9 a 10 valores)		Concebe com elevado rigor estratégias de ensino diversificadas e adequadas às necessidades dos alunos.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Concebe com rigor estratégias de ensino diversificadas e adequadas às necessidades dos alunos.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Concebe estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Concebe estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não concebe estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos.
		A.1.4- Planifica de forma integrada e coerente os vários tipos de avaliação	Excelente (9 a 10 valores)		Concebe com elevado rigor estratégias de avaliação diversificadas.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Concebe com rigor estratégias de avaliação diversificadas.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Concebe estratégias de avaliação adequadas.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Concebe estratégias de avaliação nem sempre adequadas.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não concebe estratégias de avaliação adequadas.

Dimensões	Parâmetros	Indicadores	Níveis	Classificação	Descritores
A - Científico e pedagógico ...	A.2- Cumprimento das orientações curriculares	A.2.1- Conhece e aplica as orientações curriculares	Excelente (9 a 10 valores)		Envolve-se plenamente no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Envolve-se ativamente no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Envolve-se no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente se envolve no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não se envolve no conhecimento e na aplicação das orientações curriculares.
		A.2.2- Mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares	Excelente (9 a 10 valores)		Mobiliza plenamente o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Mobiliza ativamente o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não mobiliza o seu conhecimento para a execução das orientações curriculares.
B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.	B.1- Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e do plano anual de escola	B.1.1- Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade	Excelente (9 a 10 valores)		Envolve-se plenamente em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Envolve-se ativamente em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente se envolve em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não se envolve em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade educativa.
		B.1.2- Contribui para projetos e atividades na escola que promovem o desenvolvimento da comunidade	Excelente (9 a 10 valores)		Envolve-se plenamente em projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Colabora ativamente em projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Colabora nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente colabora nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não colabora nos projetos e atividades da escola que promovem o desenvolvimento da comunidade.
	B.2.1- Participa em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo na escola	Excelente (9 a 10 valores)		Colabora plenamente com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo-se uma referência na organização.	
		Muito bom (8 a 8,9 valores)		Colabora ativamente com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	
		Bom (6,5 a 7,9 valores)		Colabora com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	
		Regular (5 a 6,4 valores)		Colabora raramente com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	
		Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não colabora com os diferentes órgãos e estruturas educativas.	

Dimensões	Parâmetros	Indicadores	Níveis	Classificação	Descritores
B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.	B.2- Participação na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.	B.2.2- Apresenta e concretiza propostas que contribuem para a melhoria do desempenho da escola	Excelente (9 a 10 valores)		Apresenta e concretiza com excelência propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, constituindo-se uma referência na organização.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Apresenta e concretiza eficazmente propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Apresenta e concretiza propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente apresenta e concretiza propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não apresenta nem concretiza propostas que contribuem para a melhoria da qualidade da escola.
		B.2.3- Contribui para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas	Excelente (9 a 10 valores)		Apresenta sistematicamente propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas, constituindo-se uma referência na organização.
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Apresenta frequentemente propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Apresenta propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.
			Regular (5 a 6,4 valores)		Raramente apresenta propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia pedagógica e órgãos de administração e gestão.
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não apresenta propostas que contribuem para a eficácia das estruturas de gestão intermédia pedagógica e órgãos de administração e gestão.
	B.3- Cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.	B.3.1. Cumpre o serviço letivo e não letivo distribuído	Excelente (9 a 10 valores)		Cumprimento de 99 a 100% do serviço
			Muito bom (8 a 8,9 valores)		Cumprimento de 95% a 98,9% do serviço
			Bom (6,5 a 7,9 valores)		Cumprimento de 90% a 94,9% do serviço
			Regular (5 a 6,4 valores)		Cumprimento de 85% a 89,9% do serviço
			Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Cumprimento de menos de 85% do serviço
C - Formação contínua e desenvolvimento profissional	C.1- Participação em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional	C.1.1- Participa em ações de formação relevantes para a prática letiva.			
		Excelente (9 a 10 valores)		Mobiliza plenamente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.	
	C.1.2- Mobiliza o conhecimento adquirido para o melhoria do desempenho da escola.	Muito bom (8 a 8,9 valores)		Mobiliza frequentemente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.	
		Bom (6,5 a 7,9 valores)		Mobiliza o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.	
		Regular (5 a 6,4 valores)		Mobiliza raramente o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.	
		Insuficiente (1 a 4,9 valores)		Não mobiliza o conhecimento adquirido para a melhoria do desempenho da escola.	

O avaliador: _____

Data: _____

O avaliado: _____

Data: _____

Anexo VI -Modelo da apreciação do projeto docente



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Apreciação do projeto docente
N.º 3 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Avaliador:

N.º de identificação fiscal

Vínculo:

Grupo de recrutamento

Contrato por Tempo Indeterminado

Condição de avaliador

- Coordenador de departamento
- Avaliador interno
- Diretor, presidente do conselho executivo, da comissão provisória, da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação.

Apreciação do projeto docente

O projeto da/o docente _____, do grupo de recrutamento _____, cujo enquadramento conhece suporte no Decreto regulamentar Regional n.º 26/2012/M, mereceu **parecer positivo**, uma vez que as finalidades selecionadas e os objetivos propostos se encontram em conformidade com o Projeto Educativo de Escola, sendo não só exequíveis mas também um contributo válido para a consecução do mesmo.

Data:

O Avaliador:

Tomei conhecimento da apreciação do projeto docente,

Data:

O Avaliado:

Entrada nos serviços administrativos

Data de entrega:

Rubrica:

Data de entrega à secção de avaliação:

Rubrica:

Data de envio para o processo individual:

Rubrica:

Anexo VII - Modelo do relatório de autoavaliação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Relatório de autoavaliação

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Estabelecimento de educação ou ensino / Serviço técnico ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE	
Período em avaliação De: 01/09/2014 a 31/08/2015	Código do estabelecimento 3110-201
Avaliado	N.º de identificação fiscal
Vínculo Contrato por tempo indeterminado	Grupo de recrutamento

O relatório de autoavaliação é anual e tem por objetivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria das atividades educativas das crianças e dos processos de aprendizagem dos alunos e das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais.

O relatório de autoavaliação deve ter um máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados documentos, devendo incidir sobre:

- A prática educativa, letiva e as estratégias de intervenção;
- As atividades promovidas;
- A análise dos resultados obtidos;
- O contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial ou o contributo para os objetivos e metas das atividades educativas fixadas no plano de atividades do serviço técnico da Direção Regional de Educação;
- A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

A omissão na entrega do relatório de autoavaliação, por motivos injustificados nos termos do ECD da RAM, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa para efeitos de progressão na carreira docente.

A contagem do número de páginas só se inicia a partir da página seguinte.

Entrada nos serviços administrativos	
Data de entrega:	Rubrica:
Data de entrega ao avaliador:	Rubrica:

I. Prática educativa, letiva ou estratégias de intervenção

No presente ano letivo, a atividade docente foi desenvolvida no 5º ano de escolaridade, turmas B e C, às quais lectionei a disciplina de Português.

Tive ainda no horário semanal, quatro tempos letivos de Apoio ao Estudo ao 5º ano, turma A, dois tempos letivos ao 6º A, dois tempos letivos ao 6º B e três tempos letivos ao 6º D, turma de Percursos Curriculares Alternativos.

Na componente não letiva, foi-me atribuído dois tempos no Gabinete do Aluno, espaço no qual os alunos realizavam atividades solicitadas pelos docentes, por terem sido alvo de participação de ocorrência e encaminhados para fora da sala de aula, medida disciplinar.

Em complemento do desenvolvimento da atividade profissional é fundamental referir a participação ativa em todas as reuniões de grupo disciplinar, de Conselhos de Turma e outras de âmbito escolar.

Consciente dos princípios básicos relacionais, inerentes à minha missão didático-pedagógica, procurei estabelecer um bom relacionamento não somente com os alunos, mas com todos os agentes educativos, no sentido de gerar um bom ambiente de trabalho propício ao processo ensino/aprendizagem. Neste sentido, procurei manter um contacto sistemático com os diversos docentes das turmas e com os diretores de turma, visando um conhecimento aprofundado dos discentes e tentando aferir das assimetrias manifestadas.

As atividades letivas foram preparadas e organizadas cuidadosamente, em grupo disciplinar e individualmente, orientadas pelo cumprimento do Programa, pelas Metas Curriculares, das Planificações Anual e Trimestral, do Plano Anual de Atividades do Grupo, do Plano Anual de Turma. Procurei também, partilhar com a colega que tinha a seu cargo a leção da disciplina de Português, nomeadamente o 5º A, fim de poder não só trocar ideias que pudessem ser benéficas para os alunos, bem como para poder partilhar porque considero imprescindível.

Ainda neste âmbito, procurei sempre ter presente as especificidades de cada turma, pois as turmas atribuídas não pertencem ao ensino regular, mas sim aos percursos curriculares alternativos. Assim, ao longo do ano letivo tive como preocupação adoptar estratégias que pudessem ser exequíveis e passíveis de atingir os objetivos propostos, pela disciplina.

Incentivei os alunos para a frequência do Apoio Pedagógico Acrescido de Português, tentando colmatar as dificuldades que os alunos têm nos vários domínios da disciplina, nomeadamente, leitura, educação literária, gramática, expressão e compreensão oral e expressão escrita.

Elaborei testes escritos para alunos com adaptações curriculares, ao nível de testes na disciplina do Português, nas turmas B e C, de acordo com o Decreto legislativo 33/2009/M.

Atento às transformações introduzidas no ensino básico à disciplina de Português e à importância que esta assume como elemento integrador das aprendizagens, procurei ajustar as propostas didáticas aos quatro pilares de todo o processo educativo: os conteúdos a transmitir; os descritores de desempenho a alcançar, as atividades a desenvolver e os critérios/ instrumentos de avaliação que proporcionam tanto ao professor como ao aluno, suportes de observação e verificação da aquisição de conhecimentos e respetiva progressão. Constantemente, alertei os meus alunos para o facto do Português ser uma disciplina transversal. Daí, a pertinência, em procurar interiorizar e enriquecer os conteúdos abordados.

Pautando a minha atividade pelo espírito de uma escola inclusiva, procurei estimular a participação de todos os discentes, principalmente dos mais inibidos e daqueles que manifestaram maiores dificuldades na aprendizagem, elaborando testes escritos adaptados, nomeadamente, no 5º ano, turma B e C.

Privilegiei o método da descoberta guiada, visando promover as competências comunicativas e linguística dos alunos, de forma a torná-los intervenientes, participativos e responsáveis.

Numa óptica conciliadora entre a educação e a cultura, promovi e desenvolvi valores de cooperação, de ajuda e de respeito, conducentes a uma integral formação dos alunos. Nunca esquecendo que, o professor frequentemente pode ser considerado uma referência para o aluno.

Face ao exposto, considero que o meu nível de desempenho docente é muito bom.

II. Atividades promovidas

No decurso deste ano letivo, participei em diversas atividades.

Particpei na "Feira do livro usado", apoiando na venda dos mesmos na barraca. Esta atividade permitiu o envolvimento de toda a comunidade educativa em geral.

Particpei de forma ativa, ensaiando a dramatização do texto "A Bela Infanta", de Almeida Garrett, com os alunos da turma do 5º C e na apresentação da mesma na sala de sessões ao público constituído pelos professores do grupo disciplinar de Português e pelos alunos do 2º ciclo envolvidos nas atividades, promovendo assim a língua portuguesa em articulação com os conteúdos curriculares da disciplina de Português no 5º ano.

Também estive envolvido directamente nas atividades "Ecos de Leitura", tentei motivar os alunos do 6º D para a leitura da obra *A história da gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luís Sepúlveda.

Colaborei com grande empenho no Projeto Baú de Leitura, na divulgação, motivação e inscrição dos meus alunos no concurso "Declamação de Poesia" na escola.

Estive sempre presente nas reuniões do Grupo Disciplinar, de Conselho de Turma do 5º A, B e C e 6º A, B, turmas de ensino regular e a turma 6º D, percursos curriculares Alternativos, no 7º A, em regime de substituição (segundo período) e noutras reuniões para as quais fui convocado, envolvi-me de forma ativa e construtiva, procurando um clima de colaboração, boa convivência, no respeito pelas diferenças e numa postura de escuta ativa.

Consciente da dificuldade que é cumprir, integralmente, os atuais programas curriculares, a minha postura foi sempre a de ser pontual e assíduo.

III. Análise dos resultados obtidos

No âmbito da atividade profissional desenvolvida com os alunos, desenvolvi o respetivo currículo, através da planificação adequada aos percursos curriculares alternativos, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como pela organização das atividades e projetos curriculares, com vista à construção das aprendizagens integradas. Neste domínio, procurei seguir as orientações do Departamento e do Grupo Disciplinar, respeitando as decisões e as orientações do Conselho Pedagógico e dos Conselhos de Turma.

Perante a diversidade de perfis própria de cada turma, não raras vezes, houve a necessidade de reformular as planificações, de adaptar os conteúdos programáticos e de recorrer a novas estratégias e variados materiais didáticos.

Deste modo, a elaboração de cada plano de aula definiu-se pelas principais necessidades e dificuldades, sempre orientado pelas planificações anuais e trimestrais da turma e pelas adaptações curriculares.

Também elaborei Planos de Acompanhamento Pedagógico para os alunos que evidenciaram mais dificuldades e atendi aos ritmos de execução de tarefas.

Com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, nomeadamente a aluna portadora do Síndrome de Down todo o trabalho desenvolvido no Apoio ao estudo foi de acordo com o planeado com a docente responsável pela Educação Especial, promovendo um ensino integrado com apoio individualizado, onde se privilegiou as competências de trabalho/ empenho, sociais e interpessoais.

A construção de uma autonomia coletiva, que passasse pela organização social participada e em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos fossem compreendidas pela turma para, conscientemente, se comprometer a aceitá-las, foi uma das preocupações sempre presentes na preparação de atividades e estratégias.

A planificação em Grupo Disciplinar, a realização e a partilha de materiais didáticos (grelhas de classificação, grelhas de análise escolar, fichas de verbos, material multimédia,...), a elaboração de fichas de diagnóstico e sumativas, bem como a reflexão / avaliação dos instrumentos utilizados permitiram reajustamentos e não só promoveram a procura de melhores estratégias de aprendizagem, como também contribuíram para o possível sucesso dos alunos.

Estes materiais didáticos encontram-se em formato digital na *dropbox* do grupo de recrutamento de português no ficheiro de partilha, ano letivo 2014-2015.

Também as reuniões de avaliação e a reflexão sobre o Plano Anual de Turma com os demais docentes constituíram momentos fundamentais para a avaliação das práticas e dos modelos formativos utilizados, pautados por uma correta e imparcial avaliação dos alunos.

Como estratégia reguladora das aprendizagens e dificuldades, promovi a avaliação formativa, a auto e heteroavaliação dos alunos de uma forma sistemática ao longo do ano letivo.

Saliento ainda que os conteúdos essenciais foram ministrados, estando sempre presente em mim, a noção de responsabilidade e de consciência profissional, trabalhando para que os alunos adquirissem competências que lhes permitam um acompanhamento dos programas dos anos subsequentes.

Atendendo ao aproveitamento dos alunos, na disciplina de Português, considero que a percentagem de sucesso, no terceiro período, foi bastante satisfatória, tendo a turma, do 5º C, o aproveitamento muito bom e a turma do 5º B, aproveitamento satisfatório, ao longo dos três períodos, não havendo nenhuma turma com mais de cinquenta por cento de classificações inferiores ao nível três.

IV. Contributo individual para os objetivos e metas do estabelecimento de educação, ensino ou serviço

Tendo por base o Projeto Educativo de Escola, nomeadamente o ponto 2 (Promover a qualidade do sucesso dos alunos) julgo ter contribuído com o meu envolvimento na promoção de atividades e na delineação de estratégias que influenciaram as aspiradas metas.

Atendendo ao aproveitamento dos alunos, na disciplina de Português, considero que a percentagem de sucesso, no terceiro período, nas turmas B e C, do quinto ano, respectivamente, foi satisfatória e muito boa.

No que concerne à minha participação nas estruturas de orientação educativa existentes na escola, a mesma caracterizou-se pela responsabilidade no cumprimento de todas as tarefas, pelo espírito de colaboração, pela partilha de saberes, experiências e de materiais pedagógicos.

Afirmo que estive presente em todas as reuniões de Conselhos de Turma e de grupo disciplinar; secretariei os Conselhos de Turma da turma C do quinto ano; estive atento à legislação em vigor e aos documentos orientadores; participei em reuniões de trabalho, assim como fui professor classificador de exames de escola, 6º ano, alunos de Necessidades Educativas Especiais e também classificador de provas de exame nacional, código 639, Português Secundário.

V. Formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa

Numa lógica, sempre presente, de formação contínua e autoformação, em que procuro obter resultados da prática docente, com o fim último de aumentar e melhorar as respostas pedagógicas, frequentei e concluí com sucesso (excelente) no decurso dos meses de fevereiro e março de 2015 a actividade formativa "O estudo dos Alunos: contributos da Psicologia da Educação para a sua compreensão e otimização", dinamizada pelo professor António Madaleno, duração 25 horas (1 crédito).

Esta formação em métodos de estudo permitiu a aquisição de instrumentos e métodos de estudo a usar na disciplina e no Apoio ao estudo.

Estou a frequentar a formação "História das artes visuais: dos anos 50 do século XX até a actualidade", dinamizada pela professora Dalila Souto, com duração de 30 horas. Esta formação será concluída nos dias 13 e 14 de julho do corrente ano, ou seja após a entrega deste relatório de autoavaliação. Até ao momento, esta formação tem sido bastante enriquecedora e tem contribuído em muito na compreensão de pinturas e nas leituras e análises pictóricas no âmbito da disciplina de Português, permitindo assim uma visão mais esclarecedora e desenvolvendo o rigor, o pormenor mais preciso na compreensão de imagens e na relação com o texto.

Ao nível académico estou na fase final do 2º ano, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, dissertação "Contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo na avaliação do desempenho docente: estudo de caso numa escola na zona norte da Região", área de investigação em supervisão e políticas educativas, orientada pela professora doutora Susana Henriques a concluir até dezembro do corrente ano.

Esta formação académica é pertinente não só devido ao tema, mas também todo o envolvimento da investigação no âmbito das ciências educativas e ligação com a avaliação do desempenho docente.

Procurei manter-me atualizado através da leitura de legislação, de revistas científicas, de bibliografia especializada ao nível das Ciências da Educação, da consulta de sites na Internet e de conversas presenciais ou em fórum com colegas dos vários níveis de ensino para troca de experiências pedagógicas.

Data:

O Docente:

Anexo VIII - Modelo de apreciação do relatório de autoavaliação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE – SÃO VICENTE

Apreciação do relatório de autoavaliação

N.º 7, alínea c) do artigo 14.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Avaliador	N.º de identificação fiscal
Vínculo	Grupo de recrutamento
Contrato por tempo indeterminado	
Condição de avaliador	
<input type="checkbox"/> Coordenador de departamento	
<input checked="" type="checkbox"/> Avaliador interno	
<input type="checkbox"/> Diretor, presidente do conselho executivo, da comissão provisória, da comissão executiva instaladora, diretor técnico ou diretor do serviço técnico da Direção Regional de Educação.	
Apreciação do Relatório de autoavaliação	
<p>O relatório de autoavaliação do professor _____, Grupo 200, referente ao desempenho docente durante o ano letivo 2014/2015, encontra-se em conformidade com os objetivos propostos no seu Projeto Docente.</p> <p>O docente explicita, de forma clara e objetiva, os procedimentos e estratégias adotadas na sua prática letiva. Neste ponto é de realçar o cuidado em conceber estratégias de ensino e de avaliação adequadas às necessidades dos alunos.</p> <p>Enumera as atividades nas quais participou, dinamizando ou colaborando ativamente, relevando a sua pertinência pedagógica.</p> <p>Elabora uma análise dos resultados obtidos relativamente à totalidade do seu serviço distribuído e explica o contributo efetuado em relação aos objetivos e metas do projeto educativo.</p> <p>Por fim, indica as ações de formação realizadas relevantes para o desenvolvimento profissional, refletindo, de forma precisa, sobre o contributo destas na sua prática educativa.</p> <p>O docente cumpriu o serviço letivo e não letivo distribuído.</p>	

Data:

O Avaliador:

Tomei conhecimento da apreciação ao projeto docente,

Data:

O Avaliado:

Anexo IX – Pedido ao Diretor Regional de Educação da RAM para aplicação do estudo na Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade

Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação
Rua D. João Nº 57, Quinta Olinda
9054-510 FUNCHAL

Assunto: pedido de autorização

Eu, José Domingos Teixeira Fernandes, Professor do Quadro de Zona Pedagógica B, do Grupo 300 (Português), afeto à Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, portador do diploma de estudos pós-graduados (parte curricular) do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Portugal e na qualidade de mestrando em Supervisão Pedagógica, venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a realização de um estudo exploratório, cujo instrumento de recolha de dados é entrevista aos coordenadores, delegados de grupo com funções de avaliadores internos e docentes, na área de avaliação de desempenho docente, investigação a ser feita na escola acima citada.

Informo ainda que a dissertação tem como título "Contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo da Zona Pedagógica B da RAM na avaliação de desempenho docente: estudo de caso numa escola no Norte da Madeira", sob orientação da professora doutora Susana Henriques, Universidade Aberta.

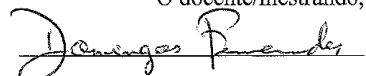
A dissertação insere-se na linha de investigação de políticas educativas e supervisão, daí a necessidade de um estudo na área da avaliação de desempenho docente dever-se na perspetiva do mestrando aos objetivos: conhecer e caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise; caracterização do perfil dos avaliadores do desempenho docente, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na avaliação; caracterizar as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros); identificar os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente; recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho direcionado para a qualidade e desenvolvimento profissional dos docentes.

Seguem como anexos os documentos: o plano de dissertação, a declaração de anuência da orientadora e o guião da entrevista (instrumento de recolha a aplicar na metodologia).

Sem mais a solicitar, despeço-me agradecendo a atenção dispensada por vossa excelência.

São Vicente, 08 de novembro de 2014

O docente/mestrando,


(José Domingos Teixeira Fernandes)

Anexo X – Ofício de deferimento do pedido para aplicação do instrumento de investigação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C. EBS D. Lucinda Andrade

Exmo. Senhor
José Domingos Teixeira Fernandes
profjdomingos@tmail.com

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 2.905	5.68.0.0	19-12-2014

ASSUNTO: **Autorização para realizar entrevistas aos coordenadores, delegados de grupo com funções de avaliadores internos e docentes**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 09/12/2014, informa-se V. Exa. do deferimento do pedido para aplicação dos instrumentos de investigação aos coordenadores, delegados de grupo com funções de avaliadores internos e docentes, na área de avaliação de desempenho docente da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, sob a condição da anuência dos mesmos.

Mais se informa V. Exa. de que, para efeitos da operacionalização do estudo, deverá proceder à articulação com o órgão de gestão e administração da escola.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

BV/MJM

Anexo XI - Conhecimento ao Órgão de Gestão e Administração da EBSDLA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D.ª LUCINDA ANDRADE, SÃO VICENTE	
Data Entrada: 22/12/2014 N.º 1854	
Classificação: 7.13	
RESPONDIDO: OFÍCIO	
DATA:	
RESPACHO:	
Assinatura	
Assinatura	

Exmo. Senhor Presidente da
Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade
Sítio do Passo
9240-217 São Vicente

Assunto: informação e operacionalização da aplicação do instrumento de investigação (entrevistas) aos avaliadores internos no processo de avaliação de desempenho docente

Eu, José Domingos Teixeira Fernandes, Professor do Quadro de Zona Pedagógica B, do Grupo 300 (Português), afeto à Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, portador do diploma de estudos avançados, suficiência investigadora, em Ciências da Educação, portador do diploma de estudos pós-graduados (parte curricular de mestrado), média final de dezasseis valores do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, universidade pública portuguesa e na qualidade de mestrando em Supervisão Pedagógica, venho por este meio informar a vossa excelência da aplicação do instrumento de investigação, cuja recolha de dados é entrevista, aos coordenadores, delegados de grupo com funções de avaliadores internos e docentes, na área de avaliação de desempenho docente na escola acima citada.

Informo ainda que a dissertação tem como título "Contributos dos coordenadores de departamento curricular e delegados de grupo da Zona Pedagógica B da RAM na avaliação de desempenho docente: estudo de caso numa escola no Norte da Madeira", sob orientação da Professora Doutora Susana Henriques.

A dissertação insere-se na linha de investigação de políticas educativas e supervisão, daí a necessidade de um estudo na área da avaliação de desempenho docente dever-se na perspetiva do mestrando aos objetivos: conhecer e caracterizar o modelo de avaliação do desempenho docente operacionalizado na escola em análise; caracterização do perfil dos avaliadores do desempenho docente, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo na avaliação; caracterizar as relações que se estabelecem entre avaliadores e avaliados (do ponto de vista dos primeiros); identificar os modelos de supervisão escolar presentes no processo de avaliação do desempenho docente; recolher, junto dos sujeitos em estudo, elementos sobre a importância da avaliação no desenvolvimento de um trabalho direcionado para a qualidade e desenvolvimento profissional dos docentes.

Acrescento ainda que o Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação deferiu o pedido de autorização da aplicação do instrumento de investigação em despacho no ofício 2905, de 19/12/2014, tendo encarregue o Exmo. Senhor Diretor de Serviços de Formação e Inovação Educacional de informar o requerente.

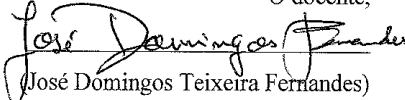
Relativamente à operacionalização do estudo, pretendo aplicar o instrumento de recolha, sob a condição de anuência dos coordenadores de departamento curricular, dos delegados de grupo e dos docentes, ao longo de março e abril de 2015, nas horas sem componente letiva, no dia de pausa letiva, na hora dos cargos dos coordenadores ou dos delegados se for possível ou numa hora em acordo com os participantes no estudo (avaliadores internos e avaliados).

Seguem como anexos os seguintes documentos: plano de dissertação, guião de entrevista, declaração de anuência da orientadora, despacho em ofício do Senhor Diretor Regional de Educação.

Sem mais a solicitar, despeço-me agradecendo a atenção dispensada por vossa excelência.

São Vicente, 22 de dezembro de 2014

O docente,


(José Domingos Teixeira Fernandes)

Anexo XII – Guião das entrevistas semiestruturadas aos AI

I – Parte: caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

1. Sexo masculino _____ feminino _____ 2. Idade _____
3. Habilitações Académicas Bacharelato _____ Licenciatura _____
Curso de Especialização (Pós- Graduação) _____ Mestrado _____
Outra (mencione qual) _____
4. Situação profissional _____
5. Grupo disciplinar a que pertence _____
6. Cargo desempenhado na escola _____
7. Tempo de serviço nesta escola ou noutra _____

II – Parte: ADD

-Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

-Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

-Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

-As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento? (Esta última questão é feita aos coordenadores de departamento curriculares, pois estes podem nomear avaliadores no seu departamento).

-Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

-O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

-Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

-Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

-Quais os contributos que tem na ADD?

-Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

-Que obstáculos tem encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

Anexo XIII – Guião das entrevistas semiestruturadas aos DA

I – Parte: caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

1. Sexo Masculino _____ Feminino _____ 2. Idade _____
3. Habilitações Académicas Bacharelato _____ Licenciatura _____
Curso de Especialização (Pós- Graduação) _____ Mestrado _____
Outra (mencione qual) _____
4. Situação profissional _____
5. Grupo disciplinar a que pertence _____
6. Cargo desempenhado na escola _____
7. Tempo de serviço nesta escola ou noutra _____

II – Parte: ADD

-Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

-Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

-Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

-Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

-As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

-Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

-O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

-Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

-Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

-Quais os contributos que tem na ADD?

-Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

-Que obstáculos considera que os avaliadores internos têm encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

Anexo XIV.1 - Transcrição da entrevista do AI A

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Deve existir uma formação mínima, de base e sólida. Uma ação de formação contínua de professores, cerca de 50 horas, adquirida de forma sólida e segura e não uma formação superior. Essa formação contínua não tem que corresponder a uma formação superior com um grau académico.

Não é necessário haver uma licenciatura, uma pós-graduação, um mestrado, um doutoramento ministrado por universidades para exercer a função de avaliador no processo de ADD.

Penso que a experiência profissional, o perfil da pessoa, do docente, do avaliador são mais importantes do que a formação adquirida, quer seja contínua, quer seja académica.

O enfoque fundamental, mais importante, é a experiência profissional, o perfil, o profissionalismo do professor”.

- Já agora, na R.A.M., houve alguma formação contínua de professores sobre a ADD?

“Na R.A.M., houve algumas ações de formação contínua de professores sobre ADD. Algumas delas foram impulsionadas pela SRE, cuja temática foi a ADD, e muitos professores, inclusive eu, frequentaram este tipo de ação de formação em anos letivos diferentes. O que ocorre é que em algumas ações de formação, o modelo de ADD focado, estava mais ligado ao continente, a rede continental de escolas do que o modelo em prática na R.A.M. Neste momento, o que me parece é que os formadores por vezes já estão mais sensibilizados para a realidade regional, com os condicionamentos próprios da região do que veiculando aquilo que estava a ser feito no continente”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“O que eu digo é necessário formação, pode não ser académica, no sentido universitário, pode ser uma mera uma ação de formação de professores, mera não quer dizer que não seja importante.

Para além disso, o enfoque mais relevante, mais determinante, na minha opinião é mesmo a experiência profissional e o perfil. Esta coisa de perfil de avaliador de professores, modelo de factos técnicos, profissionais e há de factos várias competências que se têm de evidenciar e sobrepôr no plano científico, no plano da atuação profissional e no plano

avaliativo a fatores mais subjetivos, mais discutíveis, mais polêmicos e deve ter mais objetividade e relatividade da opinião avaliativa”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“De forma abstrata, genérica, eu diria que me parece aconselhável algum tempo de serviço mínimo. Deveria, por exemplo, estou a pensar em talvez 5 anos de serviço. Uma coisa não flexível, não rígida, mas sem nenhum tempo de serviço dificilmente penso que algum professor possa ser um bom avaliador de outros professores experientes.

É necessário experiência para ser competente ou minimamente competente. O tempo de serviço não é único, não é um só. Não é um fator suficiente, mas ajuda a perceber a complexidade e as dificuldades inerentes na tarefa avaliativa. Não estou certo, mas acho que o modelo também que está a ser implementado, decerto terá ajustes e correções a serem feitos”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Eu penso que se deveria distinguir: o avaliador que é coordenador do departamento curricular e o avaliador que é delegado de grupo. Penso que estão em situações diferentes, independentemente das pessoas em concreto que estejamos a falar.

Penso que, se o avaliador é o coordenador de departamento, a missão dele, a tarefa dele é mais difícil, pois está a avaliar uma grande heterogeneidade de professores, maior número de professores em princípio como é óbvio e a formação científica de base demasiado heterogênea e diferente em relação a dele, quando comparado com a tarefa, a dificuldade inerente do avaliador que é delegado de grupo. Aqui, há uma questão de perspetiva que é muito relevante. Optar, ou as escolas que optam pela perspetiva do avaliador ser coordenador do departamento. As escolas deveriam ter a perceção exata da difícil tarefa que é a ADD. A dificuldade avaliativa do avaliador que é coordenador de departamento, sem dúvida é mais difícil do que a do avaliador que é delegado de grupo.

Eu pessoalmente aconselho mais que o avaliador deva ser o delegado de grupo em determinadas situações e não o coordenador de departamento”.

- É o que acontece na escola em que exerce a sua profissão?

“O que acontece na escola em que trabalho, quanto à ADD, é um modelo misto, ou seja, no caso em que os professores têm delegados de grupo, são esses em princípio que têm essa

tarefa, o avaliador é então esse delegado, nos outros casos, grupos em que não há delegados de grupo, havendo sim representantes de disciplina, o avaliador é o coordenador de departamento curricular.

Este ano pela primeira vez, a escola optou por um modelo de avaliação misto. Claro que existe o diploma legislativo regional, mas na prática, a cultura das escolas, em contexto de escolas, nem tudo pode ser uniformizado e após dois anos de implementação, o conselho pedagógico achou por bem ter como avaliadores também os delegados de grupo”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Eu diria que as competências pessoais, sociais e humanas do avaliador são importantes. Mas a questão colocada dessa forma parece-me algo equívoca. Mais importante do que isso, do que as competências pessoais, sociais e humanas, devem ser as competências científicas que o próprio avaliador evidencia ou não.

O enfoque, dito de outro modo, o enfoque do processo avaliativo tem que ser mais na dimensão técnica, científica e avaliativa e não tanto as questões, os fatores mais subjetivos, pessoais e relativos. Não deixa de ser importante o relacionamento que as pessoas têm umas com as outras, mas o aspeto técnico, profissional e o avaliativo devem ser determinantes, centrais no processo de ADD.

As questões não podem, não devem ser demasiado personalizáveis, devem ser mais objetivas, mais científicas, mais técnicas e ligadas ao plano verdadeiro da avaliação”.

- Imaginemos que o grupo é constituído por um certo número extenso de professores. Poderia delegar funções num colega. Que critérios poderiam ter esses professores? Teria os aspetos referidos anteriormente em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“No caso do grupo científico de recrutamento ser extenso, com um grande número de professores, haveria necessidade ou é aconselhável delegar funções num colega, penso que os critérios seriam aqueles que já falámos. Alguma experiência, mas por outro lado o critério técnico, as competências avaliativas que a pessoa pode ter ou não, mais esses aspetos do que unicamente as competências pessoais.

A dimensão ética no processo de ADD, não penso que possa ser secundarizado, já que a ADD tem esta dimensão que é a procura do rigor, da objetividade que devem predominar sempre”.

- Se tivesse alguém no grupo com liderança, com experiência no conselho executivo, era capaz de delegar funções de avaliador nesse professor?

- “A questão da experiência em liderança é um pouco ambígua.

No processo de ADD a liderança é complexa em que o avaliador deve ter um determinado perfil, liderança e avaliação, mas esse perfil deve ser reconhecido pelo avaliado. Nem todos os professores têm perfil para serem avaliadores. Há diferentes estilos de avaliadores e de avaliados. Uma coisa é o que está na legislação e no diploma e outra coisa é o que se faz nas práticas em concreto. Claro que o sistema é feito pelas práticas, pelos procedimentos e pelas pessoas e há sempre pequenas coisas que têm que ser melhoradas”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

- “Essa é uma questão interessante, mas clássica. Eu penso que o estilo adequado é o estilo que resulta. Na escola há diversidade de estilos de avaliadores e de avaliados, pois são pessoas. Não há um só estilo. Há diversidade de estilos mesmo dentro do mesmo quadro ético suportado pelos diplomas. Isso é próprio da especificidade da profissão docente, tanto dos professores avaliadores como dos professores avaliados. O professor avaliador perceberá melhor a sua tarefa quando compreende e valoriza que há vários estilos. Tem que respeitar a diversidade de estilos. Há sempre vários caminhos”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

-“O AI deve estar, senão está, deve delegar então a sua função. Agora em termos de avaliação, o AI está numa posição desequilibrada, pois é capaz de avaliar melhor uma dimensão do que outra.

Na dimensão da participação nas atividades, em princípio, o AI avaliará melhor ou terá a capacidade avaliar esta dimensão, pois ao longo do ano, acompanha em atividades, sendo delegado.

No caso do AI, na dimensão científica e pedagógica, não estará em condições de avaliar de forma justa, pois não observa as aulas em concreto o desempenho dos avaliados. Nesta dimensão, o AI avalia as planificações, os testes que porventura chegam ao grupo, ou seja, avalia o produto e não o processo, as situações em concreto. Estas ficam destinadas ao AE. Assim o AI ganha com a complementaridade da componente de avaliação externa”.

- Concorda com a Avaliação externa na ADD?

-“Concordo muito. Se ela [avaliação] ou as avaliações não forem subvertidas. São de natureza distinta. Não concordo que se faça apenas a média das duas avaliações. Devem ser complementares e simplesmente somar as duas no final.

O enfoque é distinto, são dois avaliadores diferentes com estilos e posturas diferentes, não se deve contaminar as duas avaliações. Um avalia o desempenho em concreto e outra avalia o pendor formativo. Eu temo que a avaliação final seja uma combinação dos dois avaliadores (interno e externo), à semelhança do modelo que prevalece ou tem sido usado na orientação de estágios”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

- “Eu penso, numa resposta mais imediata, que os professores não estão muito satisfeitos com a ADD. A mentalidade demora muito a mudar e também porque a avaliação de desempenho realmente está a funcionar como um entrave à progressão na carreira e isso não era o intuito inicial, o oposto.

Todos os professores deveriam querer ser avaliados. A avaliação está a funcionar como uma espécie de “travão” na progressão e um fator de desmotivação dos profissionais na progressão e não é isso o desejável. A avaliação deveria ser por excelência, melhoria, aperfeiçoamento profissional técnico dos professores.

Por outras palavras, aquilo que esteve na base da legislação sobre a ADD muito meritório no plano da teoria, no plano legislativo, na prática está a ser pervertido pelo congelamento dos professores, pelo aumento da desmotivação, uma vez que os professores estão a ser avaliados e isso não se traduz numa excelência, numa progressão, numa melhoria das práticas”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

-“Teoricamente, eu diria que tem toda a importância. A ADD deveria ser um fator a contribuir para a excelência de trabalho docente.

Na prática, penso que esse objetivo pode não ser assim tão facilmente alcançado ou ser até pervertido. Mas idealmente, sou sempre a favor da avaliação dos docentes, ou seja, os professores deveriam querer ser avaliados, ser justamente avaliados.

O modelo de avaliação de pares parece-me ser o mais aceitável do que o modelo externo de avaliação. Os professores universitários deveriam avaliar os professores do ensino

básico e secundário, desde que sejam salvaguardadas determinadas condições, requisitos, regras. Sem a avaliação de desempenho, a desmotivação é maior, a confusão, também aumenta.

Penso que todos nós, professores devemos querer ser avaliados, desde que as regras sejam claras e o processo de avaliação transparente e com garantias. Ainda o avaliado deve reconhecer a avaliação como justa e isso só acontece se o avaliador e as condições de avaliação forem bem estabelecidas”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

-“O avaliador tem ou pode ter uma ação, um contributo muito significativo no desenvolvimento profissional. Não é avaliar os professores como pessoas, mas sim o seu desempenho docente.

A avaliação deve ter um sentido construtivo, de ajudar a mudança, a melhoria. Cada docente crie, assuma ou construa melhor o seu estilo. Os professores enquanto pares, professores avaliadores e professores avaliados podem ter esse efeito, esse contributo, para a melhoria do sistema.

A ação dos professores é mais ampla, complexa, determinante na construção da sociedade, logo a ADD é muito indispensável, desde que a sua implementação seja dentro de determinados parâmetros”.

-Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

- “Considero muito importante e indispensável, pelo que aquilo que tenho vindo a dizer, a ADD no desenvolvimento de um trabalho direcionado para a qualidade.

A questão de fundo é sempre esta, ou seja, o modo como o modelo de ADD depois de concretizado na prática, no contexto concreto em que se efetua e na forma como os autores, os intervenientes em concreto se envolvem no processo. Não adianta ter um bom avaliador, se o avaliado não o reconhece como um bom avaliador ou o contrário. Essas questões são melindrosas e complexas. Por isso mesmo, é que tem que haver, como disse a pouco, o perfil adequado, a experiência, a sabedoria, a ciência, adequada a esse caminho.

A avaliação é difícil. Não é fácil avaliar alunos, então no caso de professores, entre pares, é ainda mais difícil”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

- “Os obstáculos têm sido diversos. Vou enumerar alguns. Primeiro, pode não parecer, mas as escolas têm implementado diferentes formas de avaliação de desempenho docente, apesar de o modelo de base elaborado pela SRERH ser o mesmo, isso cria uma série de constrangimentos. Na nossa escola, a opção de ter avaliadores internos, os coordenadores de departamento curricular não é a mais adequada, deveria ser essencialmente os delegados de grupo.

O segundo obstáculo, na minha opinião, é a análise do documento relatório de autoavaliação é feita de forma muito diferente de escola para escola. Num caso é genérico, noutro é detalhado. É preferível que a longo prazo o relatório de autoavaliação seja detalhado e não demasiado genérico, pois no final do ciclo avaliativo, não se sabe bem quais foram os aspetos positivos ou negativos que o avaliado cometeu ao longo desse ciclo. Essa situação deveria ser uniformizada.

Outro obstáculo é o facto de muitos avaliadores não terem feito formação contínua, na área de ADD, o que decerto influenciará o processo de avaliação.

Outro contratempo é a própria tutela dá indicações sobre o modelo de ADD de forma ambígua e a regulamentação desse modelo que está a ser implementado foi muito tardio”.

- Já agora o facto de não existir horas de redução para os avaliadores no horário de serviço docente, não é um obstáculo ao exercício da função de avaliador? O que acha?

“O próprio trabalho letivo dos avaliadores deveria ser reduzido. No horário dos docentes avaliadores deveria constar horas para essa função, pois assim os avaliadores poderiam fazer um trabalho com melhor qualidade e não um trabalho extra como tem vindo a acontecer que sobrecarrega o avaliador. Os avaliadores acabam por terem um horário com o mesmo número de horas semanais do que os docentes que não têm essa função, o que é injusto.

Na RAM, quem pensou no modelo de ADD deveria ter pensado que os avaliadores têm de ter condições para a realização do trabalho avaliativo”.

Anexo XIV.2 - Transcrição da entrevista do AI B

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“A experiência é fundamental. É a base. Há que ter experiência, há que dialogar, interpretar, manter uma distância, mas de forma hierarquizada, sem fazer “caça a alguém. São estes os pontos fortes”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Não acho necessário formação académica, uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento em supervisão pedagógica, apesar de ser uma mais-valia”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Não há um tempo limite. No entanto, nunca inferior a dez anos de serviço”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Acho que sim. O coordenador de departamento e/ou delegado de grupo têm condições. Acho que deveria ser a mesma pessoa. É uma sobrecarga de trabalho. A nossa escola decidiu em conselho pedagógico delegar funções de avaliador interno nos delegados. Este ano vou avaliar os elementos do meu grupo disciplinar e os outros elementos do departamento serão avaliados pelos respetivos delegados. Acho que isso é uma questão. Há uma maior proximidade, é verdade, entre os delegados e os avaliados do grupo. O delegado está mais próximo dos elementos que está a avaliar do que o coordenador de departamento. Em termos de equidade na avaliação porque, quando há vários processos, há uma comparação, quando há pessoas diferentes a avaliar pessoas diferentes.

No passado, o delegado era sempre uma peça fundamental para que o coordenador avaliasse e comparasse os vários elementos. Uma coisa é estar escrito e outra é ouvir os delegados. O nosso departamento tem 5 avaliadores, pessoas diferentes a pensar de maneira diferente”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Sim, claramente que sim. Aliás são fundamentais porque avaliar pessoas é uma questão muito delicada, muito complicada e extremamente subjetiva. E, portanto, naturalmente que requer aqui, uma pessoa para fazer esta avaliação, por isso, é que no sistema de avaliação, quando se fala em AI e AE, o AE é aquele que é mais técnico e vem avaliar efetivamente aquilo que é currículos, cumprimento de programas enquanto que o AI é mais nesta

questão pessoal, o desempenho dentro da escola. É a forma de lecionar e o empenho que está ali aplicado. Essas características são fundamentais”.

- Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Não foi tido em conta isso neste processo avaliativo. O primeiro critério foi o dos coordenadores de departamento, critério que está no decreto referente ao modelo de avaliação e relativamente ao ano que decorre, os delegados de grupo foram designados para as funções de avaliadores. Os delegados foram eleitos pelos seus pares. Em termos de gestão da escola, a escolha não foi feita pelos coordenadores, a seriação já tinha sido feita pelos seus pares, quando estes escolheram os seus representantes de gestão intermédia”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Isto é um misto, é um jogo, jogo de situações, de táticas e de sensibilidades que se têm de ter nisso. E porquê? Porque as pessoas são diferentes, reagem de maneira forma diferente, com perspetivas diferentes e portanto há que ter uma certa sensibilidade nesta análise. A parte humana, a colaboração, a interajuda, a disponibilidade, tudo isso é importante. Toda ela no seu conjunto é importante, porque estamos a falar de pessoas”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Terá sobretudo se o avaliador for da mesma área de formação. Se for da mesma área, não tenho qualquer dúvidas que terá e será provavelmente o mais correto. Porque o AE vem “num tiro de sorte” , um tiro programado. São duas aulas observadas, onde um professor pode fazer algo que nunca fez. Da mesma maneira, um professor pode ser muito bom e nestas aulas assistidas ter o azar de correr mal. O AI, pela proximidade que tem com o avaliado, pelo acompanhamento, pelos comentários, tem sempre mais fidedigno do que o AE. É evidente que um avaliador que não seja da mesma área de formação do avaliado, terá dificuldades na avaliação de situações, a não ser que faça parecerias, não estão previstas na lei, mas, eu acho que deveria existir. Dentro do mesmo departamento, seria importante que o avaliador fosse as aulas juntamente com os delegados e assim não se perderia informações importantes na avaliação. Seria ainda mais um trabalho de equipa”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Acho que não porque a avaliação sempre existiu, embora com outros moldes e noutro contexto. O facto dos professores estarem insatisfeitos, acho que se prende com duas coisas: prende-se com a lei seriar, criar situações diferentes, uns estão sujeitos a aulas assistidas e outros não, por imposição da lei. A avaliação é um processo para identificar falhas e o facto da progressão estar congelada e as pessoas associarem que o seu bom desempenho, no fundo, não terão um prémio, não terão um acréscimo de remuneração, uma progressão. A sensibilidade que nós temos, é que tem que ser feito, mas...”

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Seria muito importante, se estivéssemos a aplicar a lei tal como foi regulamentada. Cumprindo os escalões de progressão na carreira”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Nós, aqui, normalmente ao nível de avaliação, onde temos um processo mais de colaboração, sobretudo quando é feito a estruturação do projeto docente. Quando o docente se autopropõe a determinados objetivos, às vezes trocam certos objetivos que estão no projeto educativo. Muitas vezes, é feito um diálogo antes de ser atribuído o parecer. Quando há dúvidas, é tratado oralmente, informalmente e as pessoas consideram ou não”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Certamente que sim. Eu considero que essa questão para a qualidade só deveria ser em escolas com uma gestão no qual o modelo seria de nomeação”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“O obstáculo que eu encontrei mais significativo, embora ninguém o dissesse formalmente, mas nas conversas era notado, é a forte relutância que existe em pessoas mais velhas em serem avaliadas por pessoas mais novas. Isto era uma questão que eu notava muitas vezes um certo desconforto nesta matéria, em especial nos docentes que estão em escalões mais elevados. Há uma certa clivagem nesta matéria. Não é uma questão pacífica, não é fácil e portanto penso que é a questão mais delicada”.

- Isso deve-se a quê? A falta de comunicação.

“A ideia é deixar as pessoas a vontade, é ajudar, não é complicar a vida a ninguém. Depois há liberdade no processo de avaliação”

Anexo XIV.3 - Transcrição da entrevista do AI C

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“A experiência profissional é fundamental nos AI e depois a formação ao longo da vida profissional. A parte científica e a pedagógica que o AI tem que avaliar. A formação pedagógica provém da experiência, mas também pode advir de pós-graduações ou formação contínua que todos nós, enquanto docentes temos que fazer”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Acho que para o AI não é fundamental ter formação académica específica no exercício da função de AI. Não é preciso uma pós-graduação, um mestrado para exercer a função de avaliador. Pode ser uma mais-valia, isso não tenho qualquer dúvida”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Obviamente alguma experiência. Entre 6 e 8 anos, como mínimo, mas isso é relativo. Com experiência em cargos, mas isso também pode advir já no segundo ano de serviço da carreira, por isso é que é relativo. Com o tempo de experiência referido anteriormente, penso que o AI já passou por vários níveis de ensino”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Acho que sim. Se eu avaliar um docente que não é do meu grupo disciplinar, posso ir sempre pedir informações ao delegado disciplinar. Há sempre outros intervenientes que ajudam no processo avaliativo. Há uma colaboração em todo o processo avaliativo. Se o docente que está a ser avaliado for diretor de turma, pode-se falar com o coordenador de turma ou coordenador de ciclo do respetivo docente”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Não tenho a menor dúvida como as competências pessoais, sociais e humanas são importantes na ADD. Acrescento ainda a apatia, o sentido de justiça, a ética profissional. Apatia, não quer dizer que o avaliador seja simpático, tem que entender os vários níveis de ensino que o colega, o docente avaliado tem. Eu, até ao momento não sou a pessoa mais simpática atualmente”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“À partida, ambos. Se bem que o colaborativo acaba por ser mais importante. Falar com as pessoas durante o processo avaliativo é importante. Falar com terceiros, por exemplo delegados de grupos, coordenadores de diretores de turma sobre o desempenho do docente avaliado, ajuda, uma vez que a avaliação também é formativa. O colaborativo tem uma predominância em relação ao modelo humanista, mas não devemos descurar o humanista”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Acho que é a pessoa que tem mais condições para fazer esta avaliação, a ADD. Pelo menos nesta escola, quando é delegado e no mínimo, nesta escola, fizemos assim, é a pessoa mais indicada, que tem uma visão, instrumentos para avaliar na parte científica e pedagógica, na participação nas atividades e formação contínua. Não estou a ver outra pessoa com cargo, com mais competências para o exercício desta função”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Estão poucos motivados, depois leva à insatisfação. E isso é óbvio e patente e leva à desmotivação. Às vezes até na seriedade com que o docente lida com a questão da avaliação. Isso com o facto de sentir que a ADD não leva a nada, está tudo congelado, não vai descongelar nunca e não traz nada benéfico para a carreira, não vai haver mais-valia na avaliação. É preciso uma espécie de motivação, tal como fazemos para os nossos alunos, para que os docentes façam um bom trabalho. Estas coisas ficam arquivadas, o relatório de autoavaliação fica arquivado na secretaria da escola, a avaliação fica arquivada e no futuro pode ter um peso que nós no momento atual não entendemos”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Só o facto de a pessoa ser avaliada já obriga que o docente faça uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. O que já é bom porque já há um impacto positivo sobre o desempenho docente. Ao fazer a avaliação, seja o AI, o AE ou o próprio docente avaliado, a pessoa deteta necessidades formativas. Na pedagógica, porque isto não está a resultar melhor a relação pedagógica com os alunos ou na parte científica, atualização de programas, entretanto os programas mudam, as coisas mudam. Quem é das línguas sabe que as línguas evoluem ao longo dos tempos ou por decreto ou processos naturais. Fazer uma reciclagem,

descobrir o que é preciso. Isso é um dos objetivos da ADD. As pessoas esquecem deste objetivo”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Participar em todo o processo de avaliação, desde o início, tais como a calendarização do processo avaliativo, a elaboração de grelhas, os parâmetros de avaliação, a leitura de legislação porque pode haver mudanças e claro o acompanhamento do processo de avaliação, a chamada monitorização do processo enquanto decorrer e depois fazer um esforço, dar um *feedback* ao docente avaliado. Encontrar-se com o AE, acertar algumas arestas e definir a avaliação do docente”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, considero importante a ADD. Acho que toda a gente deveria ser avaliada. A avaliação tem um impacto direto enquanto profissionais. Sou totalmente a favor da avaliação. Os professores ao serem avaliados farão reflexão daquilo que podem melhorar e sem dúvida haverá o querer mudar e isso será refletido nas aulas e no desempenho propriamente dito”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Pouca motivação dos docentes. Já falámos disso anteriormente. O docente avaliado não vê que a ADD tem um impacto direto na sua carreira. Portanto a pouca desmotivação que leva a fazer coisas com menos seriedade e com menos empenho. Isto [ADD] não vai servir para nada, vai ficar na secretaria. Tenho notado ainda que a falta de contacto entre o AE e o AI, geralmente é feita no final do ano letivo. Acho que deveria haver mais contactos entre os dois intervenientes. Não só um contacto final, mas também um intermédio, a meio do ano ou entre o primeiro momento de observação de aulas e o segundo momento. Até a última reunião poderia correr melhor. Não significa que não tenha corrido bem”.

Anexo XIV.4 - Transcrição da entrevista do AI D

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Eu acho que a formação base deve ser aquela que é exigida para o desempenho da atividade docente. Tudo o resto é uma decisão pessoal que as pessoas podem ter, ao menos no nosso nível de ensino. Hoje em dia, na maior parte dos casos é a licenciatura, mas no passado nem sempre foi assim, ou seja, há professores no ensino que não são licenciados e são avaliadores internos. Acho que é a formação essencial, mas a experiência profissional é o enfoque essencial, fundamental.”.

- Concorda com isso?

“Eu pessoalmente não concordo muito. Não digo que seja errado. Penso que em certas áreas em que provavelmente não havia outros meios disponíveis. Há áreas que se colmatou com equiparações e coisas do género.

Atualmente, eu acho que será difícil para um professor avaliar colegas sem nunca ter passado por uma universidade. Professores que foram equiparados a bacharéis sem nunca terem “posto um pé” na universidade. Existe casos desses. Se me perguntares se um professor com mestrado está mais habilitado para avaliar outros colegas licenciados do que os professores que não têm mestrado. Isso já é muito subjetivo. Daí que eu falei na formação base. Depende do mestrado e da licenciatura, depende da área científica. Se não for na área científica, não vai implicar uma melhoria necessária e consequente na avaliação científica ou mesmo pedagógica. É tudo muito subjetivo. Por exemplo, ter um mestrado em administração escolar pode não ser uma mais-valia na avaliação docente.

A formação deve acompanhar a experiência. Temos que partir sempre daquilo que é base. Acho que a formação base, pelo menos com os parâmetros atuais. Pondo sempre em questão as exceções do passado que não significam que esses colegas são menos professores do que os outros. A experiência é fundamental. Quer dizer, a experiência numa determinada altura, não é mais importante do que a formação, se uma pessoa for equilibrada. O professor deve-se ir formando ao longo dos anos.

Nas minhas aulas, eu lido de maneira diferente do que há 10 anos. Não estou a falar apenas da parte científica. Quando leciono pela primeira vez uma disciplina, os conteúdos vão ficando mais amadurecidos. Até mesmo em termos pessoais, aprendemos a lidar com os conflitos de maneira diferente. Não vale a pena entrar em confronto. Há situações em que,

quando não é uma ofensa direta, convém fazer de conta que não se ouve. Então, nestes cargos [gestão intermédia], ainda é mais importante. Estou a falar de alunos, mas com os colegas também não é fácil. Um aluno mais facilmente se põe no lugar. Porque o professor está numa posição hierárquica superior. O aluno sabe que dentro da sala, o professor é quem manda. Agora, no caso dos professores, entre colegas, é difícil e há muitos professores que infelizmente têm muita dificuldade em aceitar hierarquias. Há professores que têm dificuldades em ouvir do delegado chamadas de atenção tais como: esse planificação não está boa. Deves fazer assim... Há professores que não aceitam ser criticados por aqueles que consideram ser os seus pares. O mesmo acontece com os coordenadores de departamento. Eu sou coordenadora de departamento e já tentei sair do cargo, mas não me deixam. Sou sempre eleita. Tento nunca me colocar numa posição superior.

Às vezes é difícil lidar com os colegas porque somos todos colegas. Então, quando começou o processo de avaliação docente, ainda mais difícil se tornou porque as pessoas, ninguém gosta de ser avaliado, as pessoas não gostam de ser comparadas. Este colega teve melhor nota do que eu, porquê? São perguntas que muitas vezes se ouvem. A lista é publicada. Quando os professores pertencem a grupos diferentes, esse problema não se coloca tanto, mas, quando os docentes que estão a ser avaliados pertencem ao mesmo grupo! As pessoas têm muitas dificuldades em ouvir críticas e há situações que são óbvias. Apesar de haver questões no processo de avaliação que não funcionam bem, eu sou a favor da avaliação.

As pessoas devem ser avaliadas porque devem melhorar e corrigir aquilo que está menos bom. Os professores não estão habituados a serem avaliados. Foram avaliados na universidade e acham isso normal. Não aceitam críticas. A crítica deve ser construtiva e feita com discrição. Há pessoas que não acatam este ano, não acatam o ano seguinte.

Aqui na escola, optámos que os avaliadores avaliam, atribuem a nota e depois a SADD, de acordo com cotas é que vai determinar as notas oficiais, ou seja, quem serão os docentes que serão classificados com muito bom e excelente. Óbvio que enquanto coordenadora, posso atribuir os muito bons que achar adequado, mas no fundo quem decide não são os avaliadores. As pessoas têm que compreender que há a questão das cotas.

Acho que fugi um pouco a questão formulada. Mas, sem dúvida que a experiência é fundamental. Se for uma experiência baseada em vícios é má, mas se for uma experiência baseada em atualizações de conhecimentos, formação constante, retificações do erro, utilização de novas tecnologias dos recursos atuais”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Eu não sei. Tenho dificuldades em responder essa questão. Depende da formação. Se optasse por fazer uma pós-graduação, um mestrado diretamente voltado para a área de supervisão pedagógica e que fosse uma formação de qualidade, que seleccionasse os candidatos, acho que tudo aquilo que venha para enriquecer, dar mais armas, por ser uma mais-valia. É importante que as pessoas adquiram mais conhecimentos. Não significa que essas pessoas sejam melhores avaliadores do que aqueles que não têm. Isso depende da pessoa em si. Claro que as pessoas que concorrem para aquisição de formação académica, estão mais predispostas para essa função. Isso não é essencial. Todos nós conhecemos pessoas que têm doutoramento e na prática não sabem comunicar. Por outro lado, há pessoas que são comunicadoras natas e não têm formação superior. Se a pessoa for competente sem dúvida que é uma mais-valia”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Isto aqui é complicado. Não há um tempo limite. Nos dois primeiros anos , penso que dificilmente um professor terá adquirido uma bolsa de conhecimentos para lidar com situações. Se tem pouca experiência, como vai dizer aos colegas para lidar com essas situações que desconhece! Acho que alguns anos sem dúvida ... não poucos. Nunca menos de 6 anos de serviço. Os dois primeiros anos é para recolher informação. Aprender a lidar com certas situações. Se estou a me formar, a lidar com certas situações , como é que posso ter capacidade para avaliar essas mesmas situações”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Aqui acho que sim. Se me disseres todas as condições, nunca se tem todas. Mesmo que fosse observar todas as aulas, [trabalho do AE] que o colega leciona, não estaria a fazer uma avaliação perfeita, pois uma grande parte do trabalho do docente é feito em casa. No caso dos coordenadores de departamento, eu falo por mim, no meu grupo, pois sou delegada e coordenadora, eu sinto-me perfeitamente a vontade, com condições de avaliar,

completamente segura ao nível científico, cumprimento de programas, relação pedagógica. Por outro lado, quando passo para outros grupos do meu departamento, tenho uma relação muito próxima com os delegados desses grupos. As informações, balanços de cumprimento de programas, de atividades no plano anual de grupo, todo o tipo de questões que são importantes e que preciso para o processo avaliativo, recorro aos delegados e não só.

Se o docente avaliado tiver direção de turma, recorro também ao coordenador dos diretores de turma, ou seja ao coordenador de ciclo, se porventura o avaliado tiver atividades de enriquecimento curricular, recorro ao coordenador das atividades de enriquecimento curricular, o mesmo acontece se o avaliado lecionar o ensino profissional, recorro ao coordenador do ensino profissional, ou seja, no processo avaliativo, devemos interagir com todos os intervenientes, com todos os órgãos, todos os responsáveis hierárquicos de uma determinada área que o professor avaliado tenha no seu horário de serviço.

A avaliação tem uma parte científica, mas também há outras vertentes, que têm a ver com toda a dinâmica da escola, com a organização da escola.

Para a avaliação ser bem realizada, não devemos fazer uma avaliação fechada, deve-se dialogar com todos, pedir a opinião aos outros, conversar com todos os envolvidos. Penso que é assim, o mais correto.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“As competências pessoais, sociais e humanas são importantes em todas as situações. Seja em que cargo se desempenhar, em qualquer trabalho. Seja um juiz no supremo tribunal ou uma funcionária numa caixa de supermercado. Se tivermos uma atitude positiva de saber lidar com os outros com respeito, dizer com respeito, dizer com um sorriso, estar preparado para ouvir uma crítica, estar preparado para lidar com diferentes situações, isso é importante para qualquer situação. Para uma avaliação, isso é fundamental.

Por exemplo, dizer ao colega que existe uma situação, algo que está menos bom e que o colega deve melhorar, tais como uma planificação que não está boa. Deve-se saber dizer. Deve-se falar a bem e não só fazer a crítica, mas também, mostrar, apontar a solução. Não está bem assim, mas podes fazer assim, dessa forma. Pode consultar isso. Deve-se referir os aspetos positivos. Claro que há pessoas que nunca acatam determinadas diretrizes.

Quando se tem cargos de gestão intermédia, eu tento, penso que somos todos colegas e temos eu levar a bem, por vezes temos que ser mais rígidos, temos que ser secos, falar com voz mais grossa porque infelizmente, as pessoas [docentes] não querem acatar, por isso por vezes temos que ser assim, caso contrário as pessoas não acatam. Às vezes é má vontade em cumprir, em fazer e por vezes só respeitam quando dizemos 'quem manda aqui sou eu' ou então chamar os docentes a parte de forma que não se sintam incomodados, melindrados. O normal é falar sempre com tacto, com cuidado.

Em qualquer profissão, desde a mais aparente até a mais complicada, deve-se agir com tacto". Se fores a uma loja e fores mal atendido, não irás lá novamente. Normalmente acontece isso comigo. Tem que haver equilíbrio entre isso e a autoridade".

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

"Penso que será os dois estilos. O humanista faz parte da minha própria maneira de ser. Agora o colaborativo tem que ser o q.b. [quanto baste] como na culinária, ou seja, o colaborar do avaliador deve ser o de orientar, dizer o que se deve ter em atenção, melhorar nesse aspeto ou noutro, não interferir na elaboração. Apontar o que deve ser melhorado, mas não interferir.

É óbvio que se és delegado de grupo, há situações no dia-a-dia que devemos ajudar, mas, quando estás na parte da avaliação de desempenho, se algo não está bom, depois daquilo que o coordenador de departamento ou o delegado de grupo disse, senão não haverá imparcialidade. É preciso informar aquilo que é alvo da avaliação. As pessoas também têm que se informar. A legislação e toda a documentação da avaliação de desempenho docente é do conhecimento público e está no site da escola. Para além disso, todos os docentes têm a obrigação de saber aquilo que devem fazer no processo avaliativo.

No início do ano letivo, na reunião de departamento, com todos os docentes do departamento, no qual se faz a entrega de horários, o coordenador fala sobre os procedimentos da avaliação de desempenho docente, a calendarização do processo avaliativo, projeto docente, relatório de autoavaliação, salientando que o projeto docente deve ser coerente e deve constar aquilo que é exequível, não tem sentido nenhum apresentar no projeto algo que dificilmente será cumprido.

Enquanto avaliadora, não ando atrás de ninguém. Se as pessoas tiverem dúvidas, questionam. No primeiro ano, em que foi posto em prática o novo modelo de avaliação,

alguns docentes pediram para eu corrigir o projeto docente antes da entrega propriamente dita. Claro que eu “cortei” isso [procedimento], porque não era correto. É dito como fazer o projeto docente no início do ano letivo, portanto os docentes foram informados, a partir daí, não se deve interferir. Se eu fizer uma correção prévia, já estou a interferir no processo de avaliação.

O colaborativo é no sentido de se informar o mais que se pode, apoiar ao longo do ano nas competências dos cargos de delegado e de coordenador, as nossas competências essas que fazem parte da função desses cargos, de resto, o processo em si, é pessoal. O professor tem que ter liberdade para desenvolver o seu projeto”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Acho que sim. Se houver a tal interação, a tal comunicação que falámos a pouco, a troca de impressões com os outros agentes, ou seja, na dimensão da avaliação referente a parte científica e pedagógica, se não for da minha área, o contacto constante com os delegados da disciplina, na participação das atividades, aqueles que não são do meu grupo, o contacto com o coordenador das atividades de enriquecimento curricular, o estar atento ao que se passa na escola, o interagir com qualquer outro dentro da escola ou dentro da comunidade escolar que possa estar interligado na atividade e na dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional, saber se o docente no processo avaliativo fez a formação que apresenta no seu relatório de autoavaliação. A avaliação entretanto é subjetiva e até mesmo nem sempre sai a tempo de ser incluída no relatório.

Acho que o avaliador está em condições de fazer uma avaliação justa se recorrer a todos os meios de informação disponíveis para ter uma opinião esclarecida. Isso é o mais importante. Se o avaliador avaliar apenas pela impressão que tem do docente avaliado, aí é que não tem condições, mas penso que ninguém faz isso ”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Acho que se calhar a avaliação tem falhas, há lacunas. Acho que muita gente [docentes] se sente desmotivada, porque sente que no fundo a avaliação “caí em saco roto”. Quando não se sente que existe uma consequência de uma ação, as pessoas acabam por, depois, por exemplo, no início da implementação do novo modelo de avaliação [ano 2012/2013], as

peças tinham mais cuidado ao fazer os relatórios, hoje em dia, é um bocadinho feito em cima do relatório do ano anterior.

Se houvesse, se a avaliação docente realmente fosse justa, justa no sentido de premiar os bons. Vamos a ver, no caso dos docentes contratados, que é onde a importância da situação da avaliação se faz mais sentir, porque no caso dos docentes de carreira, se estes não estiverem interessados em ganhar seis ou doze meses na progressão (menções de muito bom e excelente), fazem a sua vida profissional de forma normal. Já no caso dos docentes contratados, mesmo que façam coisas excelentes, não poderão ser avaliados no seu desempenho de excelente. Os contratados de acordo com o modelo de avaliação em prática não podem ter excelente. E ainda há a questão das cotas. Mesmo que tenhas um grupo de docentes extraordinários, embora seja compreensível, porque em todas as profissões há injustiças, há sempre pessoas de valor que ficam de fora. Então se formos para as cotas de excelente, aí então é mesmo difícil.

Acima de tudo, quando há concursos. Para mim, é inconcebível que a ADD não entre nos concursos.

Por exemplo, tens dois colegas que estão a ser avaliados. Um tem muito bom, é muito bom ao nível científico, pedagógico, participa nas atividades da escola, dinamiza atividades na escola e tens outro professor que é mediano, faz o mínimo e atribuis um suficiente. Podes atribuir um suficiente num ano e noutro ano, este docente está à beira do bom. Não podes é atribuir dois anos seguintes suficiente. Nos concursos, o professor que atribuis suficiente num ano e noutro bom, por estar a frente da lista de concursos, por ser mais velho ou por ter mais uma décima do que o outro colega, a escola acaba por ficar com este docente medíocre e não fica com o outro professor que teve bom. Neste sentido, o docente que teve bom, tem toda a razão de pensar, de questionar a avaliação e para que serviu a avaliação de desempenho. O próprio avaliador também tem toda a razão em questionar.

A ADD é um processo administrativo, burocracia e neste sentido, acho muito mau. Agora, se realmente a avaliação fosse utilizada para este fim, seria positiva. Se o resultado da avaliação implicasse, mesmo para o professor de carreira, que tivesse uma implicação, não sei bem qual, mas que tivesse uma implicação, isso sim, seria útil.

A avaliação deveria servir para o mérito, ser premiado. Se o professor que tem fragilidades, que teve uma avaliação menor, por esta ou outra razão, se sentisse na

obrigação de no ano seguinte trabalhar aquelas áreas que teve mais dificuldades, ou seja, não foi na parte científica, foi na parte da participação nas atividades da escola, ser mais colaborativo, mais participativo idades da escola, não trabalhou, não colaborou, o ser chamado atenção, saber que no ano seguinte deveria interagir para que esse problema fosse colmatado.

Quando se tem uma avaliação que é apenas para arquivar, para autoestima, isso é muito mau.

Sou a favor da avaliação dos docentes mas com consequências, não apenas uma avaliação burocrática”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Seria muito importante se as pessoas se sentissem compelidas a melhorar as fragilidades no ano seguintes que lhes fossem apontadas e se as pessoas tiverem brio profissional, naquilo que fazem, mas não está apenas no querer, é necessário fazer. Podem partir disso, deveria haver instrumentos, premiar os professores de quadro, com uma implicação e no caso dos professores contratados, a avaliação deveria influenciar os concursos de recrutamento de professores. Não estou a dizer que deveria valer mais do que a ponderação académica e a escola deveria ter um papel nesse aspeto.

Em muitos países, verifica-se uma entrevista para saber o perfil do professor, caso do Reino Unido e de outros. Deveria existir o perfil do docente. Todos nós sabemos que a lista de concursos de docentes é subjetiva.

Vou dar um exemplo: houve uma professora nova, no meu grupo, que fez um trabalho excelente. A professora lecionou os nonos anos e obteve resultados extraordinários. No ano seguinte, esta professora ficou desempregada e veio para a escola ocupar a vaga outrora deixada, um colega que foi completamente oposto. Este colega estava posicionado na lista de concurso dois ou três lugares a frente da colega que não obteve colocação. No privado, essa situação não aconteceria. Se és um mau trabalhador, és convidado a melhorar, se não o fizeres, então és posto na rua. No público isso não acontece. O estado está como está e ninguém faz nada.

Deveria haver uma avaliação séria. Sejam premiados ou não, eu acredito que os professores são sérios e dão o seu melhor, pois pensam muito nos alunos e fazem muito

por estes. Neste momento, a avaliação é um fator de desmotivação dos profissionais na carreira e não é isso que queremos.

Volto a salientar que deveria haver um sistema de mérito. Apesar de ganharmos tão pouco, há professores que estão desmotivados, que fazer pouco ou muito é igual. Quando nós pensamos que há professores que não fazem nada ao longo do ano, faltam e no fundo, no final do mês, ganham o mesmo que um professor que desempenha o seu trabalho com responsabilidade e com profissionalismo.

Há muitos professores novos que estão no início da profissão e acabam por enraizar estas questões, porque o sistema não premeia o mérito. A avaliação deveria ser um instrumento para melhorar, para motivar e corrigir falhas e lacunas e neste momento, ADD ainda não é aquilo que deveria ser”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Os contributos passam pela orientação, pela observação, passam muito por isso. Eu faço uma avaliação primária, ou seja, a avaliação que os AI atribuem, é sempre primária, porque a nota que sai na publicação, não é a nota atribuída pelo avaliador, mas sim a nota submetida à SADD.

Informar, formar, orientar, disponibilizar-me para esclarecer dúvidas ou por apoiar, nunca interferir no próprio processo de avaliação docente e passar essas informações, a avaliação dos docentes aos órgãos superiores e hierárquicos. Penso que é isso”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Eu considero importante, mesmo tirando aquela questão da avaliação de mérito que é fundamental na minha opinião. Volto a dizer, que se for um professor sério, que tenha vontade de colmatar as suas falhas, vai utilizar a sua avaliação para melhorar e progredir no ano seguinte. Neste sentido, a ADD é importante.

Enquanto avaliador, se eu disser que as planificações não estão muito boas, o docente avaliado tem que especificar mais e trabalha pouco em grupo, tem que colaborar mais no sentido que as coisas melhorem, tem que ter um espírito mais colaborativo, isto é, dizer o que está bem ou mal, todos os aspetos positivos e negativos devem ser informados ao docente avaliado, ou seja, há a ponte, para que, quem esteja no processo de desempenho

docente melhore no ano seguinte, tente melhorar aquilo que teve de negativo. Nesse aspeto, a avaliação é importante”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Tirando a falta do aspeto humano, que às vezes é difícil lidar com as pessoas em determinadas situações, também devo dizer que aquela grelha em Excel, elaborada pela SADD, com os vários parâmetros e ponderações de avaliação, às vezes tenho alguma dificuldade no preenchimento e fico a pensar. Alguns parâmetros são de difícil observação e se calhar há outros que não estão ali e deveriam estar”.

- Já agora o facto de não existir horas de redução para os avaliadores no horário de serviço docente, não é um obstáculo ao exercício da função de avaliador? O que acha?

“O professor já se habituou com as horas que tem. Cada vez, tem que fazer mais coisas no exercício da profissão com poucas horas. Há cada vez mais reuniões, mais componente não letiva, trabalho de estabelecimento na escola.

Se o delegado de grupo e o coordenador de departamento têm horas para o exercício destes cargos, também o AI deveria ter horas para melhor exercer a sua função. Não quer dizer que faça melhor do que está a fazer sem essas horas. Faz-se o melhor que se pode, com aulas para lecionar, reuniões para preparar.

Claro que se houvesse horas para a função de avaliador, sentíamos-nos melhor e com vontade para fazer melhor.

Quando uma escola tem um corpo de docentes mais ou menos estável, as coisas vão-se amenizando, no sentido que as informações foram dadas no ano anterior, as coisas vão-se compondo, harmonizando, mas agora, quando o corpo docente não é estável, está sempre em mudança, temos que estar sempre a dar as informações que já foram transmitidas nos anos anteriores, torna-se complicado”.

Anexo XIV.5 - Transcrição da entrevista do AI E

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Acho que o avaliador interno deve ter formação de base na mesma área disciplinar que o avaliado. Assim é preferível que seja o delegado de disciplina a avaliar os elementos do grupo do que o coordenador de departamento curricular. A experiência é importante tanto quanto a formação profissional, daí considerar ambas indispensáveis”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“A formação académica (pós-graduação, mestrado ou doutoramento) faculta melhor conhecimento dos programas, metas curriculares, estratégias diversificadas no exercício da profissão e consequentemente na função de avaliador”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Mais ou menos 5 anos para ganhar experiência no exercício da profissão, no conhecimento das dificuldades inerentes ao comportamento dos alunos, na organização da escola”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“O coordenador de departamento não tem condições para avaliar outro professor que não seja do seu grupo disciplinar nos moldes como está apresentada a avaliação, ler um relatório de autoavaliação e com base nele fazer uma apreciação é muito limitado, pois exclui o conhecimento real da prática docente, ou seja, o coordenador de departamento não pode saber até que ponto o docente avaliado põe em prática com rigor o cumprimento de programas”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Sim, é importante criar um clima propício ao entendimento cordial”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Os dois estilos são adequados. Liderar, partilhar, saber levar os colegas a envolver-se nas atividades / tarefas, sem autoritarismo e valorizando o trabalho, chegar a consensos e interajuda”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Isto depende do avaliador e da clareza com que forem apresentados os critérios de avaliação”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não, porque não há progresso da carreira. Não, porque a existência de percentis na progressão (possível) pode obedecer a critérios mais ou menos obscuros e não é justo e é desmotivante.

Há também um sentimento geral que a avaliação pode ser manipulada”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“É importante, pois deverá levar a uma reflexão que permita melhorar o desempenho da profissão. No entanto, o facto da progressão estar congelada, os docentes associam que não terão remuneração, ou seja, não haverá uma progressão efetiva”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“No empenho das planificações, estratégias. Outro contributo poderá ser as críticas construtivas, a sugestão de melhorias”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Tendo em conta os parâmetros de avaliação, parece-me que o objetivo último desta não é tanto a melhoria do professor, mas antes nivelar os professores, impedir a atribuição de excelentes, pois para atingir esta menção, o docente avaliado tem de ser um super-homem capaz de envolver-se em tudo!

O mais importante deveria ser o contributo para o sucesso da aula, do aluno”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor e deste primeiro ano enquanto avaliadora?

“Este ano está a ser o primeiro ano como avaliadora interna e constato que é uma tarefa difícil. Temos que ser isentos e o mais responsável possível. Contar não só com o relatório de autoavaliação (este pode estar incompleto), mas também com o conhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do ano pelo professor”.

Anexo XIV.6 - Transcrição da entrevista do AI F

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Formação contínua, específica para o efeito como por exemplo avaliação de desempenho, formação de professores, ou seja, em supervisão pedagógica, desde que seja adquirida com qualidade e sólida”.

- Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?

“Sim. Uma pós-graduação, um mestrado em supervisão pedagógica, formação de professores é uma mais-valia no exercício desta função”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Acho que nunca inferior, ou no mínimo 10 anos”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Só se tiver formação específica para tal”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Se fosse coordenador de departamento, teria em conta estes aspetos. O avaliador deve respeitar e compreender as questões pessoais, sociais e humanas”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Humanista, adaptabilidade e respeito pela maneira de ser de cada um, tanto do avaliador como do avaliado”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sim, acrescida de formação específica para tal e com base na colaboração, a partilha, na troca de experiências entre os todos os intervenientes no processo avaliativo”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

“Não porque na prática não há progressão”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Uniformização, tanto quanto possível, do processo de ensino e avaliação dos alunos”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Identificação de “vícios”, mas também a identificação de bons profissionais”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, desde que haja mudanças de práticas com vista a melhoria”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes primeiros anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Na minha opinião, o grande obstáculo é o trabalho extracurricular que é avaliar os professores, pois não está contabilizado no horário de serviço do avaliador interno. O docente (delegado ou coordenador ou outro) deveria trabalhar exclusivamente para os alunos e não retirar tempo deste trabalho para a avaliação de colegas”.

Anexo XIV.7 - Transcrição da entrevista do AI G

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Na minha opinião tanto a experiência como a formação profissional são indispensáveis para o avaliador”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Não é necessário haver uma pós-graduação, um mestrado para exercer a função de avaliador no processo avaliativo, mas quem tiver é sempre uma mais-valia no exercício desta função”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“O tempo necessário que lhe permita ter um bom desempenho. Mais ou menos 5 anos de serviço”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Na minha opinião sim, desde que sejam disponibilizados os materiais e informações”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Não me encontro enquadrado nesta questão, pois não sou coordenador de departamento. Sou AI por ter o cargo de delegado de grupo disciplinar” Mas se fosse coordenador, acho que teria essas competências em mente, pois o importante é criar um clima propício ao entendimento cordial entre os vários intervenientes na avaliação”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Na minha opinião, ambos os estilos”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sim, desde que tenha as condições necessárias e suficientes para a realização da avaliação, tais como a interajuda, a partilha de experiências entre avaliador e avaliado ”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Na minha opinião pessoal, a avaliação, em especial a avaliação interna, vai ao encontro da legislação em vigor e satisfaz a generalidade dos docentes”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação tem de permitir uma reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, só assim é que terá importância”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“A avaliação permite, de um modo geral, uma reflexão sobre as práticas letivas e uma melhoria do docente nas várias atividades desenvolvidas pela escola e ir de encontro às metas preconizadas no Projeto Educativo”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, sem dúvida, pois haverá reflexão e conseqüentemente melhoria ao nível de lecionação”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor e deste primeiro ano enquanto avaliadora?

“Como primeira experiência de avaliador, requereu da minha parte uma leitura atenta do legislação em vigor, no entanto surgiram algumas dúvidas, que foram esclarecidas pelo coordenador de departamento e também avaliador”.

Anexo XIV.8 - Transcrição da entrevista do AI H

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Experiência e formação específica que deve ser dada a todos os avaliadores internos”.

- Considera necessário ter formação acadêmica no cargo de avaliador interno?

“Sim. É uma mais-valia na função de avaliador interno”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Pelo menos 10 anos de serviço no ensino”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Sim! Desde que esse professor (coordenador de departamento ou delegado de grupo) tenha pelo menos 10 anos de serviço”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Acho importante, apesar de efetuar essa escolha”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Acho que os dois estilos são importantes, [assim como] o ser bom profissional”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“O avaliador interno atualmente não está totalmente preparado para avaliar essas três dimensões, pois o [papel] avaliador só tem de dar uma apreciação ao projeto docente e ao relatório de autoavaliação, na prática quem decide não é o avaliador, mas sim a SADD. Mas com base na interajuda, no diálogo e na partilha pode ter melhores condições para esse trabalho avaliativo”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não, porque o progresso da carreira está limitado a cotas, percentis e ainda na prática não há progressão na carreira”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“É importante, pois poderia permitir ao docente evoluir na profissão, isto em termos de legislação, o que não está a acontecer, por causa do congelamento de carreiras, medida de

austeridade imposta pelos credores internacionais no programa de assistência financeira ao país”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“O contributo que eu considero importante é que a ADD poderá levar o docente a evoluir e a corrigir determinados erros”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sem dúvida que a avaliação docente é importante, tendo em conta o objetivo apresentado, se o docente fizer reflexão com vista a mudança dos aspetos menos bons que devem ser melhorados”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste três anos de ADD de acordo com o modelo em vigor e deste primeiro ano enquanto avaliadora?

“O avaliador interno limita-se a análise do projeto docente e da avaliação do relatório de autoavaliação e existe muitos parâmetros na grelha em excel com os parâmetros de avaliação que são difíceis de quantificar, devido a facto de serem muito subjetivos”.

Anexo XIV.9 - Transcrição da entrevista do AI I

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Os avaliadores devem ter experiência e bom senso em todo o processo avaliativo”.

- Considera necessário a formação acadêmica no cargo de avaliador interno?

“Não considero necessário que os avaliadores internos tenham uma formação acadêmica específica para desempenharem essa função”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Não considero importante o tempo de serviço no exercício da função de avaliador.

Acho que mais importante que o tempo de serviço, devem ser as competências pessoais, sociais e humanas do avaliador interno”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Penso que os coordenadores de departamentos e os delegados dos grupos disciplinares têm condições de avaliar os outros professores, uma vez que em princípio são da mesma área disciplinar e devido à proximidade que existe entre esses docentes e os seus pares”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“A escolha dos avaliadores deve ter em conta essas competências que são extremamente importantes, principalmente nos avaliadores internos ou até mesmo os avaliadores na dimensão externa”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Na minha opinião, o avaliador deve ser humanista e colaborativo, uma vez que ambos os estilos, as características são importantes no desempenho da função”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Penso que os avaliadores internos estão em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões desde que sejam imparciais na avaliação e através do diálogo, da interajuda e partilha, é possível”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

“Nas circunstâncias atuais, os docentes não estão motivados, uma vez que não é possível progredir na carreira, pois as progressões na administração pública estão congeladas, uma das medidas de austeridade impostas pelo governo português no orçamento de estado”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Penso que a avaliação do desempenho docente não tem grande impacto no desenvolvimento profissional dos docentes”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Procurei fazer uma avaliação justa nas três dimensões”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Penso que não é a avaliação docente que irá fazer com que os docentes façam um trabalho pedagógico com qualidade, uma vez que esse é o objetivo de todos os professores”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste primeiro ano de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Não encontrei obstáculos no desempenho da função de avaliador”.

Anexo XIV.10 - Transcrição da entrevista do AI J

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Ambas. A formação profissional na área da avaliação permite a uniformização de critérios a aplicar entre escolas, tornando-se mais justa e homogênea a avaliação.

A experiência complementa a formação profissional, pois há situações em que é necessário ter em conta a realidade dos contextos em que é feita a avaliação”.

- Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?

“A formação académica faculta uma melhor estratégia em todo o processo avaliativo. Considero que a avaliação interna deve ser feita por alguém com formação académica, na mesma área de ensino do avaliado, de forma a permitir uma avaliação mais adequada à disciplina que leciona”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“No mínimo 15 anos de serviço/experiência”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Atendendo que avaliação interna baseia-se nos relatórios de autoavaliação apresentados pelos avaliados no final do ano letivo, penso que, uma vez que o coordenador de departamento curricular e o delegado de grupo disciplinar na qualidade de avaliadores internos, ao orientarem o trabalho desenvolvido nos respetivos grupos disciplinares, são os que estão mais aptos para avaliar se foi ou não cumprido as metas definidas no projeto do docente”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Sim, todas as competências pessoais, sociais e humanas são importantes.

Na eventualidade de ter de escolher o avaliador, com certeza serão tidas em conta, principalmente a competência do ser imparcial, a isenção”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Colaborativo porque implica partilha de ideias, troca de experiências na resolução de problemas que surgem ao longo da profissão”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Não está em condições de avaliar de forma justa as três dimensões. Uma vez que a avaliação interna baseia-se no relatório apresentado pelos avaliados, é difícil avaliar a prática da dimensão científica e pedagógica e a aplicação da formação contínua, nomeadamente dos colegas com contrato por termo resolutivo que têm nota qualitativa”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

“De forma alguma. Não estão satisfeitos, logo não estão motivados.

Este processo de avaliação não motiva os docentes, pelo contrário, acho que muitos desses docentes se sentem injustiçados, não esquecendo ainda que todo o trabalho desenvolvido pelos mesmos, por muito bom que seja, está condicionado por quotas.

Acrescento ainda que não devemos também esquecer todo o trabalho inerente a avaliação de desempenho dos professores poderá ser inútil, uma vez que a progressão de carreira está congelada, por questões economicistas, medidas de austeridade impostas pelo fundo monetário internacional e o banco central europeu.

Se tivermos em conta este aspeto profissional, questionámo-nos, então, avaliar para quê? Para quê tantas burocracias e tanta pressão nos profissionais de ensino?”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação permite aos docentes refletirem formalmente sobre o trabalho desenvolvido, no sentido de procurarem ultrapassar as suas dificuldades.

Permite ainda manter os docentes atualizados através de ações de formação contínua que lhes forneçam instrumentos/metodologias/conhecimentos para ultrapassarem as lacunas e melhorarem o seu desempenho pedagógico”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“A ADD permite uma reflexão, um ajustamento sobre as práticas letivas e consequentemente uma mudança de práticas no sentido de melhorar o desempenho”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, devido à reflexão e consequentemente mudança de práticas menos boas com vista a melhoria do ensino ”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo destes primeiros anos de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“A nível pessoal, não deixar que a tarefa de avaliação interfira com a relação interpessoal, com os colegas avaliados, procurando fazer uma avaliação justa e isenta. Avaliar a prática da dimensão científica e pedagógica e aplicação da formação contínua com o que se coloca nos relatórios”.

Anexo XIV.11 - Transcrição da entrevista do AI K

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“São necessária as duas, mas, mais que experiência, é preciso maturidade (“quilómetros percorridos” e não anos de serviço)”.

- Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?

“As competências necessárias para ser avaliador interno não são adquiridas no processo nem no trabalho docente quotidiano nem na formação profissional (pelo menos no meu caso).

O avaliador, seja interno ou de qualquer tipo, deve ter formação académica específica para avaliar tendo em conta as especificidades de cada grupo disciplinar”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Pelo menos deve ter 10 anos de serviço, mas como indiquei previamente, é mais importante a maturidade que os anos de serviço”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Cumprindo as condições das perguntas anteriores, assim sendo uma amálgama de experiência, formação e conhecimento técnico, sim”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“São importantes porque o avaliador deve entender as questões sociais, mas deve separar essas questões do aspeto profissional, se assim o fizer, o seu trabalho será mais profissional, no entanto deve respeitar e compreender as questões pessoais, sociais e humanas”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Acho que ambos os estilos são adequados.

O avaliador deve ser humano, entender questões de índole humana tais como o respeito, a responsabilidade, nunca esquecer que um docente é também humano.

Há problemas como é próprio de qualquer ser humano e também ajudar, de forma colaborativa, interajuda, daí a partilha de ideias, opiniões e materiais de uso comum quando os diferentes docentes de departamento ou de grupo partilham os níveis de ensino”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Será difícil se o avaliador pertence a outro grupo disciplinar”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

“Não estamos motivados, porque neste momento não vemos refletido na nossa qualidade de vida o esforço para ter uma boa avaliação”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Neste momento a importância não é muita”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Um contributo é o de permitir ter uma visão externa da nossa atividade assinalando as áreas onde podemos melhorar. Assim, o nosso desenvolvimentos poderá melhorar”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Se é realizada com boa intenção, serve de controlo de qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido permitindo a reflexão e o melhoramento contínuo no nosso trabalho”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste primeiro ano de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Desconhecimento (próprio e alheio) dos procedimentos”.

Anexo XIV.12 - Transcrição da entrevista do AI L

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Julgo que tanto a experiência e a formação profissional são válidas, desde que a avaliação seja feita de forma imparcial, construtiva e com vista a uma progressiva melhoria do trabalho do docente”.

- Considera necessário a formação académica no cargo de avaliador interno?

“Julgo que seria importante alguma formação, mas não demasiado extensa, ou seja, uma pós-graduação ou mestrado nesta área é demasiado exigente para os professores que já têm uma significativa carga laboral.

Considero que uma formação de algumas horas seria bastante benéfica e poderia abranger um maior número de professores que têm de exercer esta função, mas que não pretendem obter mais uma pós-graduação ou realizar um mestrado”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“O mais adequado seria pelo menos dez anos”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Considero que no que diz respeito ao delegado sim, pois este é do mesmo grupo dos avaliados, algo que não acontece com um coordenador de departamento curricular. É também importante que o avaliador (delegado) estabeleça uma interação regular com os avaliados e verifiquem com rigor e imparcialidade os documentos providenciados pelos mesmos. A questão do tempo de serviço também é importante”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes. Vai ter este aspeto em conta na escolha de possíveis avaliadores no seu departamento?

“Não sou coordenadora, mas futuramente teria que ter em conta na escolha de possíveis avaliadores internos”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Ambos. O aspeto humano, o ter valores sociais é extremamente importante, assim como a colaboração, a partilha entre todos os intervenientes no processo”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Se for imparcial e rigoroso, sim. Mas, pessoalmente, como avaliadora interna do grupo de Educação Especial, considere mais complexa a primeira dimensão, pois há particularidades do nosso grupo que é mais difícil discernir (num documento similar para os avaliados de todos os grupos)”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD? Acha que estão motivados?

“Julgo que, nos moldes como é realizada, não estão satisfeitos nem muito motivados.

Uma boa avaliação poderia, por exemplo, ser feita entre colegas do mesmo grupo, com observação de aulas (de uma forma não tão formal e burocrática) e havendo um diálogo construtivo e com vista à melhoria de determinados aspetos.

Neste sentido poderia ser também realizada pelo próprio delegado, mas *in loco* (observação de aulas), não com o objetivo de atribuir uma classificação final, mas sim possibilitar sugestões aos colegas e melhorias progressivas .

Algo poderia ser assinalado, sempre de forma construtiva, como menos positivo pelo avaliador (delegado ou colega) e a meta do avaliado seria melhorar esse aspeto. Numa posterior avaliação, o avaliador verificaria se houve essa melhoria.

É de salientar que nesta situação (avaliação informal entre colegas), o tempo de serviço não seria tão crucial e acho que pelo menos 5 anos de serviço seria suficiente. Neste caso, alguém com menos anos poderia “avaliar” alguém com mais, pois não haveria o peso de uma avaliação formal com atribuição de classificações.

É importante valorizar a aprendizagem, o progresso e, para isso, as estatísticas ou números deveriam tornar-se obsoletos”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Para mim, é apenas importante nos moldes que anteriormente referi”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Sou avaliadora pela primeira vez neste ano letivo, de modo que não tenho muitos contributos. No entanto, julgo que o meu maior contributo foi tentar ser imparcial e rigorosa e redigir um parecer ao relatório de autoavaliação que contemplasse os aspetos positivos e os menos positivos”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Considero que sim, pelos motivos acima expostos (e no âmbito de uma avaliação informal e menos stressante para os professores que já se encontram sobrecarregados de trabalho burocrático)”.

- Que obstáculos tem encontrado ao longo deste primeiro ano de ADD de acordo com o modelo em vigor?

“Já referi acima – as especificidades da Educação Especial tornaram o meu trabalho um pouco mais complexo. Além disso, considero que não é fácil a comparação das diversas avaliações e que este é um processo algo moroso e burocrático”.

Anexo XV.1 - Transcrição da entrevista do DA A

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Além da experiência profissional, o avaliador (interno e externo) deveria ter formação específica em supervisão pedagógica ou formação de professores para tal (função)”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Não é necessário, mas pode ser pertinente. O avaliador não tem de ter obrigatoriamente”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“O tempo de serviço do avaliador deve ser superior ao do avaliado, sem dúvida. No entanto, não considero o aspeto mais importante de um avaliador”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Avalia desde que reúna condições. Avaliador e avaliado devem ser do mesmo grupo”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“São, mas não as mais importantes. As competências pedagógicas são essenciais”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Não haverá um modelo...mas deverá ser dinâmico, humanista e também colaborativo”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“O avaliador interno dificilmente fará avaliação justa, sobretudo na primeira dimensão”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não estão satisfeitos. A avaliação não tem importância, não existe progressão”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Na prática nenhuma! Se a avaliação contribuísse para a qualidade do ensino, seria muito importante. No entanto, não é isso que se verifica”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Além da partilha de experiências, não há outro contributo efetivo a registar. Ainda”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade. “Sim, mas teria de ser uma avaliação sob outros moldes. Este modelo de desempenho docente em nada favorece esse trabalho ”.

Anexo XV.2 - Transcrição da entrevista do DA B

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Existe uma articulação entre a experiência e a formação profissional, logo considero que ambos são complementares”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“A formação académica é imprescindível para o desempenho da função de avaliador. No entanto, esta avaliação só consegue ser mais rigorosa e objetiva quando o avaliador conhece bem todos os aspetos envolventes do processo de avaliação de desempenho docente no contexto de escola”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Não considero que existe um número de anos de serviço exato para o exercício da função de avaliador interno”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Considero, visto que faz parte das funções dos coordenadores de departamento e delegados de grupo acompanhar todo o processo inerente à avaliação do desempenho docente”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Considero que estas competências estão interligadas, logo as três são importantes”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“O estilo colaborativo, pois é na troca de experiências, na interajuda entre os vários intervenientes que haverá desenvolvimento”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Como está inserido no mesmo contexto escolar, acho que consegue acompanhar o desenvolvimento destas áreas”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não, porque por vezes a nota (qualitativa ou quantitativa) não traduz efetivamente todo o trabalho do avaliado.

Relativamente à motivação, esta poderia ser condicionada (quer pela positiva quer pela negativa) da nota da avaliação.

Uma avaliação que não corresponde às expectativas e trabalho do avaliado poderá desmotivar o mesmo”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“É importante porque cada vez mais o avaliado procurará aumentar a qualidade do seu trabalho”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Realizar um trabalho com empenho e responsabilidade. Procurar corresponder com um trabalho de maior qualidade e com maior rigor para o grupo”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, se existir reflexão com vista a mudança e cessação de hábitos que se tornam vícios e que prejudicam o ensino e aprendizagem.”

Anexo XV.3 - Transcrição da entrevista do DA C

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Eu acho que os avaliadores devem ter um “bocadinho” das duas, ou seja, a experiência e a formação profissional devem andar juntas.

Em primeiro lugar, a formação básica exigida a qualquer docente para estar na docência. Evidentemente que a formação ao longo da vida, porque estamos no mundo em constante mudança.

É preciso adaptarmos métodos, adaptarmos recursos e mesmo o próprio programa vai sendo feito e sofre alterações, porque são os temas que se vão atualizando e o professor tem que fazer essa constante atualização. Tem que fazer um esforço nesse sentido. Por outro lado, a experiência é muito importante e que seja a experiência no território educativo, na prática, onde está o docente avaliador está inserido, porque a realidade da escola, a realidade das turmas é diferente de escola para escola.

Hoje em dia, não temos apenas o ensino regular, mas sim, percursos curriculares alternativos, cursos de educação formação, cursos profissionais, alunos com necessidade de educação especial, ou seja, há variedades de oportunidades de ensino. Existe um leque que vai passando por aí. O avaliador tem que ter essa consciência e tem que ter esse conjunto bem presentes.

Por isso, considero que é importante o AI se aperceber como é a escola onde fará a avaliação, como são os alunos, como funciona, qual é o PEE, em que alicerce está feito esse projeto. São essas particularidades que fazem a diferença”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Creio que é sempre importante e deve ser sempre valorizada. Mas, imaginemos que uma pessoa tem formação académica, usufrui de licença, ficando algum tempo afastada da realidade escola, ao regressar, apesar de ter muita formação teórica especializada, terá algum tempo que aprender na prática, para aplicar na realidade escolar, como atuar perante diversas situações, pois aquilo que aprendeu, infelizmente, às vezes, diferem no dia-a-dia”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Acho que não há um tempo de serviço, porque eu considero que nós estamos sempre a aprender uns com os outros. Mesmo quem está na carreira algum tempo, tem áreas que

adquiriu na experiência, mas quem chega novo na profissão, tem experiências diferentes e complementam-se.

O papel do avaliador não é catalogar, ou seja, dizer ao avaliado que está nesse lugar, mas sim fomentar a troca de ideias, a partilha de experiências.

Neste momento, o que a avaliação tem de melhor é sem dúvida a partilha de ideias, pois com a carga de reuniões de várias naturezas, conselhos de turma, de grupos, de departamento, ou outras, os docentes têm pouco tempo para partilha e troca de experiências.

A avaliação tem de bom, é isso, pois economicamente, o país está como está. Sabemos que as progressões estão congeladas e não sabemos quando é que essa conjuntura económica mudará”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Acho que sim. Alguém tem que ser coordenador de departamento curricular ou delegado de grupo. A verdade tem que ser dita. É sempre polémico, mas não devemos esquecer que o delegado de grupo e o coordenador de departamento são eleitos pelos seus pares num sistema de eleição. Se fosse alguém externo, nós, os docentes iríamos criticar, sem dúvidas, logo alguém eleito por nós, docentes, tem a autoridade legítima para desempenhar essas funções. Não quer dizer que seja sempre aquela pessoa com aquele cargo, pois o mandato é de quatro anos e se algo correr mal, os docentes têm sempre a possibilidade de eleger um novo docente para esses cargos no final do quadriénio. Sempre houve avaliação de desempenho, mas em moldes diferentes do que os atuais”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Eu penso que sim. Quando nós escolhemos alguém para ser coordenador de departamento curricular de departamento, delegado de grupo, apesar de não termos isso tão presente, no sentido que é coordenador, delegado e também será avaliador no processo de ADD.

Tem que ser uma pessoa com disponibilidade para tal, não só em termos de tempo, mas também terá que acompanhar vários ciclos de ensino, pois não poderá apenas se restringir a sua área científica. É importante aceitar e estar muito aberto a todas as questões envolventes na avaliação. Claro que é importante a questão humana, pois todos nós temos o aspeto humano. A própria profissão já passa por aí e todos temos que ter isso na relação

para com o outro, o que é muito importante e é nesta que reside uma grande riqueza do nosso trabalho, enquanto profissionais de ensino.

O professor não é uma máquina, ou seja, todos nós temos os nossos dias, as nossas horas, não desligamos ao fim do dia, não passamos o cartão lá fora, deixamos os problemas, esquecemos que somos pessoas, com as fragilidades próprias do ser humano. Estamos cá com tudo aquilo que temos. O aspecto humano é muito importante, é necessário estar atento, saber ouvir e que tenha uma perspectiva. Ainda que tenha que saber bem separar bem o aspecto humano do aspecto profissional, “separar bem as águas” na questão da classificação”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Eu creio que deverá ser os dois, porque realmente lidamos com recursos humanos e somos pessoas. Não podemos deixar isso para trás. É difícil. Não acho que a tolerância deva ir até certo ponto, mas não pode ser desculpa ou justificação para aquilo que não se fez. Reconhecer que estamos a aprender, as coisas nem sempre correm bem ou então não é por este caminho, mas sim por aquele, por outro lado, não vejo a carreira do professor de outra maneira. O trabalho do professor deve ser colaborativo com todos, caso contrário não resultará”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“É sempre difícil porque é todo o plano de educação e também porque trabalhamos com pessoas e somos pessoas e ainda porque há uma grande subjetividade, que é normal. Aquilo que é justo para mim, pode não ser para outro. Talvez a definição de critérios tem que ser realmente clara. Penso que sim. É possível.

É necessário acompanhar, para isso há documentos que comprovam o que fizemos a formação que tivemos. Se atualizamos, isso só mesmo na prática. Ter um lado humano, distinguir, saber que há um estilo e que outro docente tem outro estilo, que pode estar certo e não tem que estar errado e aceitá-lo. Aquilo que faço, outro colega pode não fazer e se o fizer, não tem que copiar esse mesmo estilo, porque o que o outro faz é considerado fantástico, mas sim adotar, forma de atuação.

Desde que esteja justificado, a avaliação tem essa vertente”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Penso que neste momento, a maioria dos docentes não está satisfeita com a ADD , não por ser diretamente uma avaliação, mas sim, no momento em que decorre essa avaliação. Estamos congelados, não há perspectivas de descongelamento. Eu falo por mim, leciono há 24 anos, se no início da carreira, tivesse sido informada das regras, se tivesse conhecimento da avaliação, seria normal, mas não foi isso que aconteceu. Eu estava posicionada num escalão, entretanto a lei mudou, tive que contar com isso, ou seja, regredi, em vez de progredir.

Agora tenho que ser avaliada e não vejo perspectivas de futuro de carreira na profissão. Há uma avaliação, nem sempre há resultados concretos.

Há estagnação na profissão, não há progressão. A avaliação faz-me bem ao ego, mas progressão, na realidade não existe”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Penso que é importante. À parte da questão económica, realmente, nós estamos nisso há muito tempo, 10, 15, 20 anos. Vamos somando anos.

O território da sala de aulas é muito individual, se calhar, ganhámos vícios, tiques, que não nos apercebemos, daí que seja importante, alguém externo diga o que está de errado para poder melhorar no futuro, mas tem que ser, alguém que conheça a realidade da escola, e que venha para partilhar e trocar ideias”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Pessoalmente a ADD é importante, dado que há participação, organização, dinamização no momento de avaliação.

É uma oportunidade de utilizar os seus conhecimentos.

O único defeito que acho, realmente, é a conjuntura económica. Se fosse noutra período que tinha que fazer o relatório, que tinha que ser lido por alguém, não haveria qualquer impedimento.

Acho que o pior é mesmo a sensação de saber que não se progride, saber que não haverá progresso.

Eu ainda sou do tempo, em que uma mudança de escalão, era uma remuneração de quinze contos [75,00 €]. Era pouco, mas era um valor, era um incentivo”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim é importante. Ninguém é indiferente á questão da ADD. É uma carreira, não é estanque. Há sempre sentido de reflexão no sentido de melhorar as práticas. Também não considero que haja alguém que diga que um colega avaliado não faz nada de bom, porque isso está errado. Acho que se está posicionado na carreira ou é docente contratado, houve uma evolução, uma progressão. O docente fez algo para chegar ao lugar em que está posicionado. Claro que temos que nos adaptar aos tempos, é o sinal dos tempos”.

Anexo XV.4 - Transcrição da entrevista do DA D

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“A formação profissional, contínua é muito importante na evolução de qualquer trabalhador/profissional. Esta deverá ser de qualidade e dirigida às necessidades e interesses dos professores, apesar da carreira estar “congelada”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“O avaliador interno deverá ser reflexivo. Deve possuir formação especializada de forma que atinja os objetivos a que se propõe. Este deve ter respeito pelo trabalho feito pelo avaliado de forma a não desmotivar o avaliado.”

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“O tempo de serviço é irrelevante desde que desenvolva no avaliado uma cultura escolar e saiba tomar medidas que contribuam numa melhoria do ensino dentro da sala de aula e saiba valorizar a autoridade do professor avaliado”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Sem ter tido qualquer observação do trabalho realizado pelo avaliador interno e se este não tem qualquer formação em ciências da educação, poderei questionar se será possível proporcionar uma avaliação de qualidade aos avaliados.

No meu caso, o delegado de grupo ou o coordenador de departamento tem menos anos de serviço do que eu. Será que estes docentes poderão ser isentos no processo de avaliação de desempenho docente!”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Sim, são importantes”

“Os aspetos pessoais, sociais e humanos são importantes no avaliador, pois este avaliará recursos humanos, sendo ele também um desses recursos”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“A junção dos dois estilos (humanista e colaborativo) seria o ideal”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Penso que, quem assume um cargo deve estar à altura do cargo. No entanto, não tenho dados suficientes para confirmar”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“O sistema de quotas não mantém critérios explícitos, logo o desempenho do avaliado corre o risco de ser considerado um entrave à progressão de muitos docentes”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação de desempenho docente tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e privilegia uma mudança da prática docente”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Penso que será a melhoria do trabalho e a qualidade na prática docente e manter-se sempre atualizado e vivenciar experiências de observação de aulas de forma proporcional uma reflexão teórico-prática entre avaliador interno e o avaliado”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“O avaliado deve ser ajudado de forma a melhorar o seu conhecimento e suas práticas na melhoria de toda a comunidade escolar”.

Anexo XV.5 - Transcrição da entrevista do DA E

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Ora bem, eu acho que, acima de tudo, os avaliadores devem ter experiência na profissão. Experiência, o mais variada possível em vários níveis de ensino. É uma mais-valia para o avaliador interno. A formação profissional é um complemento da experiência”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“É necessário formação académica, nomeadamente, supervisão, inovação pedagógica, mas não é fundamental. A experiência no ensino conta mais”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Como acho que a experiência é o mais fundamental, mesmo quem tenha pouco tempo de experiência, mas que tenha experiência em vários níveis de ensino, vários tipos de ensino, vários tipos de turma, acho que isso é mais-valia para desempenhar a função de avaliador interno.

O tempo de experiência acaba por ser secundário. Se tivermos 20 anos de serviço, mas se estivermos acomodados sempre àquela experiência, é um bocadinho relutante.

Agora, se tivermos 5 ou 10 anos de serviço, de experiência dentro da mesma escola, enriquecem o avaliador, já que este desempenhou aquele papel. Assim poderá olhar para o avaliado de outra forma”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Eu acho que não deveria ser tão focado. Qualquer professor, que reúna condições dentro do grupo ou departamento, deveria desempenhar a função do avaliador interno. Esta função não deveria ser inerente a quem desempenha os cargos de coordenador de departamento curricular e delegado de grupo”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Todas são necessárias. Ao avaliarmos ou sermos avaliados, nós precisamos das competências pessoais, sociais e humanas, pois lidamos com pessoas, com situações diferentes, portanto, essas competências são essenciais”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Enquanto avaliada, uma perspetiva em que se colabora é essencial, porque se transmite experiências, há troca de experiência.

A nossa avaliação de desempenho nunca deverá ser estanque, pois só evoluímos com a troca de experiências. Concordo que o estilo colaborativo é o mais adequado”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“A avaliação justa é sempre um bocadinho subjetiva. Depende da experiência de cada um, das competências pessoais, sociais e humanas de cada um. Mas penso que sim.

O avaliador interno tem condições de fazer uma avaliação justa nas dimensões da avaliação”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não, de todo. Não estarão motivados, porque não há uma progressão com efeitos positivos.

Portanto, temos que fazer a ADD porque somos obrigados, mas não vemos efeitos positivos naquilo.

Aquilo [ADD] não interfere em nada na progressão na carreira docente, pois não existe progressão, devido ao facto do país estar com medidas de austeridade, impostas pela assistência financeira internacional, mas conhecida por Troika [fundo monetário internacional e banco central europeu].

Se nós víssemos que a ADD tem algum efeito prático na progressão na carreira docente, mas não tem, decerto que olharíamos para essa avaliação de desempenho um pouco diferente, de maneira mais séria e profissional, se a nossa carreira progredisse de acordo com a avaliação realizada”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Eu acho fundamental a ADD no desenvolvimento dos professores.

Que nós consigamos olhar para a nossa prática letiva e sejamos capazes de avaliar, de ver o que está positivo ou negativo, o que se pode alterar ou manter e melhorar.

Daí que seja importante a experiência e a troca de experiências”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Já me permitiu olhar para a minha prática. Permitiu uma reflexão naquilo que eu fiz, obrigatoriamente e procurar alterar aquilo que não correu tão bem”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sem dúvida que é importante a avaliação dos docentes com vista ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a qualidade. O objetivo é refletir a nossa prática letiva, é atingir a qualidade e a melhoria. Não adianta refletir, se não modificarmos aquilo que não está bem”.

Anexo XV.6 - Transcrição da entrevista do DA F

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Sou da opinião que um avaliador deve ter formação profissional na área a avaliar [científica], ou em supervisão e inovação pedagógica.

Um professor que apenas leciona o ensino básico, por muita experiência que tenha, terá dificuldade em avaliar um colega numa aula de nível secundário (e vice-versa) devido às especificidades dos programas, daí ser importante a formação profissional nos vários níveis de ensino da área científica que está a avaliar”.

Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Não acho necessário ter uma formação académica específica para o exercício da função de avaliador.

Penso que o avaliador interno deve conhecer muito bem a legislação que suporta todo o processo de avaliação docente. Para além disso, deveria ter formação contínua sobre o papel do avaliador interno”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“O avaliador deveria ter mais experiência, logo, mais anos de serviço do que o avaliado.

Portanto, o número de anos de serviço do avaliador variaria consoante o escalão do avaliado”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Sim, é a pessoa que está mais próxima do docente e uma vez que a pessoa que tem estes cargos dever assumir o papel de líder e só assim terá condições para avaliar os outros docentes ”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes?

“Sim. O perfil de um avaliador deve contemplar essas competências, com espírito humano, ético”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Penso que o estilo colaborativo seria o adequado”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sim, desde que haja rigor na formulação e aplicação dos critérios de avaliação nas diversas dimensões”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Penso que a maioria dos professores não se revê no processo de avaliação nos moldes atuais. Há congelamento de carreiras, não há progressão.”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Deveria permitir uma reflexão da prática educativa, das metodologias usadas nas aulas e do papel desempenhado pelo professor na sociedade actual”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“A possibilidade de obter uma opinião, desde que seja baseada em critérios claros e rigorosos do trabalho docente”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direccionado para a qualidade?

“Desde que haja clareza e rigor no processo de avaliação, não há o que temer”.

Anexo XV.7 - Transcrição da entrevista do DA G

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Deveriam ter formação em avaliação docente, ter mais tempo de serviço que o professor a ser avaliado”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Sim, deve ter conhecimento científico, nomeadamente ser da mesma área de formação do docente a ser avaliado, ter conhecimento do nível de ensino que o docente está a lecionar, ou seja se é 3.º ciclo, secundário, profissional ou curso de educação e formação, uma vez que são níveis com graus de exigências diferentes. E um docente não deve ser penalizado pelo nível que está a lecionar, seja ele mais ou menos exigente (como exemplo um 10 ano regular de um profissional ou um curso de educação e formação)”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Na minha opinião, no mínimo uns 15 anos de serviço”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“O delegado de grupo tem mais condições para avaliar a docente uma vez que é da mesma área e sabe de todas as atividades desenvolvidas pelo docente”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“São importantes. O avaliador deve ser o mais neutro possível, não deixar interferir a relação que tenha com o docente, caso não se relacionem bem, isso não deve influenciar”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Na minha opinião, deveria ser os dois estilos”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sim se for da mesma área científica, nomeadamente se for o delegado de grupo estará mais dentro de tudo o que o docente faz no decorrer do ano lectivo”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não estão satisfeitos, nem motivados, porque para estarem a exercer as suas funções já foram avaliados na Universidade no estágio, tanto a nível pedagógico como científico”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Na minha opinião não tem importância, uma perda de tempo, uma vez que nos preocupamos por vezes com coisas desnecessárias que não são relevantes para que os alunos atinjam metas”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Nenhum contributo, o que tenho visto é colegas stressados com a avaliação”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Não, uma vez que os docentes acabam por se preocupar com coisas menos importantes para lecionação das aulas. Os alunos cada vez mais não têm objetivos de vida e como tal não estudam não obtendo bons resultados e não acho correto o resultado obtidos pelos alunos ser um caráter válido para a avaliação de um docente”.

Anexo XV.8 - Transcrição da entrevista do DA H

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Considero que o avaliador deve ter habilitações para a docência e formação específica”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Sim, mas selecionados para formação de avaliadores com experiência profissional”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Dez anos seria uma experiência adequada. Mais do que estabelecer tempo de serviço adequado, deveriam ser os docentes com mais tempo de serviço da escola”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Mais do que atribuir funções aos cargos, deveria haver comissão de serviço de ADD”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Sim, mas mais importante que isso é ter competência e justiça a avaliar”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo. “Não responde”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Os CDC e DG são os que melhor conhecem o trabalho dos docentes do seu grupo”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Os docentes não gostam deste modelo. Não visa melhoria das práticas letivas, está pensado para penalizar os docentes”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“É uma forma de identificar aspetos a melhorar na docência, conferir mais justiça na progressão da carreira, isso está no Decreto, na prática, não é isso que está a acontecer”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“As minhas obrigações enquanto docente avaliado”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, sem dúvida, um dos objetivos deste modelo de ADD, pois o docente ao refletir naquilo que fez ou naquilo que poderia ter feito, decerto futuro modificará o seu desempenho menos bom e surgirá a qualidade no processo de ensino-aprendizagem”.

Anexo XV.9 - Transcrição da entrevista do DA I

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“A experiência e a formação são importantes.

É importante conhecer bem os programas a lecionar, mas também a experiência implica um melhor conhecimento do funcionamento de uma sala de aula, o que permite o avaliador apresentar juízos de valor, avaliar melhor as atitudes tomadas pelo professor perante situações diversas, bem como as estratégias utilizadas para abordar os conteúdos lecionados”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Não é necessário formação académica.

O avaliador dever-se-á explicitar os parâmetros a ter em consideração no processo de avaliação, evitando ambiguidades, a fim de se proceder a uma avaliação justa e imparcial e o avaliador sentir-se bem com o seu trabalho”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“É um pouco relativo. Mais ou menos 5 anos”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Depende. Deverá ter conhecimento adequado e preciso dos conteúdos programáticos, ser honesto e imparcial.

Contudo, considero ser uma tarefa nada fácil na medida em que não pode acompanhar a par e passo um docente avaliado.

Por outro lado, nem sempre o relatório deste poderá se fiel ao seu trabalho desenvolvido, como se diz: “as aparências iludem”.

Grave é o facto de também o seu trabalho de avaliador poder vir a ser, posteriormente, condicionado e alterado por números limitativos à avaliação qualitativa a atribuir, caso de quotas de excelentes e muito bons, menções a atribuir aos avaliados”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Sim, são muito importantes.

O avaliador deverá saber como avaliar os docentes do seu departamento ou grupo, deverá compreender as atitudes/estratégias adotadas pelo professor avaliado, avaliá-las tendo em conta o universo de alunos/pessoas com quem trabalha, no ambiente profissional”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Penso que terá que contemplar as duas vertentes.

No entanto, é importante haver um espírito colaborativo, pois a avaliação visa avaliar o trabalho desenvolvido, mas também ajudar a melhorar o desempenho do profissional e a suscitar no mesmo um sentimento de que foi feita justiça ao seu trabalho e, caso seja possível, empenhar-se ainda mais.

Deste modo, todos têm a beneficiar, ou seja, o professor ao otimizar o seu trabalho e os alunos em virtude dos progressos no processo de ensino/aprendizagem”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Pode não ser tarefa fácil.

No entanto, o avaliador interno estará, à partida, mais próximo da realidade a ser avaliada do que, por exemplo, um avaliador externo que surge esporadicamente”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Penso que não. Há um sentimento de que esta avaliação pode ser parcial e manipulada por interesses pouco ortodoxos.

É como na justiça... Existe mas é difícil acreditar nela...

Claro que não se poderá aplicar esta ideia a todos os casos dos docentes, mas fica sempre a dúvida.

Há uma desmotivação, uma insatisfação do docente quando a este não for reconhecido o seu valor no trabalho (mérito e progressão)”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação ajuda a refletir sobre o desempenho do docente e leva o professor a querer melhorar ainda mais a sua prática letiva (isto tendo em conta que a avaliação do desempenho docente se adequa ao que realmente o docente idealizou, projetou e realizou na prática)”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Tal revê-se no cuidado ao lecionar os programas aos diferentes níveis de ensino, na planificação rigorosa dos mesmos e na elaboração de um projeto docente e relatório final de autoavaliação fidedignos”.

- Considera importante a avaliação docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Em princípio sim. Mas, por vezes há desmotivação do docente, concretamente, quando a este não for reconhecido o valor do seu trabalho, do seu desempenho, neste caso o mérito na progressão. Claro que o desenvolvimento profissional não pode ser visto apenas ao nível económico, o desenvolvimento é feito ao longo do exercício, ao adquirir experiência, formação contínua, que dá ao docente capacidade de entendimento, de desenvolvimento para compreender determinadas situações que possam surgir no processo avaliativo”.

Anexo XV.10 - Transcrição da entrevista do DA J

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Devem ter uma formação profissional e alguns anos de experiência no ensino”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“É uma mais-valia na função, não só na atualização de aprendizagens, mas também na aquisição de novos conhecimentos que ajudarão na resolução de situações que surjam”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“No mínimo 8 anos de serviço”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Acho que sim, desde que esta avaliação seja feita de forma consciente e seriedade”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“São importantes porque estamos a falar de pessoas, que estão inseridas no meio social”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“O avaliador deve ser colaborativo, ter senso crítico e ser imparcial na avaliação”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“O AI ao observar aulas, pode ser justo na científica e pedagógica, na participação nas atividades, formação contínua e desenvolvimento profissional estará sempre em condições.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Não, pois o modelo de avaliação não é muito objetivo”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“De momento não tem importância, não está a ser aplicada na progressão da carreira, por causa do congelamento. Posteriormente, poderá ajudar a aperfeiçoar métodos de ensino”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Ações de formação, participação nas atividades de grupo e nos conselhos de turma”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, visto haver uma maior preocupação dos docentes no que se refere a melhorar as estratégias de intervenção na sala de aula”.

Anexo XV.11 - Transcrição da entrevista do DA K

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“As duas são importantes em simultâneo, porque acho que se complementam”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Formação académica é importante na aquisição do conhecimento, científico/pedagógico”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“No mínimo 12 anos, experiência para se inteirar de situações, problemas que surgem”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Sim, desde que pertença à mesma área científica”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Acrescento a honestidade, transparência, imparcialidade e o sentido de justiça essenciais”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Deverá ser colaborativo, reconhecendo o trabalho do avaliado e do avaliador”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Deverá articular as três dimensões e assim é possível ser justo”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Na minha opinião a maioria dos professores está insatisfeita com ADD devido haver um excesso de documentação para apresentar (aos órgãos competentes) que limita a gestão do tempo para o desenvolvimento na prática letiva”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“Poderá ser o enriquecimento das nossas visões e perceções, preparando-nos melhor para uma resposta mais exigente à segmentação alvo (alunos, pais e toda a comunidade educativa da escola), apostando na qualidade do serviço docência”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Motivar os docentes no desenvolvimento, qualidade e estabelecer controlo da autonomia”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, deveremos fazer o esforço para trabalho pedagógico com qualidade”.

Anexo XV.12 - Transcrição da entrevista do DA L

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Tanto a experiência como a formação profissional são muito importantes, contudo, eu acrescentaria ainda a sensibilidade e o bom senso como características base para um bom avaliador no processo avaliativo”.

- Considera necessário ter formação acadêmica no cargo de avaliador interno?

“Creio que pode ser uma importante ajuda, até para aferir e desenvolver algumas características que deverá possuir. No entanto, considero que deve ser vista apenas como uma mais-valia, não como algo indispensável e nem tão pouco obrigatório”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“É sempre difícil quantificar, até porque não será apenas uma questão de tempo de serviço. Entenderia mais adequado a existência de um tempo de serviço mínimo e a observância de algumas características como as já citadas anteriormente”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Cada caso é um caso, mas não vejo que deva existir uma relação, pois nem o facto de um professor exercer esse cargo lhe confere essa competência de avaliador, nem tão pouco lhe retira”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“As competências pessoais, sociais e humanas são fundamentais para qualquer função, uma vez que o processo avaliativo envolve pessoas, envolve seres numa sociedade”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Em teoria, o ideal seria talvez uma conjugação de várias qualidades, incluindo os dois estilos”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sendo, no meu entender, impossível que a avaliação consiga ser inteiramente justa, espera-se que o seja o mais possível. Nesse sentido, creio que um avaliador interno possui mais dados e um conhecimento maior do trabalho efetuado pelo avaliado do que um

avaliador externo, ou seja, estará em melhores condições de fazer uma avaliação mais justa das três dimensões mencionadas”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“De um modo geral, creio que avaliação do desempenho docente, nos moldes existentes, veio aumentar a carga burocrática e prejudicar de algum modo o ambiente vivido na escola e, conseqüentemente, influenciar negativamente algumas das dimensões do trabalho quotidiano do docente, refletindo-se, de forma mais ou menos direta, no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, naturalmente que a percepção que tenho é da existência de uma insatisfação generalizada por parte dos docentes”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A avaliação é importante para o desenvolvimento de qualquer profissão, sendo que, de acordo com as ideias que vou partilhando com os colegas, não creio que ninguém coloque em causa a avaliação do trabalho a desenvolver, mas sim a maneira como a mesma está delineada.

Em suma, considero que a avaliação do desempenho docente pode ser muito importante, desde que adequada”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Procuro sempre contribuir para o cumprimento de objetivos e metas da escola, através da promoção da qualidade do sucesso educativo, da consciencialização dos alunos para uma participação cívica e ativa nas atividades promovidas pela escola e do incremento da formação.

Sinto ainda que o meu contributo favorece o alcance de outros objetivos e metas estabelecidos pela escola, através de uma boa relação que mantenho com a generalidade da comunidade educativa e em particular com os colegas de grupo, que se traduz numa profícua colaboração e num espírito de entreajuda, o que contribui para um melhor funcionamento das atividades de grupo assim como para a melhoria do desempenho de cada um.

Considero também importante a relação mantida com os alunos, que acredito que ajude no desempenho escolar destes, através de constantes chamadas de atenção e/ou incentivos,

relevando as suas capacidades, e através de um acompanhamento que normalmente tenho das suas preocupações assim como das suas motivações”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Considero muito importante, mas desde que seja uma avaliação que tenha como ponto de partida um espírito construtivo e que vise a melhoria dos agentes envolvidos, em prol de um ensino de mais qualidade. Que incida em aspetos mais reais do dia-a-dia das escolas e de quem lá trabalha e menos em aspetos burocráticos. Quer-se uma avaliação preocupada em potenciar melhores professores, contribuindo para que o melhor de cada um sobressaia, e não em destruir, criticando e expondo de forma negativa, por vezes sem ter conhecimento de todos os elementos relevantes ao processo avaliativo, e desmotivando com, por exemplo, a criação de quotas injustas e de algum modo castrantes de uma procura constante em sermos cada vez melhores profissionais”.

Anexo XV.13 - Transcrição da entrevista do DA M

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Acho que a formação profissional, específica em supervisão, inovação pedagógica”.

- Considera necessário ter formação académica no cargo de avaliador interno?

“Considero pertinente a formação académica”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Pelo menos dez anos de serviço na realidade de ensino que está a exercer”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Sim, pois é aquele que está mais informado sobre o trabalho dos seus colegas”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes?

“Sim, são extremamente importantes, pois o avaliador trabalha com seres humanos”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião?

“Na minha opinião o colaborativo, no sentido de orientação e objetivo”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Sim, pois é o docente com características que permitem uma avaliação nessas dimensões”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“No geral, (...) sim”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“De momento não tem qualquer importância, pois não está a ser aplicada na progressão”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Para a melhoria do desempenho docente”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Sim, (...) pois haverá reflexão e conseqüentemente mudanças nas práticas, o que leva a uma melhoria na prática pedagógica”.

Anexo XV.14 - Transcrição da entrevista do DA N

- Na sua opinião, que formação base acha que os avaliadores devem ter? Experiência, formação profissional. O que acha?

“Os avaliadores devem ter experiência, espírito prático, boa capacidade de discernimento”.

- Considera necessário ter formação acadêmica no cargo de avaliador interno?

“Acho que não seja necessário formação acadêmica no cargo de AI, mas sim bom senso”.

- Qual o tempo de serviço que acha adequado para se ser avaliador?

“Acho que mais importante que o tempo, será ter competências pessoais e sociais”.

- Acha que o coordenador de departamento e/ou o delegado de grupo tem condições para avaliar outro professor?

“Penso que sim. Existe cumplicidade, proximidade (professores, comunidade educativa)”.

- As competências pessoais, sociais e humanas no avaliador são importantes.

“Muito importantes e fundamentais, porque estamos a falar de pessoas que são avaliadas”.

- Qual é o estilo adequado, na sua opinião? Humanista, colaborativo.

“Ambos. Fundamentais. Complementam-se no desenvolvimento eficaz de funções de AI”.

- O avaliador interno estará em condições de fazer uma avaliação justa nas três dimensões? (científica e pedagógica; participação nas atividades; formação contínua e desenvolvimento profissional).

“Penso que sim. É a pessoa na escola que melhor conhece o trabalho do avaliado”.

- Acha que os professores estão satisfeitos com a ADD?

“Acho que os professores no geral andam descontentes e muito desmotivados. No entanto, dão o seu melhor pelos alunos e pelo gosto de ensinar”.

- Qual é a importância da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes.

“A ADD não tem grande importância no desenvolvimento profissional dos docentes”.

- Quais os contributos que tem na ADD?

“Deverá ter sentido de justiça, transparência e profissionalismo”.

- Considera importante a ADD no desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado para a qualidade.

“Penso que a avaliação docente não interfere no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, visto que esse é o dever de todos nós professores. Trabalhar, dando todos os meios e ferramentas o mais diversificadas possível para que os alunos tenham sucesso”.

Anexo XVI – Grelha de análise documental

Documentos	Categorias temáticas	subcategorias	Indicadores	Unidade de Análise
Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 08 de outubro	Perfil do avaliador do desempenho docente	Requisitos legais	Requisitos	<p>O artigo 14.º, o AI deve, preferencialmente, reunir os, os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 13.º, sendo estes, os mesmos aplicados ao AE, ou seja:</p> <p>a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</p> <p>b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;</p> <p>c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom.</p> <p>c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica</p> <p>a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</p> <p>c) (...) ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes.</p>
		Formação académica	Académica	
	Supervisão pedagógica	Tempo de serviço	Anos de serviço	
	ADD	Desempenho de atividades de supervisão pedagógica	Orientação de estágios	

<p>Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho</p>		<p>Procedimentos regulamentares e internos</p>	<p>Apreciação de projeto docente e relatório de autoavaliação</p>	<p>O artigo 14º, ponto 7, o AI avalia o desenvolvimento das atividades realizadas pelos docentes avaliados nas dimensões da avaliação, através dos seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Projeto docente ou, se não for apresentado pelo avaliado, metas e objetivos do projeto educativo do estabelecimento de educação, de ensino ou de instituição de educação especial e plano anual de atividades do serviço técnico da DRE. b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico, conselho escolar conselho técnico interno ou unidade orgânica nuclear, para esse efeito; c) Relatórios de autoavaliação. <p>Nos termos do n.º 2 do artigo 6.º, o CP fixa os parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente, sendo apresentadas as seguintes funções específicas do AI:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) planifica e organiza o trabalho de avaliação docente; ii) Aplica com rigor e equidade o processo de avaliação dos docentes; iii) aprecia a efetiva diferenciação do desempenho dos docentes; iv) desenvolve interação com o avaliado; v) aprecia o relatório de autoavaliação do avaliado.
--	--	--	---	--

<p>Regulamento Interno da Escola</p>			<p>Coordenador de departamento curricular</p>	<p>No artigo 22.º do RI da escola em estudo, define-se o cargo de coordenador do departamento curricular.</p> <p>i) Este é um professor profissionalizado, eleito de entre os delegados ou professores da disciplina, nos termos do artigo 39.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho.</p> <p>No artigo 23.º do mesmo RI, são apresentadas as seguintes competências do coordenador do departamento curricular:</p> <p>i) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;</p> <p>ii) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do PEE, bem como do plano de escola e do RI do estabelecimento;</p> <p>iii) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;</p> <p>iv) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;</p> <p>v) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;</p> <p>vi) O coordenador dispõe de 4 horas semanais para o exercício do seu cargo, as quais dependem do crédito global atribuído à escola e que estão sujeitas a alterações, sendo marcadas no horário metade para atendimento aos docentes do departamento.</p>
--------------------------------------	--	--	---	---

			<p>Delegado de grupo disciplinar</p>	<p>No artigo 24.º ponto 1, do RI, é definido o cargo de delegado de grupo disciplinar.</p> <p>i) Ao delegado compete a coordenação de disciplina, que é estrutura de apoio ao coordenador do departamento curricular em todas as questões específicas da respetiva disciplina.</p> <p>No artigo 25.º do referido RI, são apresentadas as competências do delegado disciplinar, para além das competências estipuladas no ponto 1 do artigo 41.º do Decreto Legislativo Regional acima citado, compete ao delegado de disciplina:</p> <p>i) Colaborar com o CP e com o CCE na elaboração e execução do PFPE e da sua disciplina;</p> <p>ii) Colaborar com o DC na definição do PEE, PCE, PAE e de um PFPD, criando condições que favoreçam a formação dos professores menos experientes;</p> <p>iii) Apoiar professores em profissionalização, nomeadamente na partilha de experiência e recursos de formação;</p> <p>iv) Promover a troca de experiências entre os professores da disciplina, fomentando a cooperação entre os mesmos;</p> <p>v) Representar os professores da disciplina junto ao DC e aos órgãos da Escola, estabelecendo assim a ligação entre os professores da disciplina, o CDC e os restantes órgãos;</p> <p>vi) Assegurar a participação dos professores da disciplina na análise crítica da orientação pedagógica da Escola;</p> <p>vii) Convocar os elementos da disciplina sempre que seja necessário;</p> <p>viii) Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didático, mantendo um inventário atualizado caso não exista Diretor de Instalações;</p>
--	--	--	--------------------------------------	--

				<p>ix) Promover, em conjunto com os professores da disciplina, a interdisciplinaridade assim como intercâmbios de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas;</p> <p>x) Coordenar a planificação das atividades curriculares e extracurriculares, bem como promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores da disciplina;</p> <p>xi) Registrar em ata no final de cada período, ouvido o conselho de disciplina, uma reflexão das atividades desenvolvidas;</p> <p>xii) Organizar dossiê com toda a informação disponível de reconhecido interesse para o grupo, do qual deverão constar todos os documentos orientadores da ação pedagógica dos professores da disciplina;</p> <p>xiii) Elaborar, em conjunto com os elementos da disciplina, os estudos e/ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular, processos e critérios de avaliação de docentes e discentes;</p> <p>xiv) Dinamizar toda a ação educativa da disciplina;</p> <p>xv) O Delegado dispõe de horas semanais para o exercício do seu cargo, as quais dependem do crédito global atribuído à escola, devendo ser marcadas no horário metade para atendimento aos docentes da disciplina.</p>
--	--	--	--	--

Anexo XVII – Grelha de análise categorial da informação das entrevistas dos AI

Categorias temáticas	subcategorias	Indicadores	Unidades de significação e de contexto
Modelos de avaliação	Reflexivo	Acompanhamento contínuo/pontual	<p>“...os professores ao serem avaliados farão reflexão [do trabalho] daquilo que podem melhorar ...” (AI C, AI G)</p> <p>“...o acompanhamento do processo de avaliação, a chamada monitorização do processo enquanto decorrer e depois fazer um esforço, dar um feedback ao docente avaliado...” (AI C)</p> <p>“...apontar o que deve ser melhorado, mas não interferir...” (AI D)</p> <p>“...deverá levar a uma reflexão que permita melhorar o desempenho da profissão”. (AI E, AI K)</p> <p>“...se houver reflexão e mudança dos aspetos a melhorar...” (AI H, AI J)</p>
	Colaborativo	Troca de experiência	<p>“...processo mais de colaboração, sobretudo quando é feita a estruturação do projeto docente...” (AI B)</p> <p>“...O AI, pela proximidade que tem com o avaliado, pelo acompanhamento, pelos comentários...” (AI B)</p> <p>“o colaborativo acaba por ser mais importante...Falar com terceiros, por exemplo delegados de grupos, coordenadores de diretores de turma sobre o desempenho do docente avaliado, ajuda, uma vez que a avaliação também é formativa. O colaborativo tem uma predominância em relação ao modelo humanista ...” (AI C)</p> <p>“o colaborativo tem que ser o quanto basta como na culinária. O colaborar do avaliador deve ser o de orientar, dizer o que se deve ter em atenção, melhorar nesse aspeto ou noutra, não interferir na elaboração...”. (AI D)</p> <p>“...partilhar, saber levar os colegas a envolver-se nas atividades / tarefas, sem autoritarismo e valorizando o trabalho, chegar a consensos e interajuda...” (AI E)</p>

			“...colaborativo porque implica partilha de ideias, troca de experiências...” (AI J)
Perfil do avaliador do desempenho docente	Formação académica	Académica	<p>“...não é necessário, não é fundamental haver uma pós-graduação, um mestrado, um doutoramento para exercer a função de avaliador no processo de ADD...” (AI A, AI B, AI C, AI F, AI G, AI H, AI I, AI L)</p> <p>“...uma pós-graduação, um mestrado diretamente voltado para a área de supervisão pedagógica (AI K) e que fosse uma formação de qualidade, que selecionasse os candidatos...” (AI D)</p> <p>“...formação académica na área científica faculta melhor estratégia no exercício da profissão...” (AI E, AI J) / “...formação académica específica para avaliar, tendo em conta as especificidades de cada grupo...” (AI K)</p> <p>“...pode ser uma mais-valia na função...” (AI B, AI C, AI D, AI F, AI G, AI H)</p> <p>“...muitos avaliadores não terem feito formação contínua, na área de ADD, decerto que influenciará o processo de avaliação”. (AI A)</p>
Supervisão pedagógica	Formação profissional – supervisão e Avaliação de Desempenho Docente Funções relevantes	Profissional supervisão e ADD	<p>“...enfoque fundamental, mais importante é a experiência profissional, o perfil, o profissionalismo do professor...” (AI A, AI B, AI C, AI D, AI E, AI I, AI L)</p> <p>“...ação de formação contínua, cerca de 50 horas, adquirida de forma sólida e segura...a formação ao longo da vida” (AI A, AI C, AI F, AI L)</p> <p>“... aquela que é exigida para o desempenho da atividade docente. Tudo o resto é uma decisão pessoal que as pessoas podem ter..” (AI D)</p>

Avaliação do desempenho docente	Tempo de serviço	Anos de serviço	<p>“...tanto a experiência como a formação profissional são indispensáveis...” (AI G, AI H, AI J) / “...necessárias as duas, mais que a experiência, é preciso maturidade...” (AI K)</p> <p>“...experiência e bom senso no processo avaliativo...” (AI I)</p> <p>“...talvez (ou mais ou menos em) 5 anos de serviço...” (AI A, AI E, AI G)</p> <p>“entre 6 e 8 anos no mínimo” (AI C)</p> <p>“nunca inferior a 10 anos de serviço...” (AI B, AI F, AI H, AI K, AI L)</p> <p>“...nunca menos de 6 anos...” (AI D)</p> <p>“...não considero importante o tempo de serviço no exercício da função de avaliador..” (AI I)</p> <p>“...no mínimo 15 anos de serviço...” (AI J)</p>
	Características pessoais e sociais	Pessoal, social	<p>“...Mais importante do que as competências pessoais, sociais e humanas, devem ser as competências científicas que o próprio avaliador evidencia...” (AI A)</p> <p>“...as competências pessoais, sociais e humanas são importantes na ADD (AI C, AI L). Acrescento ainda a empatia, o sentido de justiça, a ética profissional.” (AI C)</p> <p>“Falar com terceiros, por exemplo delegados de grupos, coordenadores de diretores de turma sobre o desempenho do docente avaliado ...” (AI C)</p> <p>“...Se tivermos uma atitude positiva de saber lidar com os outros com respeito, dizer com respeito, dizer com um sorriso, estar preparado para ouvir uma crítica, estar preparado para lidar com diferentes situações, ...o normal é falar sempre com tacto, com cuidado...” (AI D)</p>

			<p>“...as competências pessoais, sociais e humanas são importantes e fazem com que haja um clima propício ao entendimento cordial...” (AI E, AI G, AI J)</p> <p>“...A parte humana, a colaboração, a interajuda, a disponibilidade, tudo isso é importante. (AI B)</p> <p>“...são fundamentais porque avaliar pessoas é uma questão muito delicada, muito complicada e extremamente subjetiva”. (AI B)</p> <p>“Se tivermos uma atitude positiva de saber lidar com os outros com respeito, dizer com respeito, dizer com um sorriso, estar preparado para ouvir uma crítica, estar preparado para lidar com diferentes situações, isso é importante para qualquer situação”. (AI D)</p> <p>“...deve respeitar e compreender as questões pessoais, sociais e humanas...” (AI F, AI K)</p> <p>“...Não há um só estilo. Há diversidade de estilos mesmo dentro do mesmo quadro ético suportado pelos diplomas.” (AI A, AI E, AI G, AI H, AI K)</p> <p>“...Isto é um misto, é um jogo, jogo de situações, de táticas e de sensibilidades que se têm de ter nisso.” (AI B)</p> <p>“...O aspeto humano, o ter valores sociais é extremamente importante, assim como a colaboração, a partilha entre todos os intervenientes no processo avaliativo...” (AI D, AI F, AI I, AI L)</p>
Comunicação	Caracterização da comunicação entre avaliador e avaliado	Relações de bem estar entre os intervenientes	<p>“...o avaliador deve ter um determinado perfil, liderança e avaliação, mas esse perfil deve ser reconhecido pelo avaliado.” (AI A)</p> <p>“...é tratado oralmente de forma informalmente e depois as pessoas consideram ou não a sua adequação... (AI B) ...no diálogo...” (AI H, AI I)</p> <p>“...deve-se dialogar com todos, falar com tacto...(AI D)...chegar a consensos...” (AI E)</p> <p>“...adaptabilidade e respeito pela maneira de ser de cada um, tanto do</p>

<p>Relacionamento entre avaliador e avaliado</p>	<p>Caracterizar a interação entre avaliador e avaliado</p>	<p>Colaboração Partilha Competição</p>	<p>avaliador como do avaliado”. (AI F) “...não deixar que a tarefa de avaliação interfira com a relação interpessoal, com os colegas avaliados...” (AI H) “...dar um <i>feedback</i> ao docente avaliado...” (AI C)</p> <p>“...O colaborativo é no sentido de se informar o mais que se pode, apoiar ao longo do ano... (AI D)...partilha de ideias, troca de experiências...” (AI J) “...houver a tal interação, a tal comunicação que falámos a pouco, a troca de impressões com os outros agentes...” (AI D, AI F, AI H) “...a colaboração, a partilha entre todos os intervenientes no processo...” (AI L) “...partilhar, saber levar os colegas a envolver-se nas atividades ...” (AI E) “...interajuda, partilha...no processo avaliativo...” (AI I, AI K) “...Não deixa de ser importante o relacionamento que as pessoas têm umas com as outras, mas o aspeto técnico, profissional e o avaliativo devem ser determinantes, centrais no processo de ADD.” (AI A)</p>
<p>Práticas pedagógicas</p>	<p>Efeitos da Avaliação de Desempenho Docente na prática pedagógica</p>	<p>Melhoria efetiva ou na aprendizagem</p>	<p>“...os professores estão a ser avaliados e isso não se traduz numa excelência, ... numa melhoria das práticas...a avaliação deveria ser por excelência, melhoria, aperfeiçoamento profissional técnico dos professores...” (AI A) “...sem dúvida haverá o querer mudar e isso será refletido nas aulas e no desempenho propriamente dito”. (AI C) “...vontade de colmatar as suas falhas e utilizar a sua avaliação para melhorar...” (AI D) “A avaliação deveria ser um instrumento para melhorar, para motivar e corrigir falhas e lacunas e neste momento, a ADD na prática ainda não é</p>

ADD	Relação entre supervisão e avaliação		<p>aquilo que deveria ser...” (AI D)</p> <p>“...implica críticas construtivas, a sugestão de melhorias”. (AI E)</p> <p>“...mudanças de práticas com vista a melhoria...” (AI B, AI F, AI H)</p> <p>“...permite aos docentes refletirem formalmente sobre o trabalho desenvolvido, no sentido de procurarem ultrapassar as suas dificuldades e com vista a melhoria...” (AI B, AI C, AI J, AI K)</p> <p>“...forma construtiva, como menos positivo pelo avaliador e a meta do avaliado seria melhorar esse aspeto...” (AI I, AI L)</p> <p>“...Não adianta ter um bom avaliador, se o avaliado não o reconhece como um bom avaliador ou o contrário”. (AI A)</p>
Qualidade	Relação entre avaliação do desempenho docente e a qualidade da atividade pedagógica		<p>“A avaliação deve ter um sentido construtivo, de ajudar a mudança, a melhoria. Cada docente crie, assumo ou construa melhor o seu estilo.” (AI A)</p> <p>“...uma reflexão sobre as práticas letivas e uma melhoria do docente nas várias atividades desenvolvidas pela escola e ir de encontro às metas...” (AI G)</p>

Desenvolvimento profissional	Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes – práticas; carreira.	Estagnação/ Progressão na carreira	<p>“...a ADD deveria permitir ao docente evoluir na profissão, isto em termos de legislação é apresentado, mas na prática não está a acontecer, por causa do congelamento de carreiras, medida de austeridade...” (AI H, AI I, AI J)</p> <p>“...A avaliação está a funcionar como uma espécie de “travão” na progressão e um fator de desmotivação dos profissionais na progressão e não é isso o desejável.” (AI A, AI D);</p> <p>“...o facto da progressão estar congelada e as pessoas associarem que o seu bom desempenho, no fundo, não haverá um prémio, não existirá um acréscimo de remuneração, uma progressão...” (AI B, AI E, AI F)</p> <p>“...a ADD não leva a nada, está tudo congelado, não vai descongelar tão cedo e não traz nada benéfico para a carreira, não vai haver mais-valia na avaliação...” (AI C)</p> <p>“...A avaliação deveria servir para o mérito, ser premiado...” (AI D)</p> <p>“...o progresso da carreira está limitado a cotas, percentis e ainda na prática não há progressão na carreira...” (AI H)</p> <p>“...não vemos refletido na nossa qualidade de vida o esforço para ter uma boa avaliação...” (AI K, AI L)</p>
------------------------------	---	---------------------------------------	--

Anexo XVIII – Grelha de análise categorial da informação das entrevistas dos DA

Categorias temáticas	subcategorias	Indicadores	Unidades de significação, de contexto
Modelos de avaliação	Reflexivo	Acompanhamento contínuo/pontual	<p>“...Há sempre sentido de reflexão no sentido de melhorar as práticas...” (DA C)</p> <p>“... avaliador interno deverá ser reflexivo...” (DA D)</p> <p>“...refletir a nossa prática letiva, atingirá qualidade e a melhoria...” (DA E)</p> <p>“...reflexão da prática educativa...” (DA F), “...refletir naquilo que fez ou naquilo que poderá ter efeitos, com o empenho surgirá qualidade no processo...” (DA H)</p> <p>“...a avaliação ajuda a refletir o desempenho do docente...” (DA I)</p> <p>“...haverá reflexão...” (DA M)</p>
	Colaborativo	Troca de experiência	<p>“ [A avaliação] é partilha de experiências...”(DA A)</p> <p>“...se existir reflexão com vista a mudança e cessação de hábitos que se tornam vícios e que prejudicam o ensino e aprendizagem...” (DA B)</p> <p>“...O papel do avaliador é o de fomentar a troca de ideias, a partilha de experiências...o trabalho do professor deve ser colaborativo com todos, caso contrário não resultará...” (DA C)</p> <p>“...perspetiva que se colabora é essencial, porque se transmite experiências...Daí o estilo colaborativo ser mais importante.” (DA E)</p> <p>“...o espírito colaborativo...” (DA I, DA J)</p> <p>“...colaborativo, com partilha, troca de experiências...” (DA K)</p> <p>“...partilhando com os colegas...” (DA L)</p>
Perfil do avaliador do desempenho docente	Formação académica	Académica	<p>“O avaliador não tem de ter obrigatoriamente formação académica...” (DA A, DA F)</p> <p>“A formação académica é imprescindível para o desempenho da função de avaliador...” (DA B)</p> <p>“...é sempre importante e deve ser sempre valorizada...” (DA C, DA H)</p> <p>“É importante, é uma mais-valia no exercício da função...” (DA J, DA L)/ “A formação académica é pertinente...” (DA M) / “algo indispensável e nem tão</p>

Supervisão pedagógica	Formação profissional – supervisão e avaliação de desempenho docente Funções relevantes	Profissional supervisão e ADD	<p>pouco obrigatório”. (DA L) “O AI deve possuir formação especializada de forma que atinja os objetivos a que se propõe.” (DA D) “...A formação acadêmica não é fundamental, não é necessária para exercer a função de avaliador...” (DA E, DA I, DA N) “A formação acadêmica é importante na aquisição de conhecimentos, tanto ao nível científico como pedagógico”. (DA K)</p> <p>“...articulação entre a experiência e a formação profissional, logo considero que ambas se complementam...” (DA B, AD K) “...a experiência e a formação profissional devem andar juntas”. (DA C, DA L) /“ A formação ao longo da vida, porque estamos no mundo em constante mudança. A experiência no território educativo, na pratica, onde está o docente avaliador está inserido...” (DA C) “...a formação profissional e alguns anos de experiência...” (DA J) “...formação específica em supervisão, inovação pedagógica ou formação de professores...” (DA A, DA M) “A formação profissional, contínua, é muito importante na evolução de qualquer profissional”. (DA D) “...a experiência na profissão, o mais variada possível em vários níveis de ensino...” (DA E)/ “...a experiência, o espírito prático...” (DA N) “...O avaliador deve ter formação profissional (contínua) na área a avaliar [científica] ou sobre o papel de avaliador...” (DA F)</p>
Avaliação do desempenho docente	Tempo de serviço	Anos de serviço	<p>“O tempo de serviço do avaliador deve ser superior ao do avaliado...” (DA A, DA F) “...o número de anos de serviço do avaliador variaria consoante o escalão do avaliado...” (DA F) “não existe um número de anos de serviço exato para o exercício da função de avaliador...” (DA B)</p>

	Características pessoais e sociais	Pessoal, social	<p>“...não há um tempo de serviço...” (DA C) / “...tempo de serviço irrelevante...” (DA D, DA N) /</p> <p>“...5 anos de serviço na mesma escola...” (DA E, DA H, DA M)</p> <p>“...Mais ou menos 5 anos de serviço”. (DA I)</p> <p>“...no mínimo 8 anos de serviço...” (DA J)</p> <p>“...no mínimo 12 anos...” (DA K)</p> <p>“...a existência de um tempo de serviço mínimo..” [não quantificou o tempo de serviço] (DA L)</p> <p>“...não são as mais importantes...” (DA A)</p> <p>“...é importante a questão humana, pois todos nós temos o aspeto humano. A própria profissão já passa por aí e todos temos que ter isso na relação para com o outro...” (DA C)</p> <p>“...as competências pessoais, sociais e humanas são importantes na ADD. (DA C, DA I, DA K), ”... Acrescento ainda a apatia, o sentido de justiça, a ética profissional.” (AI C), “e ainda os valores de honestidade, imparcialidade, sentido de justiça”. (DA K)</p> <p>“...são importantes no avaliador, pois este avaliará recursos humanos, sendo ele também um desses recursos.” (DA D)</p> <p>“...nós precisamos das competências pessoais, sociais e humanas, pois lidamos com pessoas...” (DA E, DA L, DA M, DA N) / ”...estamos a falar de pessoas inseridas no meio social.” (DA J)</p> <p>“...mais importante que as características pessoais e sociais, é o espírito humano, a ética...” (DA F), “...é a justiça...” (DA H)</p> <p>“...as características pessoais estão interligadas, logo são importantes”. (DA B)</p> <p>“Não haverá um modelo...mas (o avaliador) deverá ser dinâmico, humanista e também colaborativo...” (DA A)</p> <p>“O estilo colaborativo é mais importante do que o humanista, pois incide na troca de experiências, na interajuda...” (DA B, DA K)</p> <p>“Falar com terceiros, por exemplo delegados de grupos, coordenadores de</p>
--	------------------------------------	-----------------	---

			<p>diretores de turma sobre o desempenho do docente avaliado ...O colaborativo tem uma predominância em relação ao modelo humanista...” (AI C)</p> <p>“...Eu creio que deverá ser os dois, porque realmente lidamos com recursos humanos e somos pessoas”. (DA C, DA L) “Não podemos deixar isso para trás. É difícil. Não acho que a tolerância deva ir até certo ponto, mas não pode ser desculpa ou justificação para aquilo que não se fez.” (DA C)</p> <p>“...a junção dos dois estilos (humanista e colaborativo) seria o ideal...” (DA D, DA E, DA G, DA H, DA M), “Ambos os estilos são fundamentais, complementam-se”. (DA F, DA I, DA N)</p>
Comunicação	Caracterização da comunicação entre avaliador e avaliado	Relações de bem estar entre os intervenientes	<p>“...saber reconhecer as diferentes opiniões, saber aceitar.” (DA J, DA I, DA L)</p> <p>“...ter senso crítico e ser imparcial...” (DA J)</p> <p>“...não tem que estar a aceitá-lo” (DA C)</p> <p>“...espírito prático e capacidade de discernimento”. (DA H, DA N)</p> <p>“...reconhecendo o trabalho do avaliador e do avaliado.” (DA K)</p> <p>“...ao nível de comunicação, é necessário diálogo entre os dois intervenientes, reconhecimento de capacidades do avaliador...” (DA A, DA B, DA C, DA E, DA F, DA M)</p>
Relacionamento entre avaliador e avaliado	Caracterizar a interação entre avaliador e avaliado	Colaboração Partilha Competição	<p>“Colaboração entre os dois intervenientes, pois a avaliação visa e ajuda a melhorar o desempenho do profissional...” (DA B, DA E, DA G, DA H, DA I, DA M)</p> <p>“colaborativo, com partilha e interajuda dos vários intervenientes”. (DA K)</p>
Práticas pedagógicas	Efeitos da Avaliação de Desempenho Docente na prática pedagógica	Melhoria efetiva ou na aprendizagem	<p>“Se a avaliação contribuísse para a qualidade do ensino, seria muito importante, mas no momento ainda não está...” (DA A)</p> <p>“...o que está de errado no presente, poderá melhorar no futuro...” (DA C)</p> <p>“...privilegia uma mudança da prática docente...” (DA D)</p> <p>“...olhar para a nossa prática letiva...ver o que está positivo ou negativo, alterar ou melhorar aquilo que está menos bem...” (DA E)</p>

<p>ADD</p> <p>Qualidade</p>	<p>Relação entre supervisão e avaliação</p> <p>Relação entre avaliação do desempenho docente e a qualidade da atividade pedagógica</p>		<p>“...forma de identificar aspetos a melhorar na atividade docente ...” (DA B, DA F, DA L)</p> <p>“...o professor beneficia ao otimizar o seu trabalho e os alunos em virtude dos progressos no processo de ensino/aprendizagem.” (DA I)</p> <p>“...enriquecimento das nossas visões e perceções, preparando-nos melhor para a experiência, apostando na qualidade do serviço docente”. (DA J, DA K)</p> <p>“...mudanças nas práticas, o que leva a uma melhoria na prática pedagógica”. (DA G, DA M, DA N)</p> <p>“haver uma maior preocupação dos docentes no que se refere a melhorar as estratégias de intervenção na sala de aula”. (DA J)</p>
<p>Desenvolvimento profissional</p>	<p>Efeitos da ADD no desenvolvimento profissional dos docentes – práticas; carreira.</p>	<p>Estagnação/Progressão na carreira</p>	<p>“...Há estagnação na profissão, não há progressão. A avaliação faz-me bem ao ego, mas progressão, na realidade não existe...” (DA C)</p> <p>“...o sistema de quotas não mantém critérios explícitos...o desempenho do avaliado corre o risco de ser considerado um entrave à progressão...” (DA D)</p> <p>“Aquilo [ADD] não interfere em nada na progressão docente, devido ao facto do país estar com medidas de austeridade...” (DA E)</p> <p>“...Há congelamento de carreiras, não há progressão.” (DA F, DA H, DA J)</p> <p>“...desmotivação do docente quando a este não for reconhecido o seu valor no trabalho (mérito e progressão)”. (DA I)</p> <p>“...a avaliação não tem qualquer importância, pois não está a ser aplicada na progressão...” (DA A)</p>