

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Estudo exploratório sobre a perspetiva dos  
avaliadores

---

**Maria Amélia Meira da Cruz**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, com  
especialização em Supervisão Pedagógica

Maio de 2013

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico pedagógica de Educação

Provas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, com  
especialização em Supervisão Pedagógica

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERSPETIVA DOS AVALIADORES**

Autora: **Maria Amélia Meira da Cruz**

Orientador: **Professora Doutora Maria Helena Guerra Pratas**

Maio de 2013

*A supervisão (...) deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores.*

(Campos e Gonçalves, 2010, p. 41)

## **Agradecimentos**

À minha

Orientadora Professora Doutora Maria Helena Guerra Pratas, pela sua disponibilidade, pelo seu valioso apoio, orientação e incentivo constante que me encorajou e tornou possível a presente investigação.

À minha família pelos valores que me inculuiu, pelo apoio, motivação e força transmitida.

À minha mãe pela compreensão e sabedoria que manifestou durante todo o meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos, à minha nora Vânia Simões, à minha irmã Judite e ao meu amigo Mário Laranjo pela valiosa ajuda prestada ao longo de todo o mestrado.

Aos meus colegas e amigos pelo apoio moral e camaradagem demonstrados ao longo deste processo.

A todos os que participaram nas várias etapas metodológicas da investigação (pré-teste e estudo final), pela sua inestimável ajuda e colaboração na obtenção das informações, sem as quais a presente investigação não seria possível.

Ao diretor do agrupamento de escolas da margem sul do Tejo pela autorização concedida para a realização das entrevistas efetuadas pela mestranda e contribuir desse modo, para o avanço desta investigação.

A todos os professores coordenadores e relatores que participaram nas entrevistas e permitiram a recolha de dados.

A todos os que sempre acreditaram e me apoiaram um sincero obrigado.

## RESUMO

Desde 2007 que a legislação sobre o Estatuto da Carreira de Docente tem vindo a ser alterada, introduzindo a avaliação do desempenho do docente, gerando polémicas, constrangimentos e controvérsias públicas. Por esta razão, procura-se com este estudo (1) Conhecer os princípios e as práticas da avaliação/ supervisão pedagógica; (2) Conhecer o impacto das práticas de avaliação/supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade. (3) Perceber se os princípios de imparcialidade e equidade norteiam as práticas avaliativas. Para tal, foi efetuado um levantamento teórico ao nível concetual e sobretudo legislativo, tentando acompanhar e sintetizar todas as alterações ao estatuto da carreira de docente efetuadas no decorrer da investigação. O resultado traduz-se numa pesquisa exploratória assente numa metodologia qualitativa. As entrevistas semiestruturadas, efetuadas a seis docentes de um agrupamento de escolas da margem sul do Tejo, foram os instrumentos utilizados na recolha de dados e posteriormente trabalhadas e analisadas com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Os resultados fazem menção aos constrangimentos sentidos pela avaliação por pares e sobretudo manifestam um descrédito no processo avaliativo, tido como excessivamente burocrático. Não obstante, permanece uma concordância com um modelo de avaliação dos professores mas em outros moldes, mais próximo da realidade da escola, mais objetivo e imparcial. Salienta-se ainda uma necessidade de formação na área da avaliação/ supervisão pedagógica mais ajustada às necessidades dos avaliadores do que a que tem sido promovida pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Avaliação, Avaliação da Carreira de Docente, Desenvolvimento Profissional, Supervisor

## **ABSTRACT**

*Since 2007 the law applied to the Teaching Career Statute has been changed by introducing an evaluation in the performance of the teachers, causing controversy, constraints and public debates. For this reason, the object of this study is to: 1) Know the principles and practices of evaluation / pedagogical supervision; (2) Know the impact of evaluation practices / pedagogical supervision in professional development of teachers and their quality; (3) Understand if the principles of impartiality and fairness guide the evaluation practices.*

*For this purpose, we did a theoretical and a conceptual study, but most of all we centered our search in the legislation level, trying to track and summarize all the changes to the status of the teaching career produced during this investigation. The result is an exploratory study based on a qualitative methodology. The semi-structured interviews, carried out to six teachers from a cluster of schools in the south bank of the Tagus, were the instrument used in data collection, that were later analysed using the technique of content analysis.*

*The results mention the constraints felt by peer review, and especially a disbelief in the evaluation process, seen as too bureaucratic. Nevertheless remains an agreement with a model of teacher evaluation, but in other shape, closer to the reality of the school, more objective and impartial. A need for further training in pedagogical supervision, more parallel and more complete than the one that was administered by the Ministry of Education offered to the school has been highlighted. It is also noted a need for training in assessment / pedagogical supervision more adapted to the needs of evaluators than the one that has been promoted by the Ministry of Education.*

*Keywords: Pedagogical Supervision, Evaluation, Teaching Career Evaluation, Professional development, Supervisor*

## ÍNDICE

Capítulo 1 – Avaliação do Desempenho do Docente .....	14
Capítulo 2 – Avaliação e supervisão pedagógica .....	21
<b>2.1. Avaliação</b> .....	21
<b>2.2. Supervisão pedagógica</b> .....	26
<b>2.3. Supervisão e formação no contexto do desenvolvimento</b> .....	31
<b>2.4. Modelos e cenários de supervisão</b> .....	33
Capítulo 3 – Metodologia .....	36
<b>3.1. Enquadramento do Estudo</b> .....	36
<b>3.2. Objetivos da Investigação</b> .....	37
<b>3.3. Abordagem Metodológica</b> .....	37
<b>3.4. Instrumentos de Recolha dos Dados</b> .....	39
<b>3.5. Amostragem</b> .....	41
<b>3.6. Caracterização dos Participantes</b> .....	41
<b>3.6.1. Área de Formação, Níveis de Ensino e Tempo de Serviço</b> .....	42
<b>3.6.2. Formação Académica Inicial</b> .....	43
<b>3.6.3. Formação em Supervisão Pedagógica</b> .....	43
<b>3.6.4. Experiência profissional</b> .....	43
<b>3.7. Procedimentos de Recolha dos Dados</b> .....	44
<b>3.8. Técnicas de Análise de Dados</b> .....	45
<b>3.8.1. Procedimentos de Categorização das Entrevistas</b> .....	45
<b>3.9. Questões de Natureza Ética</b> .....	48
Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	49
4.1. Análise e Discussão dos Resultados .....	49
<b>4.1.1. Avaliar e Supervisionar: Conceptualização</b> .....	49
<b>4.1.2. Fragilidades na Implementação do Modelo de Avaliação</b> .....	52
<b>4.1.3. O Modelo de ADD: a perceção dos entrevistados</b> .....	56
<b>4.1.4. Modelo de ADD: concordância/discordância; vantagens/desvantagens e constrangimentos</b> .....	58

4.1.5. Vantagem/desvantagem de Avaliação por Pares: falta de consenso .....	60
4.1.6. Avaliação do Desempenho Docente: novas dinâmicas/ mudanças .....	61
4.1.7. Avaliação do Desempenho Docente: continuidade ou novo modelo? .....	63
4.1.8. A Emergência da Avaliação /Supervisão das Práticas Docentes .....	68
Capítulo 5 – Considerações Finais .....	70
5.1. Limitações do Estudo .....	70
5.2. Perspetivas para Estudos Futuros .....	70
5.3. Contributos do Estudo .....	71
Conclusões .....	71
Referências Bibliográficas .....	75
Legislação Consultada.....	84
ANEXOS .....	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dimensões da Supervisão pedagógica que provocam regulação.....	30
Figura 2: Visão de desenvolvimento “Eu nos contextos” .....	31

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos participantes quanto à área de formação, ao nível de ensino e anos de serviço .....	42
Tabela 2: Formação inicial dos participantes académica .....	43
Tabela 3: Experiência profissional dos participantes .....	44
Tabela 4: conceitos e modelo de avaliação implementado.....	46
Tabela 5: Princípios e práticas de supervisão e avaliação do desempenho docente.....	47

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ECD: Estatuto da Carreira de Docente

ADD: Avaliação do Desempenho Docente

SIADAP: Sistema integrado de Avaliação do Desempenho para a Administração Pública

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Cf: Conforme

I.e: Por exemplo

p.: Página

pp.: Páginas

Org.: Organização

Poucas profissões implicam problemas tão complexos e delicados sob o ponto de vista ético como a profissão docente.

(Estrela,1991)

## INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho docente tem constituído um dos temas centrais da política educativa nos últimos anos trazendo à discussão a profissionalidade docente e a sua avaliação. Esta problemática tem gerado grandes controvérsias, discussão pública, instabilidade nas escolas e simultaneamente sucessiva produção legislativa e sua revisão, o que suscitou o nosso interesse e acompanhamento deste processo.

As inúmeras alterações legislativas expressas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, doravante designado por Estatuto da Carreira Docente (ECD), e respetivas regulamentações, introduziram mudanças nas práticas de avaliação do desempenho docente.

O sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) dos profissionais da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários em Portugal tem vindo a ser alterado por sucessivos decretos e regulamentações: Decreto-Lei n.º 1/98, de 1 de janeiro, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro, n.º 2/2010, de 23 de junho e n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Uma das razões principais para estas alterações relaciona-se com o aumento do nível de exigência que se coloca aos educadores, professores e escolas, resultante de políticas educativas nacionais e internacionais, conforme se pode concluir quer dos preâmbulos dos referidos normativos, quer das políticas educativas assumidas a nível internacional nos acordos celebrados (Programa de Educação 2015).

Pareceu-nos, deste modo, importante perceber como se estão, efetivamente, a operacionalizar estas alterações, nomeadamente as práticas de supervisão pedagógica, intrínsecas à avaliação do desempenho docente, bem como o seu impacto na melhoria da qualidade profissional dos docentes.

Perante um quadro reformista do processo de avaliação do desempenho docente, envolto em resistências e críticas, o processo em curso terá contribuído para a mudança de práticas e para o desenvolvimento profissional?

Foi na busca de respostas para esta interrogação que surgiu a escolha desta temática, associada ao facto de a mestranda desempenhar a função de coordenação de departamento e por inerência da função ser avaliadora/supervisora de professores.

O presente estudo encontra-se estruturado em duas partes: a primeira referente ao enquadramento normativo-legal e teórico da temática, e uma segunda relativa ao estudo empírico realizado. Na primeira consta uma análise sumária das inúmeras mudanças legislativas no âmbito do tema em estudo e a apresentação de uma breve revisão da literatura relevante no âmbito dos conceitos de supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Nesta ótica pesquisámos os conceitos chave e identificámos literatura de investigação relevante na área, para uma melhor interpretação das alterações mais abrangentes e para concetualizações teóricas que possam apoiar as reflexões e opiniões dos entrevistados.

Na segunda parte do estudo fazemos uma abordagem ao trabalho empírico, explanando as opções metodológicas utilizadas, bem como a apresentação, interpretação e discussão dos resultados. Pretendemos aqui verificar como o modelo de avaliação do desempenho docente tem sido experienciado e percebido pelos participantes, que impacto teve no desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados e que questões emergem da implementação e operacionalização do processo avaliativo.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 – Avaliação do Desempenho do Docente**

Para uma contextualização da problemática em estudo, começaremos por fazer uma breve análise das eventuais razões que sustentam as mudanças no sistema de ADD sustentada em múltiplas e sucessivas alterações legislativas, nomeadamente no ECD.

A avaliação do desempenho docente, apesar de fazer parte da agenda política e educativa desde 2007, está ainda longe de reunir consensos, continuando a suscitar controvérsia, descontentamento, discussão pública e interesse dos média e imprensa.

As mudanças ocorridas na avaliação do desempenho docente acompanham o processo de reforma da administração pública iniciada pelo governo socialista presidido pelo então primeiro-ministro José Sócrates (XVII Governo Constitucional). Esta reforma introduziu novas formas de gestão na administração pública portuguesa que passaram, nomeadamente, pela generalização dos contratos individuais de trabalho, introdução de uma lógica de gestão por objetivos, maior flexibilização e mobilidade dos trabalhadores, e desenvolvimento de novos modelos de avaliação de desempenho. Relativamente à avaliação de desempenho, o governo socialista supra referido aprovou um novo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho para a Administração Pública (SIADAP), que contempla a avaliação individual dos trabalhadores, dos serviços e dos dirigentes (Lei n.º 66-B/2007 de 28 de dezembro).

No caso da função pública há grandes alterações nos novos modelos de avaliação. Na generalidade os modelos instituídos de progressão na carreira profissional dependiam principalmente da antiguidade no serviço, passando, com esta reforma, a assentar, essencialmente, no mérito, desempenho e desenvolvimento profissional. Assistimos, assim, a uma mudança de abordagem nos pressupostos que enformam a avaliação e nos seus efeitos, o que veio exigir uma nova cultura de avaliação profissional.

As mudanças na prestação dos serviços educativos têm sido coincidentes com a transformação das relações de emprego e a gestão de recursos humanos no sector da educação. No plano ideológico, a mudança das orientações políticas a favor de uma maior abertura da rede pública de educação aos princípios do mercado tem motivado a extensão de alguns princípios da nova gestão pública a este sector também (Vieira, 2011, p. 12).

A dependência e integração das políticas nacionais de educação numa agenda global da educação e as exigências que se colocam aos professores nestes novos contextos têm contribuído também para a adoção de novas formas de aferição e avaliação do trabalho docente, com vista a uma melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos (Stoer, Cortesão e Correia, 2001). Assim, os princípios da nova gestão pública, aplicados aos diversos serviços públicos, foram alargados ao setor público da educação (Fusarelli e Johnson, 2004; Flynn, 1999).

Estas reformas ocorrem também em resultado da crítica e descontentamento generalizado com o funcionamento e o desempenho da administração pública, nas três últimas décadas, argumentando que o serviço público é uma estrutura pesada, ineficiente, ineficaz, com custos elevados, e altamente burocratizada (Araújo, 2004). No entanto as reformas efetuadas, a par das já verificadas noutros países ocidentais e nos Estados Unidos da América, (Araújo, 2004), visam racionalizar a estrutura e o funcionamento da administração pública e enquadram-se no modelo gestor.

É nesta linha de pensamento que Kickert (1997:17), citado por Araújo (2004) afirma “Não há dúvida de que os fatores que tiveram mais influência na reforma da gestão pública foram os fatores económico-financeiros”.

As abordagens ditas “gestoras” trazem novos controlos e novos valores, por natureza, dissonantes com a lógica da gestão dos serviços públicos e com a autonomia profissional destes profissionais:

A abordagem gestora assenta em vários princípios que estão interligados: profissionalização da gestão nas organizações públicas, padrões de desempenho e medidas de avaliação, ênfase no controlo e nos resultados, desagregação das grandes unidades do sector público, introdução da competição no sector público, primazia aos estilos e práticas de gestão do sector privado (Hood, 1991, pp.4-5).

Este modelo de gestão, que emergiu inicialmente nos países anglo-saxónicos (Araújo, 2004) tem influenciado as reformas noutros países. Como consequência, tal como a literatura refere, estas mudanças de valores e de gestão podem gerar desadequações e efeitos perversos na sua aplicação (Pereira, 2009; Vieira, 2011). Outros autores afirmam também que a transformação das condições de trabalho dos docentes, em contextos de mudança, orientada por uma lógica gestora, origina desafios e resistências, uma vez que o profissionalismo docente se vê confrontado com práticas profissionais mais híbridas, no sentido de que têm de deslocar

alguma da sua decisão e autonomia para as lideranças de topo e intermédias, na base de categorias hierárquicas (Seddon 1997; Clarke e Newman, 1997; Fernandes, 2008).

Para Ramos (2011) a decisão política de ligação da educação à economia, tem vindo a ganhar maior expressão à medida que avançamos para um mundo global, onde a competição entre os mercados dos diversos países é fator preponderante para sustentar economias robustas e competitivas com base no conhecimento, competindo à escola responder a este desígnio. Com efeito os relatórios “Regards sur l’éducation” (2005, 2007, 2011) publicados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm mostrado que os resultados obtidos pelos alunos portugueses, quer em provas nacionais quer internacionais, quando comparados com outros alunos de estados-membros desenvolvidos, são claramente mais baixos (OCDE, 2011).

Estes factos reforçaram o interesse político na reforma de algumas medidas educativas orientadas em particular para a qualidade do ensino com um olhar mais atento na ação do professor. Para os agentes políticos, a avaliação dos professores visa essencialmente a melhoria da qualidade do ensino prestado pelos docentes e conseqüentemente a melhoria das aprendizagens escolares dos alunos (cf. Decretos-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e n.º 41/2012, de 21 de fevereiro<sup>1</sup>). Estes documentos reforçam o papel da avaliação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente. As intenções políticas expressas nestes normativos apelam também à prestação de contas dos serviços públicos e do controlo social sobre a administração pública educativa e dos seus agentes.

Da revisão da literatura neste campo, verificámos que este assunto não diz respeito apenas a Portugal, tendo assumido um enfoque relevante nas agendas políticas da maioria dos países desenvolvidos há várias décadas. Segundo Ramos (2011) já em 1983, nos Estados Unidos, surge esta preocupação patente em vários documentos, nomeadamente o relatório "A Nation at risk", de 1983, que esteve na origem do programa "No Child left behind" (2001).

A atenção voltada para uma Europa mais competitiva, baseada no desenvolvimento de competências nos alunos e não apenas na acumulação de conhecimento, sustentadas na eficácia da ação do professor e do sistema educativo, levou à assunção de vários

---

<sup>1</sup> procedendo este último à décima primeira alteração do ECD desde a década de noventa.

compromissos ao nível da União Europeia, que fazem parte da política educativa socialista do XVIII Governo constitucional, destacando-se o Programa Educação 2015.

O interesse pelo investimento na educação resulta também dos resultados da investigação científica, e neste particular, no que respeita à correlação entre qualidade de ensino e aprendizagem eficaz. A este propósito Ramos (2011), num artigo intitulado “Avaliar os professores? Razões e Visões” apresenta uma síntese da literatura traduzida em cinco traços de modernização dos sistemas educativos com enfoque no desempenho profissional dos professores e da eficácia do ensino:

(1) a emergência de uma cultura de desempenho e a perceção de que é preciso medir a eficácia dos profissionais de ensino para estabelecer comparações (Carley, 1988); (2) a tendência para aumentar os mecanismos de prestação de contas e a perceção da necessidade de ter informação que possa ser dada aos parceiros (pais, autoridades locais, interesses culturais e económicos) sobre a eficácia individual e organizacional (Norris 1988; Power 1999; Whitty et al., 1998); (3) o desenvolvimento das escolas como organizações aprendentes, o qual assenta na utilização inteligente de um conjunto de informações sobre o desempenho dos alunos, da escola e dos professores para melhorar a qualidade educativa oferecida e a dos resultados das aprendizagens dos alunos (MacBeath et al., 2002); (4) a crença no desenvolvimento profissional contínuo e na aprendizagem ao longo da vida para melhorar a eficácia dos professores (Fullan 1999); (5) a preocupação com a eficácia educativa, relativamente à equidade social e educativa (Slee et al, 1998; Weiner 2002) (Ramos, 2011).

A avaliação dos professores é também muitas vezes considerada como um princípio de justiça, no sentido de premiar os professores responsáveis e dedicados de outros professores menos aplicados profissionalmente, com efeitos de bonificação salarial e de carreira. Acresce ainda que a avaliação dos professores integra também o processo de modernização da Administração Pública Educativa, sujeita igualmente a processos de avaliação do desempenho profissional, introduzindo nas organizações, nomeadamente nas educacionais, critérios de competitividade interna. Deste modo, a avaliação assente em processos de supervisão consistirá numa forma de regular o sistema, racionalizar os seus meios e otimizar os resultados das escolas e dos alunos (Vieira e Moreira, 2011).

Face à complexidade e contestação gerada pelo modelo anterior (2007-2009) acrescido das alterações de políticas educativas, na sequência da tomada de posse do XIX Governo Constitucional, em junho de 2011, da responsabilidade do Partido Social Democrata em coligação com o Partido Popular, foi revisto o modelo de ADD (Decreto-Lei n.º 41/2012, de

21 de fevereiro). Importa então conhecer se no atual processo de avaliação foram criadas melhores condições para a sua implementação, como é implementado, e se os docentes lhe reconhecem a importância atribuída pela tutela.

O objetivo central da avaliação dos professores encontra-se claramente definido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 23 de junho, onde podemos ler que “a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores” corroborado na revisão do referido estatuto, em 2010, implementada pelo XVIII Governo Constitucional liderado pelo Partido Socialista, onde se afirma que:

O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007-2009 e a decorrer no ciclo de 2009-2011, ao permitir a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência (D.L. n.º 75/2010, de 23 de junho).

Importa então conhecer as principais alterações relativas aos objetivos da avaliação de desempenho dos professores, introduzidas pelas diferentes versões do ECD – Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e versões anteriores: Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto-Lei n.º 1/98, de 1 de janeiro.

A avaliação do desempenho dos professores é considerada pelos decisores políticos como um instrumento de desenvolvimento profissional, uma oportunidade de acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e de credibilização e responsabilização da profissão docente. O artigo n.º 4 do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, define a função docente em torno de duas dimensões estruturantes:

(i) dimensão científica e pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos, e à competência científica no ensino, que se articula com a formação contínua e desenvolvimento profissional na qual o avaliador é o Coordenador de Departamento; (ii) dimensão organizacional, que se refere à relação do professor com a organização e comunidade – na qual o avaliador é o diretor.

Esta nova abordagem constituiu uma alteração profunda com repercussões nos modos de relacionamento funcional entre professores/ coordenador de departamento/diretor, uma vez que assenta numa relação hierárquica. As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, centram-se mais nos aspetos procedimentais, metodológicos e seus efeitos, do que nos princípios e objetivos que lhe subjazem. Os objetivos não sofreram alterações substantivas, mantendo, em síntese: (i) a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade dos resultados escolares; (ii) o desenvolvimento pessoal e profissional; (iii) o reconhecimento do mérito e da excelência; (iv) a promoção da responsabilização dos docentes e de um trabalho cooperativo; (v) promover o acompanhamento e supervisão da prática docente (cf. artigo 40.º do citado diploma legal).

Da análise das principais alterações relativas aos objetivos da avaliação de desempenho dos professores, introduzidas pelas diferentes versões do ECD – Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro e versões anteriores; Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto-Lei n.º 1/98, de 1 de Janeiro – verifica-se que estas reforçam o papel da avaliação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente. Assim, o ECD de 2007, revisto em 2010, dá maior ênfase à valorização da profissão docente, enaltece a diferenciação dos docentes, pelo mérito, com efeitos na progressão na carreira, e a responsabilização dos docentes no exercício da sua atividade profissional. Surgem então dois objetivos que remetem para o processo de acompanhamento e supervisão da prática docente e para a responsabilização profissional dos professores: “h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional” (art.º 40 do Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 de junho). Na última revisão do ECD, em 2012, não se verificaram alterações nos objetivos.

Assim, e em síntese, os objetivos centrais da avaliação do desempenho docente podem agregar-se em dois grandes propósitos: (i) a responsabilização e a prestação de contas, por um lado e o (ii) desenvolvimento profissional, por outro. O objetivo da prestação de contas centra-se no dever social de o professor informar a comunidade local e nacional dos resultados do seu trabalho. O objetivo orientado para o desenvolvimento profissional reflete a necessidade de o professor promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional para melhorar práticas docentes traduzidas em melhor qualidade do ensino.

De acordo com a regulamentação do ECD, no que concerne à avaliação do desempenho docente, são os professores seniores) (com mais tempo de serviço na carreira docente, posicionados nos últimos escalões e coordenadores de departamento curricular) que desempenham as funções de supervisão/avaliação, preferencialmente se forem detentores de formação especializada.

Para orientar a ação dos avaliadores e conferir maior uniformidade e conseqüente equidade e justiça, em 2010 foram publicados padrões de desempenho docente, que constituem elementos de referência para a avaliação. Estes referentes visam ainda estimular a análise e reflexão a nível das escolas, adequando-os às realidades em presença, promovendo um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão de docente, propósitos expressamente plasmados pelo legislador:

Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Os padrões de desempenho definidos visam

Constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos (...). Enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Os últimos textos legislativos produzidos neste âmbito apresentam algumas alterações que decorrem não só da investigação que tem sido realizada no âmbito das ciências da educação, mas também da participação e contributos dos docentes e cidadãos, em discussão pública. Assim, o Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, introduz as alterações ao processo de avaliação do desempenho docente, e é regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro que no artigo 4º define as seguintes dimensões de avaliação docente: A - Científica e Pedagógica; B - Participação na escola e relação com a comunidade; C - Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Uma das alterações consiste na existência de duas formas de avaliação do desempenho docente, reclamada pelos professores: a interna e a externa. A avaliação interna é feita pela

escola aos docentes posicionados em todos os escalões e deve ter como referência os objetivos e metas do Projeto Educativo. Dá-se aqui importância às características locais podendo e devendo cada escola orientar a avaliação dos seus profissionais docentes para a consecução dos objetivos do Projeto Educativo. A avaliação externa, a requerer pelo docente, é complementar à interna e aplicada apenas para a atribuição da menção qualitativa superior a Bom, e centra-se na dimensão científica e pedagógica concretizando-se através da observação de aulas. O avaliador externo deve ser titular de formação em avaliação dos docentes ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional nesta última dimensão. Também os elementos de referência da apreciação são estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa, enquanto os parâmetros para cada uma das dimensões supra referidas são estabelecidos localmente pelas escolas. Cabe assim às escolas um papel importante na adequação dos parâmetros a avaliar, consoante a política educativa definida nos documentos orientadores da vida das escolas.

## **Capítulo 2 – Avaliação e supervisão pedagógica**

### **2.1. Avaliação**

Existe uma grande variedade de abordagens de avaliação de professores, baseadas em constructos teóricos diferentes quanto a questões relativas a educação, avaliação, ensino e de acordo com os propósitos que se pretende alcançar. Não sendo nosso propósito discutir as abordagens existentes na literatura atual, faremos apenas referência a alguns aspetos cruciais para compreender e discutir os resultados apurados neste estudo.

Fernandes (2008) enuncia três modelos de avaliação, que procuram avaliar a competência do professor, o seu desempenho ou ainda a sua eficácia:

São três abordagens significativamente diferentes baseadas em conceitos que, muitas vezes, são tomados com o mesmo significado: a) competência do professor; b) desempenho do professor; e c) eficácia do professor. Importa apenas referir que um modelo de avaliação pode estar mais focado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da competência dos professores, outro em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a eficácia dos professores através da apreciação dos resultados dos seus alunos (Fernandes, 2008, p.15).

Também Rodrigues (2001) apresenta e analisa três paradigmas de avaliação do desempenho dos professores: (i) Racionalismo Burocrático, (ii) Personalismo Individualista e (iii) Sócio-Crítico. Para cada um deles, o autor descreve e analisa os aspectos mais relevantes a ter em conta num sistema de avaliação de professores: a gestão da avaliação, o papel, o poder e o estatuto do avaliador, a metodologia de avaliação e a relação entre o avaliador e o avaliado. Deste modo, no paradigma do Racionalismo Burocrático a avaliação é hierárquica, estandardizada e assente numa relação autoritária entre o avaliador e o avaliado. Neste modelo prevalece uma conceção do ensino como trabalho, uma vez que a avaliação está orientada para a fiscalização e o controlo da aplicação, pelos professores, dos procedimentos prescritos pelas autoridades. No paradigma do Personalismo Individualista é colocado o enfoque na avaliação, liberdade e responsabilidade individual dos professores, prevalecendo uma conceção de Ensino como Arte. Por isso, as perspetivas pessoais dos professores, os seus projetos e as suas ideias são sistematicamente valorizados e a avaliação serve precisamente para apoiar o seu desenvolvimento. Por fim, no paradigma Sócio Crítico predomina a conceção do Ensino como Profissão e, conseqüentemente, os professores participam ativamente na sua avaliação que, em geral, é situada e contextualizada. Neste paradigma, a avaliação é encarada explicitamente como um processo de desenvolvimento individual e coletivo (Rodrigues, 2001).

Outros modelos apresentados por Winter (1978) apresentam uma avaliação baseada em dois modelos: o modelo de processo e o modelo de produto. No modelo de produto, o produto é a base de informações sobre o desempenho do professor, que tem como finalidade, através de recomendações, nomeadamente de uma entidade externa, melhorar padrões profissionais. Neste modelo estamos perante avaliações autoritárias do desempenho, em que as informações colhidas servirão para prescrições posteriores. Já o modelo de processo apresenta o processo de trabalho como a essência da avaliação, visando, assim, o desenvolvimento profissional. Neste, procura-se estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Procuram-se soluções que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho (Winter, 1978, citado por Santos, 2009).

Por outro lado, Curado (2001) enuncia três tipos avaliação de professores: (i) Avaliação construtiva, caracterizada por ser geradora de conflitos resultantes das apreciações de louvor ou crítica, prestados por uma comissão de avaliação. Esta tipologia de avaliação adapta a legislação centralizada às circunstâncias particulares da escola, a fim de diferenciar os

professores de acordo com o seu desempenho. Deste modo, tem como objetivo elogiar ou criticar a competência e o empenho do professor. (ii) Avaliação administrativa, na qual o processo de avaliação é reduzido a uma tarefa administrativa e em regra não gera conflitos. O parecer da comissão é idêntico para cada professor, sem emitir qualquer juízo de valor sobre o trabalho realizado. O documento de reflexão crítica não é relevante para o processo avaliativo. (iii) Avaliação cautelosa que reflete sobre aquilo que cada docente escrevera. Não há qualquer juízo de valor sobre o trabalho realizado pelo professor, uma vez que o processo avaliativo se baseia em critérios administrativos e no desenvolvimento de mecanismos para tornar o processo correto. Por essa razão, o nível de conflito é reduzido (Curado, 2001, citado por Trigueiros e Ruivo, 2009).

Guba e Lincoln (1989) apresentam uma síntese evolutiva do conceito de avaliação categorizada em quatro fases no decurso dos últimos cem anos: (1) início do século XX – a avaliação é orientada para a medição, que visa mensurar os resultados escolares dos alunos; (2) décadas de 30 a 50 – a avaliação é orientada para a descrição e visa a verificação da coerência entre os objetivos de um programa e o desempenho dos alunos; (3) décadas de 60 a 80 – a avaliação é orientada para a formulação de juízos de valor, centrada na noção de julgamento no ato de avaliar; (4) décadas de 80 e 90 – a avaliação é orientada para a negociação, uma vez que os avaliados são coautores da sua própria avaliação. Nesta última fase a avaliação surge como construção da realidade, centrada na análise interpretativa das situações em avaliação enquadradas por fatores contextuais e pelos valores dos diferentes intervenientes no processo avaliativo (Guba & Lincoln, 1989).

Avaliar é, para alguns autores, confrontar “dados de facto” (“o real”, o “existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Guba & Lincoln, 1989).

Na opinião de Hadji (1994), a dificuldade de avaliar os professores relaciona-se mais com a incerteza ou indefinição do que sobreleva a própria essência do ensino, resultantes da ausência de consensos a esse respeito e de problemas técnicos e instrumentais, que se consideram secundários. Nesta ótica, Simões (2000) afirma que o objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.

Os autores acima apresentados, sem negligenciarem o processo, centram a essência da avaliação na definição clara do objeto a avaliar. Não obstante, a avaliação dos docentes é um processo que, entre outros propósitos, visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para a melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados dos alunos. A este respeito, Fernandes (2008) afirma que no processo de avaliação do desempenho docente há duas lógicas presentes que importa articular. Uma primeira, de natureza mais formativa, orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, que assenta numa relação contratual entre o avaliador e o avaliado, contextualizada e que serve de autorregulação dos desempenhos. A outra lógica, de pendor quantitativo, está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. Neste caso, há uma clara preocupação com os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis (Fernandes, 2008).

Acrescenta o autor que se a avaliação dos professores estiver articulada com os propósitos inscritos no Projeto Educativo da escola e com as dinâmicas e ações escolares, a avaliação formativa assume naturalmente um papel relevante onde a sua articulação com a “avaliação legislada”, de pendor mais sumativo, emerge como uma realidade. Nesta linha de pensamento, importa que as escolas orientem e dinamizem a sua ação para o aprofundamento de uma cultura escolar de avaliação, necessária ao desenvolvimento institucional e profissional e conseqüentemente das práticas e resultados (Fernandes, 2008).

Independentemente dos modelos ou abordagens de avaliação de professores que se decida adotar, é necessário que, nas escolas, se adotem determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios sem os quais muito dificilmente se poderá desenvolver um trabalho minimamente consistente e útil (Fernandes, 2008, p. 22).

Em síntese, o mesmo autor apresenta oito critérios ou elementos que considera essenciais a um processo de avaliação do desempenho dos professores: (1) transparência, (2) objeto, (3) avaliadores, (4) simplicidade, (5) credibilidade, (6) utilidade, (7) participação e (8) ética (Fernandes, 2008).

(1) **Transparência:** O processo de avaliação tem de ser transparente, através de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores. Têm de ser construídos e debatidos por todos e serem do conhecimento

de todos. As relações entre avaliadores e avaliados devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros.

(2) Objeto: O processo de avaliação deve estar associado à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia.

(3) Avaliadores: O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados. Parece fundamental que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores.

(4) Simplicidade: A avaliação tem de ser o mais simples possível, (sem listas infindáveis de objetivos, de competências, de indicadores, grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria), sem ser simplista, devendo basear-se em conceitos fortes e naquilo que é verdadeiramente estruturante e fundamental. É um erro pensar-se que se pode avaliar tudo. Deve avaliar-se o que é realmente importante e isso é, normalmente, pouco. Não precisamos de muita avaliação. Precisamos de melhor e mais profunda avaliação.

(5) Credibilidade: Para que a avaliação seja credível deverá basear-se em critérios claros e em processos e fontes de recolha de informação diversificados. Por isso se torna importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos, para que a avaliação seja mais válida e fiável. Ou seja, para que a avaliação tenha, pelo menos, níveis aceitáveis de qualidade.

(6) Utilidade: A avaliação tem de ser útil no sentido em que deverá permitir que se tomem decisões que contribuam para melhorar o desempenho dos professores, a qualidade de ensino ou o clima de aprendizagem da escola.

(7) Participação: a participação, tão informada quanto possível, de todos os que tem interesse no processo de avaliação.

(8) Ética: O processo de avaliação deverá ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação.

A multiplicidade de interpretações e modelos referentes à temática avaliativa permite-nos concluir que:

Avaliação é uma dessas palavras que podem ter muitos significados; parece querer dizer algo diferente para cada pessoa (...). A avaliação é uma parte fascinante da atividade do professor/formador (...). O processo de avaliação contém muitos conceitos, nem sequer os especialistas estão completamente de acordo sobre que atividades deve incluir (Tenbrink, citado por Damião, 1996, p.141).

## **2.2. Supervisão pedagógica**

Etimologicamente o conceito de supervisão é formado pela junção dos vocábulos “super” e “visão” que derivam do latim. O prefixo “super” significa “sobre, em cima de” e o de “visão” provém de *visione* que significa “ato de ver, o que se apresenta à vista”. No dicionário, a supervisão é definida como “visão superior à normal”. Porém, “supervisionar” é o “ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior”

De acordo com Vieira (2006) a noção de supervisão está “associada às ideias de inspeção, controlo e hierarquia, o que revela uma certa obsessão com o prefixo super” (Vieira, 2006, p.31). Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), a supervisão pedagógica é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p.18). Esta ideia é corroborada por Formosinho (2002), para quem a supervisão pedagógica é

um processo em que um professor experiente orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva ao longo da vida (Formosinho, 2002, p.44).

Para Alarcão (2001) a supervisão pedagógica surge no contexto da avaliação do desempenho docente como elemento crucial de orientação, acompanhamento e monitorização dos docentes avaliados. Faz parte integrante do processo de avaliação, assumindo um pendor formativo, a par do avaliativo. Visa responder a desafios do contexto, numa articulação e inter-relação entre teoria e prática, ciência e tecnologia e inovação e valores éticos. Tem ainda como objetivos desenvolver a capacidade de reflexão crítica, situando essa reflexão ao nível das

condições éticas e políticas da prática educativa, valorizando a escola como espaço de referência da prática - e não apenas a sala de aula-, e o relacionamento entre a escola e a comunidade. No pensamento da autora as práticas supervisivas contribuem para o desenvolvimento profissional do docente, a melhoria da qualidade de ensino, criando uma escola reflexiva, “isto é que se pensa a si própria”, ou seja “uma escola que gera conhecimento sobre si própria, como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (Alarcão, 2001, p.15). Este conceito pressupõe um professor reflexivo, e tem em conta as circunstâncias e os contextos locais, ou seja, as pessoas e suas circunstâncias e a escola no seu todo e na sua envolvente. Seguindo o pensamento de Alarcão, uma escola que "se pensa a si própria" procura soluções inovadoras para ultrapassar as suas dificuldades e envolve todos nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo a aprendizagem que daí resulta para todos.

Da revisão da literatura encontramos diferentes perspetivas em torno deste conceito. Para Stones (1987), a supervisão é um processo relacionado com a visão, tendo as seguintes competências: (i) *visão aprofundada / discernimento (insight)* – para compreender o significado do que está a acontecer; (ii) *capacidade de previsão (foresight)* – para ver o que poderá acontecer; (iii) *capacidade de retrovisão (hindsight)* – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu; (iv) *segunda visão / intuição (second sight)* – para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido (Stones, 1987).

Apoiados na ideia de Stones, Alarcão e Tavares (1987) afirmam que, no quadro da formação contínua, a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entrem ajudam a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 148). Para os mesmos autores, a supervisão pedagógica é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18).

Porém, as constantes mudanças e desafios levaram Alarcão a uma reconceptualização da sua visão de supervisão. Em 2002, considera que a supervisão deve ocorrer, não apenas no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos e para si própria, enquanto organização qualificante, que,

também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002). Já em 2003, Alarcão e Tavares apresentam a supervisão como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais ou coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 154). Não obstante, permanece, na ideia de Alarcão, a ajuda, o apoio, a atenção ao outro, às circunstâncias e às necessidades mantendo-se que a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhado de apoios para que os professores sejam capazes de responder aos desafios (Alarcão, 2007).

Para Hoy (1986) o objeto da supervisão consiste em trabalhar em cooperação com os professores e não em ações de julgamento ou controlo do seu trabalho. Para Glickman, (1985), a supervisão pode ser considerada como a função da escola que promove o ensino através do apoio direto a professores ao nível do desenvolvimento curricular e da formação contínua. Para Garmston, Lipton e Kraiser (2002) a atividade de supervisão inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação.

Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), a supervisão pedagógica é um processo de desafios, acompanhado de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder a esses desafios. Inicialmente a supervisão estava ligada á formação inicial de professores, tendo atualmente, também, como função a dinamização e acompanhamento da escola, ocupando-se de todos os que realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa (Alarcão, 2007).

Quando Alarcão (2007) fala em supervisão pedagógica ligada à formação inicial de docentes, o foco incide no professor, quando fala na formação contínua o foco incide sobre o coletivo dos professores. A supervisão teve que responder à nova complexidade social, cultural, organizativa e política. Evoluiu, e hoje, abrange a área de supervisão do desenvolvimento profissional com orientações e práticas mais colaborativas e reflexivas e menos hierárquicas. Esta ideia é corroborada por Sullivan e Glantz que em 2000 afirmavam que a supervisão no século XXI assentaria em torno de duas vertentes: democraticidade e liderança com visão (Sullivan e Glantz, 2000).

Ainda segundo estes autores a democraticidade decorre da prática colaborativa entre os professores na tomada de decisões participadas e na prática reflexiva visando profissionais

auto-orientados e mais autónomos. Também a liderança deve perspetivar o futuro com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas de supervisão com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem (Sullivan e Glantz, 2000).

Também Rangel (2001) na análise que faz sobre supervisão refere 6 abordagens: (1) artesanal - numa perspetiva de mestre aprendiz, (2) comportamentalista - de natureza mecanicista e racional, (3) clínica - a sala de aulas é vista como o principal espaço de observação, ou seja, é vista como um laboratório, portanto muito redutora, (4) reflexiva - com intenções formativa e dinâmica, (5) ecológica - que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo as sinergias resultantes da interação entre o sujeito e o meio envolvente” (idem, p.19); (6) dialógica – valoriza o “papel da linguagem na interação comunicativa, na construção da cultura profissional e no respeito pela diferença, através da auscultação do supervisionado, e de supervisores e professores como parceiros profissionais” (Rangel, 2001, p.19).

Em 2009 Leal e Henning publicaram um artigo na revista *Curriculum sem fronteiras*, intitulado “Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar”. Este artigo representa um excelente contributo para o entendimento da supervisão pedagógica num contexto de regulação. As autoras utilizam termos fortes que poderão de certa forma chocar algumas sensibilidades afirmando, por exemplo, que “ao manter os professores regulados, a supervisão escolar contribui e reforça a fabricação de sujeitos dóceis e úteis” (Leal e Henning, 2009, p.253). Consideram ainda que o “poder disciplinar” existente na supervisão permite obter os resultados desejados através das análises e eventuais correções da ação dos professores. Sobre este artigo, Ricardo (2010) afirma que é de reter a clara e óbvia relação entre supervisão e regulação, pelo que, uma leva à outra. De acordo com o autor distinguem-se sete dimensões da supervisão pedagógica que originam a regulação: (1) avaliação, (2) coordenação, (3) autoridade, (4) formação, (5) controlo, (6) poder e (7) normalização, como é possível verificar na figura 1 (Ricardo, 2010). Já Vieira (2009) faz igualmente referência a essa relação ao afirmar “que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia” (Vieira, 2009, p. 200).

**Figura 1: Dimensões da Supervisão pedagógica que provocam regulação**



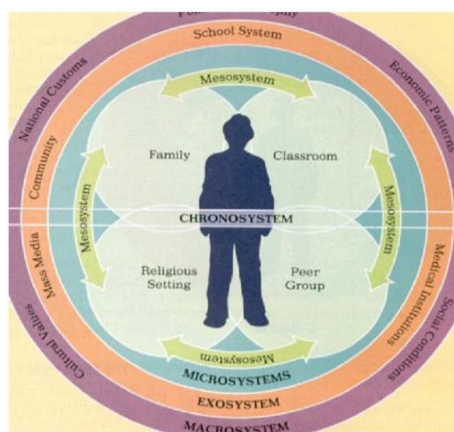
Fonte: Ricardo (2010)

É esse poder disciplinar, ou seja, o controle que promove a autorregulação, uma vez que, a ação supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados levando-os a autocorrigirem-se e a manterem a conduta profissional esperada. Também Vieira (2009) enfatiza que a finalidade principal da supervisão será ajudar os docentes a tornarem-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, faltou o essencial.

Alarcão (2007), considerando o papel que a escola assume na atualidade, diz fazer sentido pensar na supervisão da instituição ou da escola como organização, ou antes como comunidade na explicitação de Sergiovanni (1994). Entende-se, deste modo, a supervisão como um ciclo que se inicia com a formulação de objetivos precisos e claros, com a definição de metas a atingir e termina com a avaliação do todo o processo. De acordo com esta abordagem ecológica do desenvolvimento, defendida por Bronfenbrenner (1998), importa conhecer as relações pessoa-ambiente em diferentes contextos socioculturais, que interagem e influenciam os comportamentos humanos. Assim, Bronfenbrenner menciona que o comportamento humano ocorre numa díade sujeito-ambiente, em relação recíproca, pelo que se deve ter em conta a análise de quatro aspetos interrelacionados e dinâmicos no estudo do desenvolvimento: pessoa, processo, contexto e tempo. Ainda segundo Bronfenbrenner “o que importa para a compreensão do comportamento é o ambiente e como ele é percebido” (Bronfenbrenner, 1996, p.6).

Alves (1997) refere que Bronfenbrenner valoriza os processos psicológicos e a sua relação com as múltiplas determinações ambientais, sem negligenciar a importância dos fatores biológicos no decorrer do desenvolvimento. Esta visão ecológica de desenvolvimento discute a importância das interações e relações, a vivência em diferentes sistemas (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), e as dinâmicas de interação entre estes, como é explícito na figura 2.

**Figura 2: Visão de desenvolvimento “Eu nos contextos”**



Fonte: Gonçalves (2007)

### **2.3. Supervisão e formação no contexto do desenvolvimento**

Segundo Nóvoa (1991) a formação deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do professor coletivo. Ainda de acordo com o mesmo autor, as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido. Devem maximizar as capacidades do professor, enquanto pessoa e profissional, procurando desenvolver a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais adequadas tendentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Nóvoa, 1991).

Este processo aposta no desenvolvimento profissional no sentido da autorregulação emancipatória e transformacional. Para isso, o supervisor deve criar situações que fomentem o desenvolvimento de capacidades e atitudes de autoformação e desenvolvimento profissional. Deste modo será esperado que o professor desenvolva a capacidade de resolver problemas e tomar decisões, bem como de desenvolver práticas inovadoras em resultado do exercício

reflexivo e autocrítico, numa perspectiva construtiva (Nóvoa, 1991). Para este processo deverá contribuir, segundo Alarcão (2003), a ação do supervisor, traduzida na ajuda prestada ao supervisionado em fazer a auto-observação, reflexão e análise do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, bem como de questionar, comparar, interpretar e refletir sobre os dados colhidos, e ainda em consolidar ou reforçar os seus pontos fortes e encontrar as melhores soluções para as debilidades identificadas.

Nesta linha de pensamento Vieira (2006) apresenta alguns princípios reguladores de uma prática supervisiva de natureza transformadora e orientação emancipatória:

(i) Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão; (ii) Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional; (iii) Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar; (iv) Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter) subjetividade, a negociação e a regulação; (v) Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesse, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber; (vi) Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação (Vieira, 2006, p. 31).

Wallace (1991) identifica duas formas de desempenho da função de supervisor: (i) prescritiva, em que o supervisor é percebido como autoridade única, que faz julgamentos sobre a atuação do professor; (ii) colaborativa, em que o supervisor é visto como um colega com mais saber e experiência, recetivo e orientador da ação do supervisionado, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e questionamento.

É com base nesta abordagem e tendo em conta os princípios enunciados por Vieira (2006) que o coordenador do departamento curricular, no âmbito da avaliação do desempenho docente, orientará a sua ação, conforme demonstrará- ou não - o estudo que apresentamos.

## **2.4. Modelos e cenários de supervisão**

A prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se constituem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes modelos e cenários descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo (Fonseca, 2006).

Os modelos de supervisão existentes permitem-nos fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que todos eles realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Alarcão e Tavares (2003) falam-nos em nove cenários de supervisão: (1) imitação artesanal; (2) aprendizagem pela descoberta guiada; (3) behaviorista; (4) clínico; (5) psicopedagógico; (6) pessoalista; (7) reflexivo; (8) ecológico e (9) cenário dialógico.

(1) O cenário da imitação artesã - consiste em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o que sabe como fazer. Subjacentes a este modelo estão as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.

(2) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – incide no estudo analítico do processo de ensino aprendizagem, em lugar de incidir na observação descritiva dos professores. A imitação do professor modelo passa a ser substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino.

(3) O cenário behaviorista - as dificuldades decorrentes do processo de ensino – conteúdo a ensinar, modo de ensinar, modo de gerir o programa e de gerir o espaço-aula, de manter um clima envolvente, de integrar-se na escola e na comunidade educativa – levaram uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford, na Califórnia, a identificar as competências de maior utilidade para o professor. Esta equipa desenvolveu um programa de treino dessas competências (microensino)

(4) O cenário clínico decorre da consciência de que a observação e a discussão das aulas eram estratégias insuficientes, Cogan e Goldhammer da Universidade de Harvard, decidiram experimentar um modelo, em que o professor fosse o elemento dinâmico e o supervisor desempenhasse o papel de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. O objetivo

principal será melhorar a prática de ensino dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, tomando como ponto de partida a prática do professor na sala de aula, sobre a qual irá incidir a análise dos fenômenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor (ciclo de observação).

(5) O cenário psicopedagógico (Stones, 1984) consiste em ensinar os professores a ensinar, apoiando-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem comuns a dois mundos: a relação de ensino-aprendizagem entre o supervisor e o professor e a relação de ensino aprendizagem entre professor e alunos.

(6) O cenário pessoalista integra os programas de formação que incidem sobre o desenvolvimento da pessoa do professor.

(7) O cenário reflexivo toma em consideração que o professor, apesar de adulto, é um ser em desenvolvimento, com um “mundo” de possibilidades e um passado de experiências. O supervisor deve facilitar a aprendizagem do professor através da: (a) demonstração; (b) reflexão; (c) apresentação e análise de modelos; (d) análise de conceitos; (e) exploração de atitudes e sentimentos; (f) de jogos de simulação; (g) de problemas a resolver; (h) de tarefas a executar. As práticas cenário da prática reflexiva propõem uma epistemologia da prática que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, comportando a formação do futuro professor uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. O conhecimento na ação, que passa pelo diálogo com a situação através de: (a) reflexão na ação, simultânea com a ação; (b) reflexão sobre a ação, posterior à ação; (c) reflexão sobre a reflexão na ação. Estas práticas levam o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

(8) O cenário ecológico toma em linha de conta as dinâmicas sociais e, principalmente, as dinâmicas do processo que se estabelece entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em transformação. Nesta abordagem assume-se que proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar transições ecológicas que possibilitem ao professor em formação o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e o desenvolvimento de novas interações constituem etapas do seu desenvolvimento formativo e profissional.

*“Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos*

*estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.”*  
(Alarcão e Tavares, 2003, p.37).

(9) Cenário dialógico - Neste cenário, além dos aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, destaca-se o papel importante que é atribuído à linguagem e ao diálogo crítico na construção do conhecimento e na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da profissão docente.

No entanto, os autores alertam que esta divisão é mais teórica do que real. Deste modo, os cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente, uma vez que poderão coexistir em simultâneos vários destes processos (Alarcão e Tavares, 2003).

Dos cenários propostos, destaca-se o reflexivo por ser o que mais se adequa à escola que se pretende construir. Isto porque no contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional, é premente uma prática reflexiva que incentive o professor a refletir sobre a ação e na ação, a aprender fazendo e refletindo com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo o processo de construção de saber. O processo formativo envolvido neste cenário deve combinar ação, experimentação com reflexão dialogante entre o observado e o vivido, sendo que se aprende, fazendo e pensando. Neste cenário, o supervisor pedagógico deverá encorajar à reflexão na ação, à reflexão sobre a ação e à reflexão sobre a reflexão na ação, com benefício para o supervisionado e para ele próprio que desenvolverá em si a capacidade de auto supervisão (Alarcão e Tavares, 2003).

A propósito desta temática, Sá Chaves (2002) salienta a necessidade de entrar em linha de conta com o supervisor enquanto uma pessoa adulta em presença de um outro adulto, que tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro, não devendo fazê-lo como se faz a um aluno do secundário. Para o autor, o supervisor deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, perceções e capacidades de autorreflexão, não dando receitas de como fazer mas sim criar um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes no processo. E é com base nestas reflexões que Sá Chaves (2002) chama a este cenário de Integrador e a partir dele desenvolve o conceito de supervisão não *standard*, a única que permite respeitar o direito à diferença.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### Capítulo 3 – Metodologia

#### 3.1. Enquadramento do Estudo

A prática de avaliação do desempenho docente, imposta pelo Ministério da Educação aos avaliadores/relatores, tinha como intenção, impelir avaliados e avaliadores na busca da melhoria da profissionalidade docente e da qualidade do ensino. Perante este quadro, pretende-se com o presente estudo analisar as realidades percebidas e os sentidos atribuídos pelos docentes avaliadores/relatores e avaliados ao processo de avaliação do desempenho docente.

Neste contexto emergem algumas questões: Qual é a perceção dos avaliadores sobre a prática de acompanhamento e supervisão de avaliação do desempenho docente? Como foi instituída/operacionalizada a avaliação/supervisão pedagógica? Que constrangimentos, dilemas, resistências ou benefícios foram vivenciados aquando da sua operacionalização? Como é organizado/planeado o trabalho de acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, por parte do coordenador de departamento? Qual o impacto deste modelo de avaliação nas dinâmicas de trabalho e no desenvolvimento profissional dos docentes?

Deste modo, o objeto de estudo em análise é a avaliação do desempenho do docente/supervisão pedagógica. Circunscreve-se a um agrupamento de escolas da margem sul do rio Tejo e procura compreender as perspetivas e perceções dos docentes avaliadores/relatores quanto ao processo de avaliação implementado, os efeitos das práticas supervisivas na atividade letiva e o impacto dessas práticas no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade docente e percebermos os aspetos éticos emergentes. O agrupamento sobre o qual incide este estudo “é uma instituição de ensino público, da educação pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, pertencente ao (...), distrito de Setúbal, enquadrado numa área periurbana das cidades de Setúbal e Lisboa, definindo-se, conforme se lê no projeto educativo, (2012) como uma instituição aberta a toda a comunidade: pais e encarregados de educação, representantes do poder municipal, juntas de freguesia da área de influência e todas as entidades representativas das atividades socioeconómicas, da cultura, do desporto e outras com intervenção direta ou indireta no processo educativo dos alunos. O Agrupamento é composto por uma escola Jardim de Infância, uma escola com jardim-de-

infância e 1º ciclo do ensino básico, e pela escola sede, com 2º ciclo e 3º ciclos e ensino secundário.

*“A população residente na localidade é oriunda de variadíssimas regiões do país, das ex-colónias e de países de imigração” A escola sede “teve o seu primeiro Projeto Educativo em 1996, com o título “Afetos/Valores/Saberes, O Outro Rosto da Escola”, elegendo como prioridades a educação e a socialização dos alunos, a organização da escola como pólo de partilha de saberes e o desenvolvimento de iniciativas concretas no sentido de solucionar problemas escolares e educativos. Dos problemas detetados, muitos foram ultrapassados, mas permanecem muitos aspetos a melhorar. (...). O agrupamento tem “como missão acompanhar os alunos desde o pré-escolar até ao 12º ano, e proporcionar-lhes uma educação de qualidade, e que seja facilitadora da sua integração na sociedade como cidadãos ativos, responsáveis e solidários tendo um papel de relevo na formação de quase 2000 crianças e jovens por ano”.* (Projeto Educativo, pág. web 2012).

Intencionalmente foi delimitada a análise aos dois últimos biénios da avaliação do desempenho docente 2007-2009 e 2009-2011, uma vez que, neste período ocorreram, por imposição legal, grandes mudanças nas escolas portuguesas a nível da avaliação do desempenho docente/supervisão pedagógica.

### **3.2. Objetivos da Investigação**

Perante a problemática acima mencionada foram traçados três objetivos para o presente estudo, que têm por finalidade orientar a investigação e responder às perguntas acima formuladas. Deste modo, pretende-se: (1) Conhecer os princípios e as práticas da avaliação/supervisão pedagógica; (2) Conhecer o impacto das práticas de avaliação/supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade. (3) Perceber se os princípios de imparcialidade e equidade norteiam as práticas avaliativas.

### **3.3. Abordagem Metodológica**

Tendo em conta a problemática, a natureza dos objetivos a atingir, o enquadramento do presente estudo e as limitações ao nível do tempo e dos recursos humanos, optámos por um estudo de cariz qualitativo - um estudo exploratório - baseado na elaboração de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, feitas a docentes supervisores e supervisionados.

A metodologia qualitativa é segundo Yin (2005) e Stake (2000), uma investigação em profundidade, em ambiente natural e num contexto em pequena escala. Segundo Leandro & Freire (2008) permite a observação direta, com realização de entrevistas dando atenção aos significados e contextos, isto é, permite estabelecer uma ligação estreita entre a investigação e a prática profissional: “O seu uso parece decorrer de um predomínio de questões de ordem prática sobre as de investigação” (Leandro e Freire, 2008, p.28). Assim, esta abordagem de investigação qualitativa permite centrar a importância na compreensão e interpretação das realidades observadas.

Quanto à tipologia de pesquisa, optou-se por elaborar um estudo exploratório. Esta tipologia de investigação é descrita como um estudo preliminar que tem como principal objetivo a aproximação do investigador com o objeto de investigação, de modo a permitir um estudo posterior mais profundo e preciso (Theodorson e Theodorson, 1970). Por outro lado, este tipo de estudo permite o recurso a uma variedade de técnicas, geralmente com uma pequena amostra (Theodorson e Theodorson, 1970), o que se adequava aos meios disponíveis pela mestranda. A investigação exploratória é igualmente ideal para desenvolver ou aperfeiçoar hipóteses, ou para testar e definir os métodos de recolha de dados, para um estudo posterior, o que se encaixa igualmente nos objetivos da mestranda para a investigação.

Babbie (1986) refere que o estudo exploratório permite aliar as vantagens de se obter os aspetos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação permite a complementaridade, possibilitando uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Uma das características da pesquisa exploratória reside na especificidade das perguntas, o que é feito desde o começo da pesquisa, como única maneira de abordagem. Esta abordagem permite, a partir das perceções dos docentes participantes, perceber quais são os efeitos da supervisão pedagógica nas dinâmicas de trabalho dos professores e na mudança de práticas.

Uma vez que o presente estudo envolve uma temática complicada e ainda bastante recente e repleta de controvérsia, optou-se por recorrer a entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados, o que implicou a utilização de análise de conteúdo para o tratamento das mesmas.

De acordo com Romero podemos definir análise de conteúdo como a

*utilização de métodos, técnicas e instrumentos que, indistintamente, são usados pelos investigadores da informação e da comunicação para analisar e explicar objetiva, sistemática, quantitativa e qualitativamente as formas e os significados das ideias, palavras, imagens e factos atuais que, protagonizados e difundidos pelo homem, podem provocar – e realmente provocam – reações sociológicas e psicológicas nas audiências que são recetoras daquelas ideias, palavras, imagens e acontecimentos (Romero, 1991, p.15)*

Deste modo, a análise de conteúdo pode ser resumidamente descrita como uma técnica de investigação científica privilegiada pelas ciências sociais, que procura “combater” a natural subjetividade característica destas ciências (Bardin, 2004).

A análise de conteúdo pode ser aplicada a quase todas as formas de suportes comunicacionais. Não obstante, toda a análise de conteúdo genericamente se processa mediante as mesmas etapas: (1) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; (2) Constituição de um corpus; (3) Definição de categorias; (4) Definição de unidades de análise; (5) Quantificação (não obrigatória); (6) Interpretação dos resultados obtidos (Bardin, 2004).

Em suma, o presente estudo exploratório caracteriza-se pela sua metodologia qualitativa, utilizada com recurso à técnica de análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas realizadas no processo de recolha dos dados.

### **3.4. Instrumentos de Recolha dos Dados**

Como instrumento de recolha de dados construímos um guião de entrevista semiestruturada a partir de referentes teóricos desenhados com base na literatura pesquisada em articulação com o conhecimento empírico construído a partir da longa experiência profissional da investigadora como avaliadora e avaliada. Este instrumento foi aplicado a seis participantes no estudo.

O guião da entrevista foi estruturado, validado e testado com especialistas da área de acordo com as seguintes dimensões: Dimensão A – aspetos formais e questões prévias à realização das entrevistas; Dimensão B – área da formação, níveis de ensino e tempo de serviço; Dimensão C – conceções de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente; Dimensão D – princípios e práticas de supervisão pedagógica; Dimensão E – conceções éticas

emergentes da Prática da ADD; Dimensão F – formação profissional na área de supervisão pedagógica/avaliação do desempenho docente; Dimensão G – impacto das práticas de supervisão pedagógica/avaliação no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade da ação educativa.

O guião foi estruturado de modo a permitir ao entrevistado expressar as suas perceções referentes ao processo de avaliação de desempenho docente.

Na dimensão A legitimamos a entrevista com a leitura de um texto lido a todos os entrevistados dando-lhe a conhecer os objetivos e âmbito deste estudo. Previamente às gravações autorizadas pelos próprios foi assegurada a confidencialidade da recolha e tratamento das informações.

Na dimensão B recolhemos dados relativos à caracterização dos participantes quanto à área de formação inicial, experiência profissional, formação profissional, níveis de ensino que lecionam, área disciplinar, cargos desempenhados e duração dos mesmos.

Na dimensão C, formada por cinco questões, procuramos perceber as conceções dos participantes acerca dos conceitos de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (ADD), avaliação entre pares, suas vantagens e constrangimentos.

Na dimensão D, formada por oito questões, pretendemos compreender os princípios e práticas da supervisão pedagógica, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica, que procedimentos de supervisão pedagógica foram adotados na escola, como foram operacionalizados, que procedimentos/instrumentos adota o coordenador(a), supervisor(a), relator(a), como é que os coloca em prática, e quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo de ADD.

Na dimensão E, formada por seis questões, tivemos como objetivo perceber que aspetos éticos emergem da prática da ADD a nível do cumprimento e das normas adotadas pela escola. Pretendemos saber se as regras adotadas pela escola garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional do docente. Procuramos igualmente perceber as dinâmicas ao nível das relações interpessoais entre os vários intervenientes na ADD, e saber se o entrevistado perceciona ter as competências pessoais inerentes à função de avaliador, e se tais competências são reconhecidas pelos avaliados.

A dimensão F, formada por seis questões respeitantes à formação profissional, teve como objetivo complementar a informação recolhida na dimensão B.

A dimensão G é formada por cinco questões relacionadas com o impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos entrevistados. Nesta dimensão, foi nossa intenção perceber quais os benefícios e constrangimentos da aplicação deste modelo de avaliação de desempenho docente.

A operacionalização dos blocos B, C, D, E e F efetuou-se com base no guião de entrevista. As entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente.

### **3.5. Amostragem**

Seguimos o método não probabilístico de amostragem (Bogdan e Biklen, 1994) ou seja, recorremos a uma amostra não aleatória definida de forma não intencional. O universo foi delimitado por seis docentes, todos relatores, de um agrupamento de escolas da rede pública, situado na margem sul do tejo. Este agrupamento integra todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao décimo segundo ano do ensino secundário.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência de entre os grupos de docentes supervisores e relatores, mas tendo presente o critério de serem coordenadores de departamento e ou relatores e terem a maior experiência possível na área de supervisão pedagógica.

### **3.6. Caracterização dos Participantes**

Todos os docentes entrevistados pertencem ao mesmo agrupamento de escolas. Todos têm muita experiência, com 27 ou mais anos de serviço docente (tabela 3). Dois entrevistados são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Quatro dos entrevistados são coordenadores de departamento curriculares e por inerência relatores/avaliadores e dois dos entrevistados são relatores/avaliadores que avaliam os colegas do mesmo grupo disciplinar e são, por sua vez, avaliados pelo respetivo coordenador de departamento. Entre os entrevistados, três pertencem, à atual seção de avaliação de desempenho docente.

### 3.6.1. Área de Formação, Níveis de Ensino e Tempo de Serviço

Os docentes entrevistados E1 e E2 pertencem ao departamento de matemática e ciências experimentais sendo um deles, coordenador de departamento e o outro, representante da área disciplinar de matemática. Este representante, no biénio 2007-2009 (tabela 5), foi coordenador e avaliador dos docentes do seu departamento. Leciona a disciplina de matemática de 10º e 12º anos, avalia docentes que lecionam a disciplina de matemática de 8º, 9º e 11º anos e é avaliado pelo seu coordenador (E1) que leciona e sempre lecionou as disciplinas de matemática e ciências da natureza do segundo ciclo, isto é dos 5º e dos 6º anos. O docente E3 é do departamento de expressões, leciona a disciplina de educação visual e tecnológica (EVT) ao 2º ciclo e os seus avaliados são de educação tecnológica e lecionam disciplinas do 5º ao 9º ano. O docente E4 é do departamento de línguas, leciona português e francês e avalia docentes que lecionam português e inglês do ensino secundário. O participante E5 é do departamento de línguas e literatura, leciona inglês e avalia docentes dos 5º, 6º, 8ºanos e décimos anos. Por último, o docente participante E6 é do departamento do 1º ciclo tem 32 anos de serviço e avalia docentes do 1º ciclo.

**Tabela1: Caracterização dos participantes quanto à área de formação, ao nível de ensino e anos de serviço**

Entrevistado	Departamento	Disciplina	Níveis de ensino		Tempo serviço	
			Do Próprio	Dos Avaliados	Geral	Escola
E1	Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências da Natureza	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário TIC Matemática de 12º Biologia e geologia	28	8-10
E2	Matemática e Ciências Experimentais	Matemática	11º ano 12º ano	Matemática de 8º, 9º 11º	31	31
E3	Expressões	EVT	2º Ciclo	Educação Tecnológica Do 5º ao 9º	35	23
E4	Línguas	Português Francês	Do 3º Ciclo ao Secundário	Português, Inglês Secundário	27	6
E5	Línguas e Literaturas	Inglês 330	Ensino Secundário	5,º 6,º 8º 10º	28	10
E6	1º Ciclo	Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio	1º Ciclo	Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio	32	12

### 3.6.2. Formação Acadêmica Inicial

A formação acadêmica inicial dos participantes é (conforme tabela 4) de licenciatura. As áreas de licenciaturas, conforme o referido quadro, são do ensino da matemática e ciências da natureza da ESE, matemática, educação tecnológica, francês e inglês, línguas, magistério primário com complemento que conferiu licenciatura.

**Tabela 2: Formação inicial dos participantes**

Entrevistado	Acadêmica inicial <sup>1</sup>	Em Supervisão Pedagógica
E1	L - Ensino da Matemática e Ciências da Natureza da ESSE	Parte curricular de mestrado Ação oferecida pela escola
E2	L – Matemática	Considera que não tem (E2, 31) Ação oferecida pela escola (E2)
E3	L – Educação tecnológica	2 Ações oferecidas pela escola
E4	L – Francês e Inglês	Pós-graduação
E5	L – Línguas e Literaturas	Ação oferecida pela escola
E6	Magistério Primário. Complemento de formação conferiu Licenciatura	Nenhuma

<sup>1</sup> Licenciatura (L); Mestrado (M); Ação oferta da escola (O)

### 3.6.3. Formação em Supervisão Pedagógica

A nível da formação especializada em supervisão pedagógica constatamos, conforme tabela 4, que quatro dos participantes realizaram ações de formação no domínio da supervisão pedagógica. Esta formação foi oferecida pela escola e/ou pelo ministério da educação.

Para além desta formação, E1 fez parte curricular de mestrado e E4 fez uma pós graduação. Por sua vez, um dos participantes, E6, refere não ter qualquer formação em supervisão e um outro dos participantes, E2, apesar de ter frequentado pelo menos uma ação de formação considera que não tem formação para a função supervisiva.

### 3.6.4. Experiência profissional

Ao longo da carreira todos os participantes foram e/ou são coordenadores de departamento. A maioria exerceu outros cargos de coordenação. No biénio 2007-2009, quatro dos docentes entrevistados foram avaliadores e três deles pertenceram à comissão de avaliação de desempenho docente. No biénio 2009-2011 todos os entrevistados são relatores e apenas um não pertence à comissão de avaliação de desempenho docente (tabela 5).

**Tabela 3: Experiência profissional dos participantes**

Entrevistado	Cargos de Coordenação ao longo da carreira	Avaliador 2007-2009	Relator 2009-2011	Elemento Do CCAD	
				2007-2009	2009-2011
E1	Departamento curricular Representante de grupo Delegado de grupo	X	X	X	X
E2	Departamento curricular Representante de grupo Delegado de grupo Exames Nacionais	X	X	X	X
E3	Departamento curricular Conselho executivo Delegado de grupo TM Representante EVT	X	X	Não	Não
E4	Departamento curricular Línguas Estrangeiras Francês	Não	X	Não	X
E5	Diretor de Turma Departamento curricular Exames Nacionais	X	X	X	X
E6	Departamento curricular Subdiretora de escola Diretora de uma escola Coordenadora de nível	Não	X	Não	X

### 3.7. Procedimentos de Recolha dos Dados

Tendo sempre presente os objetivos deste estudo exploratório, orientámos a recolha de dados tendo em vista a sua abrangência. Para tal, utilizámos como metodologia a entrevista semiestruturada, aplicada a avaliadores e relatores de docentes, com o intuito de conhecer os princípios e as práticas de supervisão pedagógica e perceber os aspetos éticos que lhe subjazem, bem como o impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na mudança de práticas.

A fase de recolha de dados decorreu no ano letivo 2010-2011, em contexto escolar, em fim de maio e no início de junho de 2011 e em duas das escolas do agrupamento em estudo, sendo uma delas com ensino pré-escolar e 1.º ciclo e a outra com 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Excluámos os avaliadores do departamento ao qual pertence a investigadora, de forma a garantir a imparcialidade e isenção neste trabalho de investigação científica. As entrevistas foram realizadas e gravadas com a devida autorização e conforme a disponibilidade dos docentes participantes. Tivemos o cuidado de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados a todos os entrevistados. Para garantir a confidencialidade dos dados obtidos designamos os docentes participantes neste estudo, por E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

### **3.8. Técnicas de Análise de Dados**

Procedemos à análise de conteúdo das entrevistas realizadas através da sua categorização em domínios chave organizados em função das questões orientadoras das entrevistas.

A operacionalização dos blocos B, C, D, E e F efetuou-se com base no guião de entrevista. Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, a do presente estudo foi organizada em cinco etapas, segundo o modelo de Bardin (2004).

#### **3.8.1. Procedimentos de Categorização das Entrevistas**

Procedemos à leitura das transcrições das entrevistas a fim de identificarmos a informação correspondente aos tópicos constantes do guião da entrevista, de modo a abranger o objeto a investigar. Relemos aprofundadamente as transcrições com a finalidade de definir a unidade de análise.

Construímos um instrumento de análise, a partir da identificação dos diferentes indicadores de subcategoria (frases com um significado, inseridas no contexto de uma resposta ou de um conjunto de respostas), tendo prosseguido com o estabelecimento das subcategorias definidoras das várias categorias. Estas integram dois campos de análise: o campo A que aborda conceitos e modelo de avaliação implementado e o campo B que se desenvolve em torno das práticas de supervisão e avaliação do desempenho docente. (tabelas 1e 2).

**Tabela 4: conceitos e modelo de avaliação implementado**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores/conteúdos</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
ADD/ Supervisão pedagógica	1. Correlação dos conceitos	1.1. Conceitos relacionados/interdependentes 1.2. Conceitos complementares 1.3. Conceitos distintos	3 1 2
	2. Conceptualização	2.1. Supervisão: a) Acompanhamento e orientação b) Conceito mais abrangente que avaliação c) Apoio/partilha/colaboração d) Aconselhar/ orientar e) Mais proximidade f) De natureza formativa para melhorar práticas g) De verificação do cumprimento normativo/orientações. h) Evoluir, melhorar 2.2. Avaliação: a) dimensão da supervisão b) Conceito restrito	3 2 5 2 1 3 1 1 3 1
	3. Condições para avaliar	3.1. Mais tempo 3.2. Mais formação especializada 3.3. Perfil do avaliador	2 4 1
Modelo de ADD	1. Concordância	1.1. Concordo 1.2. Discordo	0 6
	2. Vantagens	2.1. Avaliação por pares: a) Conhecimento dos contextos b) Maior humanização c) Relativizar aspetos inimputáveis ao avaliado d) Confiança no supervisor/relator e) Maior equidade e justiça 2.2. Modelo ADD /vantagens 2.3. Promoção de práticas mais reflexivas 2.4. Promoção de maior rigor e responsabilidade nos docentes 2.5. Fomenta o desenvolvimento profissional	1 1 1 1 11 4 4 2
	3. Desvantagens	3.1. Avaliação por pares: a) Vicia todo o processo b) Proximidade entre avaliador e avaliado c) Parcialidade d) Envolvimento do avaliador e) Ser avaliador e avaliado- competição f) Falta de confiança /credibilidade na formação do avaliador 3.2. Modelo ADD/desvantagens 3.3. Não reconhecimento das competências do avaliador 3.4. Avaliador com menos experiência profissional que o avaliado 3.5. Competição entre os docentes 3.6. Alteração (negativa) das relações interpessoais Situções problemáticas com o avaliador 3.7. Perfil pessoal e profissional do avaliador 3.8. Ambiguidade na avaliação 3.9. Dualidade de critérios 3.10. Formação do avaliador 3.11. O avaliador não pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado/ défice de conhecimento científico na área	1 2 2 1 3 1 3 2 2 3 2 1 1 1 1
	4. Constrangimentos	4.1. Modelo burocrático, confuso, ineficaz e injusto 4.2. Atribuição de menções classificativas	3 2
ADD: Continuidade ou mudança	1. Aperfeiçoamento do modelo	1.1. Avaliação por docentes externos à escola 1.2. Avaliação por avaliadores com formação especializada 1.3. Formação acreditada do avaliador, em supervisão	5 4 2
	2. Criar novo modelo	2.1. Avaliação pelo diretor 2.2. Modelo menos burocrático, mais justo, rigoroso, 2.3. Avaliação sem classificações 2.4. Avaliação sem efeitos na progressão na carreira docente	1 4 2 2

**Tabela 5: Princípios e práticas de supervisão e avaliação do desempenho docente**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores / conteúdos</b>	<b>N.º ocorrências</b>
Formalização da ADD	1.Regras/orientações/instrumentos de apoio	1.1. Modelo imposto 1.2. Modelo implementado à força, bruscamente a) Clara insuficiência de orientações do ME, no 1. Ciclo avaliativo b) 2. Existência de regras bem definidas pelo ME e pelo Agrupamento (Comissão científica da avaliação do desempenho docente - CCDD), no 2.º ciclo avaliativo c) 3.Existência de instrumentos de apoio e orientação quer do ME quer elaborados pelo Agrupamento.	1 3 2 3
	2.Procedimentos adotados no agrupamento	2.1. Cumprimento regras emanadas pela escola/ CCDD 2.2. Cumprimento das regras emanadas pelo ME 2.3. Criação de instrumentos pelo supervisor	3 3 0
Operacionalização da ADD	1. Instrumentos utilizados pelo avaliador	1.1. Análise de dossiês/relatórios do avaliado 1.2. Grelhas de observação/registo 1.3. Grelhas de avaliação finais (sistematização)	2 6 4
	2.acompanhamento e supervisão dos avaliados	2.1. Observação de aulas 2.2. Reuniões pré observação de aulas 2.3. Reuniões pós observação de aulas 2.4. Partilha de experiencias/ boas práticas 2.5. Reflexão com o avaliado 2.6. Autoavaliação pelo avaliado	6 6 6 6 3 2
Efeitos da ADD/supervisão: novas dinâmicas	1.No avaliador	1.1. Experiência 1.2. Trabalho colaborativo 1.3. Desenvolvimento pessoal/profissional	1 2 2
	2.No avaliado	2.1. Planificações atempadas 2.2. Planos de aula mais estruturados 2.3. Maior rigor e estruturação da atividade letiva. 2.4. Praticas mais reflexivas 2.5. Maior preocupação/atenção na preparação das aulas e no desempenho da prática letiva. 2.6. Sistematização e generalização de práticas reflexivas 2.7. Melhoria da prática letiva 2.8. Resistência do avaliado. Inexistência de abertura a sugestões do avaliador 2.9. Resistência à mudança de práticas 2.10. Reduzida abertura/recetividade	1 1 1 1 1 1 2 2 3
	3.No agrupamento/escola	3.1. Maior envolvimento dos docentes em atividades da escola 3.2. Mudança do ambiente educativo: a) Mais colaborativo e de confiança b) Mais competitivo e de desconfiança	2 1 4
Formação profissional	1. Em supervisão pedagógica	1.1. Frequência de ações promovida pelo agrupamento 1.2.Outras entidades 1.3.Autoformação	6 1 4
	2. O avaliador tem formação suficiente para avaliar/ supervisionar	2.1.Perceciona a sua formação como Insuficiente 2.2.Perceciona a sua formação como suficiente e adequada	4 1
	3. Necessidades de mais formação	3.1.Necessidades de formação de carater prático 3.2. Desinteresse em frequentar mais formação	5 1
	4. Efeitos da formação nas práticas supervisivas	4.1. Não teve formação muito teórica 4.2. A nível pessoal	5 1
ADD/ Princípios éticos e deontológicos	1. O modelo promove a justiça, a transparência, a equidade	1.1. Sim 1.2. Não	0 6

Para cada uma das categorias produzimos um texto síntese em que expressamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas, recorrendo ao uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais.

A interpretação centrou-se na exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com a fundamentação do *corpus* teórico deste estudo. Cada entrevista, com duração de 45 minutos, foi gravada e depois transcrita, visando, tanto quanto possível, a rentabilização do discurso dos entrevistados. Com o objetivo de explorar a densidade e diversidade comunicativa do discurso de cada um dos entrevistados, decidimos pela análise do conteúdo das mesmas, que na aceção de Estrela (1994) corresponde a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso numa comunicação, que operacionalizámos do modo anteriormente descrito.

Da análise das entrevistas, recolhemos informação sobre as perceções dos avaliadores e relatores quanto ao modelo de avaliação do desempenho docente, ao modo como o operacionalizam e sobre os seus efeitos.

No capítulo seguinte procederemos à caracterização dos aspetos que acabámos de enunciar e que nos parecem poder constituir mais um estímulo à reflexão sobre práticas efetivas de avaliação do desempenho docente. Embora o modelo tenha vindo a sofrer alterações sucessivas por parte do Ministério da Educação e Ciência, este estudo não perde, em nosso entendimento, pertinência, uma vez que poderá conferir sentido às mudanças efetuadas e identificar dimensões que, eventualmente, se afigurem virtuosas ou débeis.

### **3.9. Questões de Natureza Ética**

As questões de natureza ética foram asseguradas. Para tal foi pedida autorização ao diretor do agrupamento, relativamente à realização das entrevistas. Foi, igualmente, pedido o consentimento informado a todos os participantes (Bodgan, 1994).

Conscientes de que não é inocente o olhar que se projeta na direção do objeto em estudo quando se procura perscrutar para além do conhecido e se procura entrar na espessura/obscuridade do objeto em estudo, procurámos manter o distanciamento, a isenção e neutralidade possíveis e exigíveis a esta tarefa, uma vez que o estudo ocorre no agrupamento

de escolas ao qual pertencemos. A avaliação, se assente em critérios de transparência, ética, equidade e justiça, poderá contribuir decisivamente para fomentar nas escolas uma cultura avaliativa, de prestação de contas perante a sociedade, de melhores profissionais, mais conscientes e mais responsáveis perante os seus alunos.

Este estudo apresenta limitações destacando-se as inerentes ao objeto de estudo (um agrupamento de escolas) e a metodologia utilizada (entrevista), que não permitem a generalização dos resultados, ficando as conclusões circunscritas ao universo de análise.

## **Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

### **4.1. Análise e Discussão dos Resultados**

A introdução de novas regras, em 2007, no sistema de ADD, com uma avaliação centrada no mérito e baseada em menções qualitativas com efeitos na progressão na carreira docente não colheu a adesão dos docentes entrevistados. As resistências e discordâncias com o modelo implementado centram-se em torno de três questões nucleares: (i) Concetualização do modelo; (ii) Dificuldades de operacionalização (complexidade, ambiguidade e falta de orientações e instrumentos de apoio na sua implementação); e (iii) Efeitos na progressão na carreira docente.

Quanto à primeira dimensão - o modelo - as debilidades identificadas prendem-se com a ambiguidade, a complexidade e a burocracia deste modelo avaliativo. Na segunda vertente - dificuldades de operacionalização - destacam-se a falta de orientações claras e concretas, de modo a diminuir a subjetividade inerente a qualquer, e, em particular, a este processo de avaliação e devido à inexistência de instrumentos de apoio à operacionalização. Quanto ao terceiro aspeto, o fato de a avaliação ter efeitos na progressão da carreira é percecionado pelos participantes como elemento perturbador do ambiente educativo e do trabalho colaborativo.

#### **4.1.1. Avaliar e Supervisionar: Conceptualização**

Quanto à interpretação atribuída aos conceitos de avaliação e supervisão aplicada em concreto à atividade dos supervisores/avaliadores, os entrevistados consideram tratar-se de dois termos distintos, embora, para alguns, haja correlação. No entanto, parece existir alguma dificuldade

na definição do conceito de avaliação ou até mesmo contradição discursiva ao afirmar-se que são conceitos que não estão correlacionados, para de seguida se afirmar que ao supervisionar poder-se-á avaliar.

E2 - Não é bem a mesma coisa. São coisas diferentes. Supervisionar tem a ver com uma atitude muito mais de partilha do que avaliar. Avaliar não tem a ver com supervisão. Supervisão tem a ver por exemplo eu vou assistir a aula de uma colega, dou-lhe a minha opinião ela dá a sua trocamos ideias e modelos. Até é evidente que eu posso avaliar-la se for esse o desejo dela mas supervisão simplesmente, uma partilha e um desejo é mais formativa é evidente, avaliar neste momento não tem nada a ver com supervisionar.

Há consensos, porém, na caracterização da supervisão enquanto atividade colaborativa, formativa e de ajuda.

E4 - Acho que não. Embora possam ser complementares, a supervisão tem mais um carácter formativo. A pessoa assiste às aulas e poderá acompanhar o docente ou aluno e depois é que poderá surgir a avaliação. Penso que não é bem a mesma coisa.

Todos os entrevistados revelam alguma dificuldade em definir o conceito de avaliação, contornando, por vezes a questão. Alguns assumem que os conceitos de avaliação e de supervisão são diferentes, considerando a avaliação uma dimensão mais restrita e uma vertente da função supervisiva. Aliás E4 afirma que ao avaliar também se está a supervisionar, mas por sua vez refere que avaliar é uma dimensão de supervisionar.

Esta análise parece estar eivada de ambiguidade e até de pouca coerência, remetendo para uma visão dual do conceito “avaliar”, justificada, talvez, pelo facto de os avaliadores serem também avaliados, o que condiciona uma visão neutra e isenta. Ora, como referimos na primeira parte deste estudo, avaliar assume, neste contexto de ADD, uma dimensão formativa e de supervisão das práticas pedagógicas, no sentido do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas, a par da função de diferenciação e classificação dos desempenhos profissionais. Ao ser atribuída à avaliação uma dimensão formativa, por E4, opinião convergente com o definido nos normativos enquadradores da avaliação de desempenho docente, o sentido restrito que o mesmo entrevistado lhe atribui contraria-a, pois a avaliação também inclui uma vertente formativa e supervisiva, logo de maior abrangência. A dimensão restrita do conceito de avaliação opõe-se à sua dimensão formativa que assume inevitavelmente maior amplitude que as práticas supervisivas.

E4 – A supervisão na minha perspetiva também implica avaliação. Avaliação que pode ser uma avaliação formativa, não é, avaliação é um termo mais restrito. Portanto, supervisão é um termo mais vasto que abrange tanto a supervisão de práticas como a avaliação dessas mesmas práticas. A avaliação, o termo em si aponta mais, para

algo mais restrito. No entanto quando se avalia é necessário supervisionar também, portanto são dois termos que estão relacionados e interligados.

E1 - de facto avaliar é uma componente, é um aspeto da função supervisiva. Supervisionar parece-me que é muito mais do que isso, é muito mais abrangente, abrange, de facto aspetos ...de natureza formativa, isto é, de natureza,.. no aspeto colaborativo, de acompanhamento de proximidade, permite apoiar de facto os colegas, num trabalho de proximidade e de colaboração (...) Supervisionar, é muito mais amplo. Eu acho que a maior parte das pessoas não conhece a abrangência da supervisão.

E4 - Supervisão pedagógica é acompanhar o trabalho dos colegas do departamento, ( ... ), garantir que de facto o processo esteja a decorrer da melhor forma, é também acompanhar e apoiar. Portanto há professores que tem menos experiência, não é, e portanto precisam de um maior acompanhamento. ( ... ) há casos em que é necessário uma atenção maior, como os professores mais novos, que não estão a par do *modus operandi* da escola e precisam de um maior acompanhamento, portanto é dar todo o apoio que é necessário dar aos professores para que eles possam exercer as suas funções da melhor forma.

Os docentes revelam uma maior adesão à perspetiva reflexiva da supervisão, ao acompanhamento e apoio, referenciada por Alarcão e Tavares (2003) que em síntese aborda as práticas supervisivas como elemento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional, constituindo uma prática reflexiva que incentive o professor a refletir sobre a ação e na ação, num processo formativo.

Das pesquisas bibliográficas efetuadas verifica-se que o termo avaliação surge associado a uma noção de algo flexível, inacabado e em mutação. O autor Charles Hadji afirma que avaliar significa “que a resposta será sempre inacabada e inexata” (Hadji, 1994). Também para Barbier (1985) o ato de avaliar pode ser considerado transformacional, tendo como ponto de partida o objeto percecionado e como meta final a normalização das interpretações percetivas dos factos observados.

Não parece ser esta a representação dos entrevistados que consideram a avaliação um conceito restritivo atribuindo as características de flexibilidade e dimensão formativa essencialmente à supervisão. De igual modo na obra “Avaliar a Avaliação” Leite (2001), a autora refere, a esse propósito, que na avaliação nada é definitivo.

A este conceito está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...). Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspetiva de também ela ser avaliada para ser melhorada (Leite, 2001, p.5).

E6 – Eu penso que o trabalho colaborativo já se fazia mas agora existe uma preocupação em fazer e dar-se a conhecer que se faz. As vantagens são iguais agora poder aumentar o empenho de professores ou a competição entre os docentes.

Na ADD estes conceitos estão intimamente ligados e interconectados, ou seja, a avaliação assenta em processos de supervisão, pelo que assumirá um papel formativo e de autorregulação do desempenho profissional, apesar de nem todos os avaliadores o reconhecerem.

O facto de os avaliadores serem igualmente avaliados pelo mesmo modelo avaliativo, do qual discordam, parece ter condicionado a atribuição de um sentido formativo ao termo avaliação, quando o definem. No entanto, no decurso da entrevista, a propósito de outras questões, atribuem-lhe características formativas, reflexivas e autoanalíticas, nomeadamente quando se pronunciam sobre os efeitos da supervisão/avaliação.

Segundo alguns autores, como Hadji (1993) e Day (1999), a avaliação é entendida como um processo reflexivo com carácter formativo, que analisa o desempenho de forma contextualizada, numa comunidade escolar, orientada para o aperfeiçoamento profissional, partindo de grelhas predefinidas que estabelecem as melhores práticas para determinados contextos. No entanto outros autores, como Azevedo et al. (2002) e Crato (2006) introduzem o conceito de meritocracia no processo de avaliação, enquanto método de prestação de contas do professor perante a sociedade, baseada nos resultados escolares obtidos com os seus alunos.

De acordo com esta perspetiva, a avaliação é reguladora e tem objetivos graduadores que visam distinguir pelo mérito os professores. É este o aspeto que gera maiores divergências e incoerências nos entrevistados. Também Alarcão e Tavares (2003) nos dizem que a supervisão é o processo em que uma pessoa experiente e bem informada orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática de prática sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

#### **4.1.2. Fragilidades na Implementação do Modelo de Avaliação**

Dos seis avaliadores entrevistados, quatro têm mais de três anos de experiência nesta função, e três deles pertencem ou pertenceram à Comissão de ADD, estrutura responsável pela

organização do processo interno de avaliação dos docentes. Dos participantes neste estudo metade são avaliadores desde o início da implementação do modelo. Com base na sua experiência consideram que as alterações introduzidas, embora perturbadoras, têm sido importantes.

A par das fortes resistências dos docentes, o processo iniciou-se sem orientações claras e precisas originando um sentimento de pouca utilidade, excessiva carga burocrática e reduzido rigor e fiabilidade, pois cada escola tinha uma margem discricionária de operacionalização do modelo, através da criação de indicadores de desempenho e instrumentos de operacionalização, o que potenciou insegurança, desconfiança e descredibilização do processo de avaliação.

E4 – Este biénio, no biénio anterior, como já disse, há pouco, eu não pertencia à comissão de avaliação. No biénio anterior os colegas que pertenciam e essa comissão tiveram mais dificuldade e foi muito mais difícil criarem os instrumentos mas acho que o fizeram muito bem. Foram criados instrumentos de avaliação de acordo com o aquilo que eram os critérios e as fichas que era necessário preencher no final do processo de acordo com os normativos. Neste biénio para além dos normativos, existiam já no início do biénio os padrões de desempenho e foi com base nisso que foram criadas as fichas de avaliação para os vários domínios a avaliar.

E6 – Facilitaram. Foi necessário um trabalho de arrumação, dos itens dos parâmetros que estavam contemplados nos padrões de desempenhos mas esses padrões de desempenho foram orientadores, foi uma base de trabalho e assim ficámos com a certeza de que estávamos a criar instrumentos que iam ao encontro aquilo que a instituição, o ministério instituiu, foram facilitadores da implementação e estariam de acordo com os normativos, com aquilo que se pretende.

Os entrevistados consideram que o modelo foi imposto e não negociado, mas apesar das discordâncias e resistências a escola empenhou-se no cumprimento das prescrições legais e criou instrumentos de operacionalização. Os avaliadores cumpriram as normas e regras emanadas quer do Ministério da Educação, quer da escola. Consideram que no 1º ciclo de avaliação, 2007-2009, a ausência ou escassez de orientações claras e precisas dificultou a sua implementação e agravou a desconfiança no modelo, devido à elevada margem de discricionabilidade na sua aplicação pelas diferentes escolas. No 2º ciclo de avaliação, 2009-2011, a definição de instrumentos e de padrões de desempenho docente por parte do Ministério da Educação e a clarificação de procedimentos revelaram-se facilitadores do processo.

Das entrevistas ressalta que os docentes consideram não estarem asseguradas as condições necessárias para a implementação do modelo de avaliação, apontando a reduzida formação específica dos avaliadores, a necessidade de mais tempo, de maior distanciamento afetivo entre avaliador e avaliado, pelo que consideram, alguns, que a avaliação não deveria ser efetuada por pares. Consideram que estes aspetos deveriam ter sido atendidos neste modelo de avaliação.

E6 – Em 1º lugar ter formação específica para tal, não? a condição fundamental é essa. A experiência também conta muito. Acho que todos os relatores e avaliadores deveriam ter uma preparação e se nos referirmos a este processo, eu acho que não é nada fácil estarmos a avaliar os nossos pares, na mesma escola, na mesma instituição, seria mais fácil avaliar outros docentes que porventura não tivéssemos uma relação tão próxima ou mesmo afetiva que é o caso.

E3 – Eu, eu, eu..., [silêncio] penso muitas vezes nesta questão eh eh, eh eh (tempo para pensar) e as condições que eu acho que um supervisor deve ter é sobretudo formação para desempenhar esse cargo, esse papel, que é uma coisa que até agora aconteceu muito superficialmente, não é, seguramente com, com ações de formação de 15 h ou de 25 horas que se aprende a ser um bom supervisor, ou um bom coordenador, ou ser um bom líder se quiseres, porque sempre tem que haver sempre uma certa liderança nessa supervisão.

Fica bem patente que a formação disponibilizada pelo Ministério da Educação e Ciência, na preparação dos avaliadores foi claramente insuficiente, não lhes tendo conferido creditação para a avaliação. A formação especializada, afigurando-se necessária pela quase totalidade dos entrevistados, parece ganhar sentido, uma vez que a formação contínua e o desenvolvimento profissional impõem cada vez maior capacitação dos docentes para o desempenho de diversas funções e competências que a formação inicial não assegurou. Por sua vez a formação realizada não foi suficiente e adequada às necessidades. A maioria considerou-a insuficiente e demasiado teórica sem ligação direta à prática, apesar de se considerarem pedagogicamente preparados para o desempenho da função avaliativa.

E6 – “No meu caso apenas fiz duas formações e não fiquei completamente satisfeita” e E5 – “gostaria de ter uma formação mais digamos prática, não tão teórica mas mais prática, e evidentemente num outro modelo de avaliação”.

As eventuais inconsistências discursivas, que perpassam a maioria das entrevistas poderão justificar-se por um sentido de unidade e de corporativismo na contestação do modelo e de

tudo o que lhe subjaz. A procura de alguma coerência discursiva entre a visão negativista do modelo, implícita à negação de uma avaliação que hierarquize e diferencie, e o reconhecimento das vantagens de alguns aspetos metodológicos, nomeadamente a observação de aulas na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional, parece apontar para uma dualidade de posicionamento como avaliadores e avaliados.

Poderemos inferir que o professor simultaneamente avaliado e avaliador ainda não interiorizou uma cultura de avaliação que valorize e diferencie o esforço e o trabalho, ou seja, o bom desempenho profissional. Ora avaliar pressupõe diferenciar e até mesmo hierarquizar. Há uma dualidade e até ambivalência de perceções e de sentidos atribuídos à avaliação, ou seja, reconhecem-lhe virtualidades e simultaneamente opõem-se à avaliação, defendendo apenas uma supervisão sem classificação.

Por sua vez, os docentes e os seus representantes sindicais contestam estas mudanças ou reformas introduzidas pelo poder político, que dizem não serem reformistas mas baseadas apenas, em princípios economicistas ditados pelo rigor imposto pelo Ministério das Finanças, orientador de toda a política do governo. Consideram que estas justificam as novas restrições orçamentais ao setor, impondo uma maior exigência, sem contrapartidas, à classe docente. É neste enquadramento, e em clima de descontentamento e desconfiança que os professores olham a forma como são avaliados, o que potencia a sua (im)parcialidade e visão crítica.

Relativamente a esta problemática, Curado (2001) apresenta duas perspetivas de análise da atitude dos professores face à avaliação do seu desempenho docente: a primeira diz respeito à manutenção do *status quo* corporativista que estigmatiza a classe e fomenta o lado menos positivo destes profissionais ou seja uma acomodação às regras instituídas e instituintes, professores normalizados, pouco recetivos às mudanças, o que induz uma opinião pública pouco favorável a seu respeito; a segunda atitude, assumida por outros professores, é mais recetiva à mudança, adere a novas formas de refletir e avaliar o seu desempenho profissional a curto, médio e longo prazo, e aposta voluntariamente na sua formação contínua e permanente. É do nosso entendimento que esta segunda perspetiva será o caminho a seguir tendo em conta a revalorização e reconhecimento do trabalho do professor enquanto agente de mudança do ensino e da aprendizagem.

Transpondo esta visão para a realidade em estudo, conclui-se que os avaliadores colocam o enfoque das mais-valias na atitude do avaliador.

E1 – Traz um benefício se o avaliador souber tirar partido, disso, isto é, se o avaliador estiver consciente das vantagens que pode trazer, dependendo da sua postura enquanto avaliador, não é, nomeadamente ao nível do conhecimento que tem dos colegas com quem trabalha, dos processos que eles implementam, processos pedagógicos, da interação que estabelecem entre eles, tudo isto são mais-valias para o supervisor e também, o supervisor é um docente tal e qual como os outros isto é, pode e deve partilhar e aprender com os outros.

Os entrevistados estão recetivos à mudança, pois frequentaram ações de formação apesar de serem muito críticos face à qualidade e utilidade da mesma. Em regra todos os avaliadores – com exceção de um – sentem que a formação que lhes foi proporcionada se revelou insuficiente e pouco ajustada às necessidades reais, porque muito teórica e pouco orientada para as suas dificuldades, pelo que afirmam que esta não teve efeitos nas práticas supervisivas e avaliativas.

O descontentamento com a formação recebida foi consensualmente expressa por todos. Com exceção de uma situação todos a consideram uma área lacunar.

Ficou também patente que o modelo não promove a justiça, a transparência e a equidade desejadas, referindo a necessidade de maior distanciamento afetivo entre avaliador e avaliado o que, em parte, poderá contribuir para que os princípios anteriormente referidos nem sempre estejam acautelados. Verifica-se que a maioria dos entrevistados referiu a inexistência de conflitualidade e alteração nas relações interpessoais entre avaliador e avaliado, apesar de conhecerem situações, no agrupamento onde trabalham, em que tal aconteceu.

#### **4.1.3. O Modelo de ADD: a perceção dos entrevistados**

É patente no discurso dos entrevistados, e apesar da divergência com muitos aspetos do modelo implementado, a concordância com a avaliação do desempenho docente, mas não com este modelo. Ressalta também das entrevistas o forte empenho e dedicação dos professores avaliadores na aplicação dos instrumentos de avaliação e de todos os procedimentos definidos quer pelo Ministério da Educação e Ciência, quer pela escola/agrupamento.

Releva-se como muito positivo o modo como os entrevistados percecionam esta tarefa, assumindo-a numa perspetiva de valorização dos aspetos positivos, de ajuda, partilha,

aconselhamento e aprendizagem recíproca, bem patentes nos discursos de E2 e E6. Aliás, tal como referem Danielson, e McGreal (2000), citados por Fernandes (2008, p.14) “os professores têm sido os primeiros a reconhecer o valor e a necessidade da avaliação com os propósitos do seu desenvolvimento pessoal e profissional mas também da responsabilização e da prestação de contas”.

E 2- a partir do meu registo de aula e com as anotações que eu vou tomando e depois faço uma grelha onde coloco aquilo de que gostei e que tento valorizar para que a pessoa pratique. E... também dar-lhe uma certa autoestima passo isso tudo para o lado de lá e depois ... quanto aos aspetos negativos, não sou assim daquelas pessoas de... estar ali muito a marrar entre aspas e a machucar as pessoas, tento, digo tudo que aí sou muito sincera mas tenho cuidado com o que digo, a forma como digo (...) é nas suas práticas letivas tente corrigir aquilo e... não tenho tido conflitos, aliás as pessoas concordam com aquilo que eu digo, tem corrido bem.

E 6- (...) estando atenta às dificuldades que as colegas tem nas reuniões na resolução dos problemas que elas manifestam no aconselhamento também procuro que haja partilha de ideias e materiais e para isso no final do ano passado houve pelo menos dois encontros em que houve partilha de experiências positivas de diferentes níveis para enriquecimento de todos nós, também pela análise quando é feita a planificação (...).

Os entrevistados - com exceção de um - estão recetivos ao aperfeiçoamento pessoal e profissional e conseqüentemente a frequentar e procurar mais formação contínua considerando-a necessária, como bem ilustra o discurso de E1

Faz sentido, faz. Faz sentido porque eu estou sempre aberto a aprender, tenho sempre a expectativa de que posso aprender mais e isso tem muito a ver, como já te disse com quem dá a formação e quem dá a formação, pode proporcionar o desenvolver competências ou pode apenas limitar-se a transmitir conhecimentos (...).

Como se afirma no *corpus* teórico deste estudo exploratório a supervisão deve caracterizar-se por uma relação dialógica dinâmica, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento profissional, e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos, maximizando as capacidades profissionais e pessoais dos docentes. Nesta linha de pensamento Hoy (1986) refere que supervisionar não é julgar as competências dos professores, nem controlar o seu trabalho, mas trabalhar em cooperação com eles. A função da supervisão é ajudar o professor a autorregular a sua ação pedagógica, numa perspetiva de questionamento analítico, aprimorando os seus pontos fortes e procurando soluções, de forma partilhada para os problemas e debilidades identificadas (Alarcão, 2003).

Esta perspectiva de supervisão, operacionalizada pelos diferentes entrevistados, assenta nos princípios e pressupostos teóricos das práticas cenário da prática reflexiva, apresentadas na Parte I deste estudo, que prioriza o conhecimento e reflexão em simultâneo com a ação, seguida da posterior reflexão sobre a ação.

A forma de avaliação/supervisão adotada pelos entrevistados, reflete o pensamento de Sá Chaves (2002), naquilo a que designa de Cenário Integrador, respeitador da individualidade de cada um, ao atender à experiência do docente, suas percepções e capacidades de autorreflexão. Nesta lógica de ação não se debita conhecimento ou apresentam receitas para os problemas, mas fomenta-se um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes no processo.

#### **4.1.4. Modelo de ADD: concordância/discordância; vantagens/desvantagens e constrangimentos**

Todos os entrevistados discordam deste modelo. Referem como vantagens por ordem decrescente: a promoção de práticas mais reflexivas e de maior rigor e responsabilidade nos docentes, nomeadamente na preparação de aulas e nas planificações, considerando alguns que fomenta o desenvolvimento profissional.

No entanto as eventuais mudanças nas práticas letivas poderão não assumir um caráter sustentado e consolidado, pois poderão ocorrer apenas nos momentos em que há observação de aulas pelo avaliador. Ou seja a efetiva mudança só acontece por vontade própria e não por uma imposição externa, como referem os entrevistados. É consensual que o processo de avaliação fomenta a interação, partilha e aprendizagem recíproca avaliador/avaliado. Como refere E5

porque eu não estou ali só a avaliar estou a partilhar para que o meu colega melhore a sua prática pedagógica, portanto, nesse sentido terá sido um bom aspeto para o meu desenvolvimento profissional docente e também espero que tenha sido para os meus colegas que são meus avaliandos.

Referem a vontade e abertura à mudança e a entreajuda como condição essencial para ocorrer desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas. Associam as vantagens da

avaliação /supervisão ao modo como esta é exercida pelo avaliador/relator e recetividade do avaliado.

E2 – As vantagens é que essa colaboração seja cada vez maior. E aquilo que acho que vai acontecer no futuro é que tem que haver mais abertura da pessoa entre a pessoa que vai avaliar e o avaliador. Tem que haver uma abertura maior...um...pedido mais.... de...ajuda.

A este propósito, Alarcão (2003) aborda vários estilos de supervisão e seus efeitos nas práticas e no desenvolvimento profissional. Na opinião dos entrevistados, e com base na linha de pensamento da referida autora, a supervisão para ter os efeitos desejados deverá assumir uma abordagem reflexiva, formativa e dinâmica; a abordagem ecológica, no sentido de atender às dinâmicas sociais e ao processo sinérgico da interação entre o avaliado e o meio que o envolve e ainda a abordagem dialógica relevando o diálogo comunicativo na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade e opiniões do avaliado. A combinação e a assunção destes estilos de supervisão, por parte dos relatores/avaliadores/supervisores, afiguram-se importantes no processo de autorregulação das práticas docentes, no sentido de “que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia” (Vieira, 2009, p.200) e ainda de um efetivo desenvolvimento profissional.

E1 – (...) o facto de eu assistir a aulas de colegas que trabalham de forma diferente, que tem metodologias diferentes, faz com que eu me enriqueça, eu converso com eles, eu não assisto só à implementação daquela metodologia, não, eu converso com o colega para saber porque é que ele utilizou aquela metodologia e isso tem um carácter formativo.

E1 – Enfim, eu acho que se há algum aspeto positivo que nós podemos retirar desta avaliação é a troca que terá que existir obrigatoriamente entre avaliado e avaliador e se essa troca for baseada numa reflexão numa perspetiva formativa, numa intenção de melhoria de práticas eu acho que poderá ser útil tanto para o avaliado como para o avaliador mas é preciso que esteja presente esse espírito, um espírito de vontade, de melhorar, apesar de o sistema não ser o melhor deveríamos tentar encontrar. Podermos centrar na parte de desenvolvimento profissional e pessoal tanto do avaliador como do avaliado.

Em síntese, como constrangimentos ao modelo de ADD são referenciados; (i) o modelo burocrático, confuso, ineficaz e injusto, (ii) a atribuição de menções classificativas e efeitos na progressão na carreira docente. Já a (iii) avaliação por pares é identificada como aspeto positivo e negativo.

#### **4.1.5. Vantagem/desvantagem de Avaliação por Pares: falta de consenso**

A avaliação aparece, assim, com um largo espectro de subjetividade de análise e de conceitos. Alguns elementos são identificados simultaneamente como vantagens, por uns e desvantagens, por outros, o que mostra os reduzidos consensos nesta matéria. São o conhecimento dos contextos, a avaliação por pares (que traz maior humanização e permite relativizar aspetos inimputáveis ao avaliado), bem como a confiança no supervisor/relator (que poderá traduzir-se em maior equidade e justiça na avaliação) os aspetos referenciados como vantagens. Porém estes aspetos não são consensuais nos entrevistados e mesmo discursivamente apresentam-se por vezes contraditórios.

E6 – Em 1º lugar ter formação específica para tal, não e, a condição fundamental é essa. A experiência também conta muito. Acho que todos os relatores e avaliadores deveriam ter uma preparação e se nos referirmos a este processo, eu acho que não é nada fácil estarmos a avaliar os nossos pares, na mesma escola, na mesma instituição, seria mais fácil avaliar outros docentes que porventura não tivéssemos uma relação tão próxima ou mesmo afetiva que é o caso.

Como desvantagens são apontadas a avaliação por pares, que vicia todo o processo devido à proximidade entre avaliador e avaliado o que origina parcialidade pois há envolvimento do avaliador acrescido do seu duplo papel: ser avaliador e avaliado, podendo originar competição entre pares.

E5 – Neste momento existe um grande problema que é as cotas. As pessoas estão a concorrer para as mesmas cotas, isso é um bocado subverter o espírito de supervisão, eu não lhe vou chamar avaliação. Portanto deveria ser um grupo de pessoas com formação especializada e que viriam à escola fazer a supervisão.

Em síntese, consideram que a avaliação está imbuída de falta de confiança /credibilidade na formação do avaliador; o não reconhecimento das competências do avaliador, pois poderão existir avaliadores com menos experiência profissional que o avaliado. Referem ainda que esta situação pode desencadear deterioração nas relações interpessoais e criar situações problemáticas com o avaliador. Apresentam ainda como desvantagem deste modelo o facto da atribuição da função de avaliador não contemplar o perfil pessoal e profissional, e a formação científico pedagógico do avaliador na área do avaliado.

E4 – Discordo deste modelo de avaliação entre pares. O facto de serem professores que se conhecem que já tem uma relação e em casos que se encontram no mesmo escalão, e em alguns casos em que há professores vão mudar para o escalão seguinte e esse escalão é coincidente, um deles é avaliado e outro

é avaliador, ora, gera-se aqui, uma situação que compromete, pode comprometer, é evidente que muitas vezes não irá comprometer porque as pessoas envolvidas são profissionais idóneos, e imparciais mas, em alguns casos pode comprometer essa imparcialidade que à partida deveria existir.

E3 – (...) quando há uma vaga para dois professores em que um avalia o outro essa questão é pertinente quando duas até que ponto o avaliador não tem condições para aproveitar esse lugar para ele seria até um bocado descabido não o fazer pelo menos na nossa cultura.

E5 – Muitos constrangimentos, porque as pessoas de um modo geral não estão habituadas a trocar ideias, a partilhar ideias quando existe este modelo em que está alguém a avaliar e não a supervisionar, as pessoas não se sentem á vontade por vezes também pensam que o relator poderá não ter a formação correta. Há muitos constrangimentos nesse aspeto.

A opinião dos entrevistados e a sua posição dual acerca da avaliação feita pelos pares encontra eco na literatura. Esta reconhece-lhe virtualidades e constrangimentos (i.e. Curado, 2002; Darling-Hammond et al., 1986; Lewis, 1982), citados por Fernandes (2008). Na opinião destes autores são os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem com propriedade acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria.

Porém, a avaliação por pares não está isenta de problemas, como os entrevistados referem, pois

há questões de (des)confiança nos avaliadores que não se podem ignorar, há problemas de credibilidade e outros. É preciso enfrentá-los e dar-lhes a solução mais adequada quer no quadro da legislação formal quer no quadro dos sistemas de concretização do modelo que a escola tem legitimidade para organizar (Fernandes, 2008, p. 23).

#### **4.1.6. Avaliação do Desempenho Docente: novas dinâmicas/ mudanças**

Do processo de ADD, e segundo os entrevistados, parece não terem resultado os efeitos esperados, ou seja, mudança nas práticas docentes. Os avaliadores referem que poderão existir eventuais mais-valias para os avaliados se estes estiverem recetivos às sugestões e propostas dos avaliadores, e a práticas mais reflexivas e colaborativas. Referem como mais-valias a

existência de: (i) Planificações/planos de aula mais estruturados, resultando numa maior rigor e estruturação da atividade letiva; (ii) Práticas mais reflexivas; (iii) Maior preocupação/atenção na preparação das aulas e no desempenho da prática letiva; (iv) O fomento do trabalho colaborativo.

Este último aspeto é referenciado por todos como importante na mudança de práticas e no desenvolvimento profissional.

E3 – Tinha que haver mudanças sobretudo planificações atempadas das aulas. Uma tentativa mais efetiva de usar esses instrumentos na sala de aula. Vejo que há alguma preocupação das pessoas... nem que seja pelo facto de estarem a ser avaliadas, não é, na sua intervenção e até se calhar no seu desempenho das atividades escolares e até mesmo no seu envolvimento em atividades que, que ... englobam a escola toda provavelmente há, seguramente professores que se envolveram mais.

Porém estas dimensões só adquirem um carácter generalizado e consistente e só resultam em melhores práticas se existir recetividade e abertura do avaliado. A eficácia dos efeitos do modelo de avaliação no desenvolvimento profissional dependerá mais da vontade e interesse do avaliado.

Por sua vez, as práticas de supervisão, colaborativas e reflexivas avaliador/avaliado, exigem reuniões periódicas que segundo os avaliadores não dispõem de tempo suficiente e necessário para esse efeito, recorrendo não raras vezes a tempos horários pós- laborais. É bem patente que as escolas dispõem de um capital de conhecimento e de saberes profissionais acrescidos que poderiam ser rentabilizados e otimizados quer no desenvolvimento organizacional, quer profissional (coletivo), vertentes que poderia ganhar maior eficácia e efetividade se as escolas tivessem mais autonomia na gestão e afetação de recursos humanos e financeiros.

E1 – O que acontece é que e mais uma vez voltamos à questão do tempo, se quem tem cargos de supervisão tivesse redução da componente letiva poderia apoiar e fomentar mais este tipo de situações como a implementação do trabalho colaborativo, poderia criar uma estrutura como um observatório de qualidade onde envolvesse uma série de docentes (...), troca de experiências sobre experiências e investigações que se realizassem na escola é evidente que isto é incompatível com uma carga de tarefas (...).

#### **4.1.7. Avaliação do Desempenho Docente: continuidade ou novo modelo?**

A maioria dos entrevistados e apesar das críticas que tecem ao modelo defendem, em geral, a sua continuidade com alterações em algumas vertentes. Alguns consideram a necessidade de um novo modelo conforme afirma E1 “porque o modelo, para mim, está todo inquinado, cheio de erros, cheio de pressupostos errados. Mudava o modelo claramente”.

Outros entrevistados consideram a necessidade de serem feitos reajustamentos ao modelo existente, sendo os aspetos a alterar: (i) a avaliação por docentes externos à escola; (ii) avaliação por avaliadores com formação especializada; (iii) avaliação por avaliadores com formação acreditada em supervisão.

Cruzando estas propostas com as incluídas no atual diploma que consagra as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente, plasmadas no decreto Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, verifica-se que no seu preâmbulo faz menção a

um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, (...) e igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores (Decreto-Lei n.º 41/2012).

O mesmo diploma faz alusão a uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, e numa maior responsabilidade profissional.

De forma análoga ao anterior modelo incide em três grandes dimensões: “i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei n.º 41/2012) que se assumem indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

Este novo modelo, supostamente negociado e participado por docentes e estruturas sindicais (a proposta de alteração foi colocada para discussão pública) introduz algumas alterações que vão ao encontro das opiniões dos entrevistados, nomeadamente a de incluir avaliadores

externos e a observação de aulas ser efetuada por um docente com formação científico-pedagógica na área do avaliado: E1 – “O que eu mudava (...) o avaliador saber o que está a fazer, isto é, ter competências, mas ter competências que estejam acreditadas por uma organização fidedigna para o efeito”.

Parece ser de consenso geral que o avaliador deverá ser mais experiente e deverá ser mais bem formado em avaliação, nomeadamente científica e pedagógica. Ora os avaliadores eram, por inerência da função exercida, os coordenadores de departamento curricular, o que não garantia mais experiência profissional e formação científica na área específica do avaliado, uma vez que o departamento integra vários grupos de recrutamento. Esta situação potenciou resistências ao processo de avaliação e às mudanças e não teve resultados significativos no desenvolvimento profissional, que seriam de esperar. O novo modelo contempla, agora, esta pretensão tão veementemente reclamada pelos docentes.

De igual modo, a inclusão de avaliadores externos, que intervêm em situações específicas, visa “ser colocado maior rigor e justiça na emissão dos juízos avaliativos” (Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), não encontra consensos nos entrevistados. Esta decisão veio responder à vontade expressa de alguns entrevistados, no entanto, outros não vislumbram vantagens na alteração introduzida, por considerarem que o problema reside na avaliação por pares, facto que põe em causa a (im)parcialidade e fiabilidade do processo avaliativo, pois os avaliadores externos, são igualmente avaliadores e avaliados.

E4 – Acho que poderia haver uma avaliação entre professores, portanto professores de uma escola irem avaliar professores de outra escola, seriam na mesma, pares, não é, porque ambos eram portanto, professores de uma escola irem avaliar professores de outra escola, Discordo de todo.

E2 – (...) por ex. se vier uma pessoa de fora essa abertura fecha, porque as pessoas não conhecem, não vão chegar ao pé do avaliador e dizer olhe...eu estou com dúvidas. Não sei se hei-de ir, por esta vertente se por aquela também se fecha, perde-se esse aspeto. Se vier uma pessoa de fora ganha-se em termos talvez de uma maior uniformidade, mas eu acho que não é bem isso que se pretende... não é ...a nota em si ...acho que o que se pretende é ...que acha a tal abertura de que te falei.

Existem também mais intervenientes no processo de avaliação: o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado. Foram distribuídas funções pelos diferentes membros da equipa avaliativa. Assim, o coordenador de departamento curricular,

ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões da “participação na vida da escola e relação com a comunidade” e a da “formação contínua e desenvolvimento profissional”. Por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes (em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de excelente) é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado, sendo esta uma das pretensões dos avaliadores.

Tendo em vista a clareza dos critérios e a transparência dos processos adota-se um sistema de referência que tem por base os objetivos e metas do projeto educativo da escola, bem como um conjunto de parâmetros definidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência. A diferenciação na avaliação faz-se com recurso a cinco menções qualitativas (Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom e Excelente). De modo análogo ao regime de avaliação do desempenho aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, procede-se a uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho.

Os entrevistados reconhecem vantagens na adoção de um modelo com avaliadores docentes externos à escola e com formação especializada e acreditada em supervisão. Ora estas pretensões parecem agora presentes na alteração ao modelo de avaliação do desempenho docente. Porém, mantêm-se as menções classificativas e a diferenciação pelo mérito, dimensão geradora de resistências nos docentes e em particular, nos entrevistados.

Importa compreender melhor o que se passa, em termos gerais, com os sistemas da administração pública, para se compreender a especificidade deste setor. No contexto do sector público, a gestão e avaliação do desempenho dos trabalhadores visa: a melhoria da gestão e da prestação de serviços, o aumento da responsabilização e do controlo dos resultados, e a redução de custos financeiros (Carapeto e Fonseca, 2005). Ora os docentes estavam imbuídos de uma cultura de avaliação, que era comum a toda a administração pública burocrática, assente em paradigmas rígidos de progressão na carreira, essencialmente assentes na antiguidade profissional. O novo paradigma de avaliação dos sistemas da administração pública assenta agora em maior individualização, e em critérios ligados ao mérito e não à

antiguidade, com consequências efetivas na progressão na carreira profissional, tais como, despedimento, mobilidade, bonificações e prémios.

Perante estes critérios os fenómenos de competição, descritos pelos entrevistados, tornam-se, sem dúvida, mais evidentes, enfatizados pelas “quotas” que impõem restrições à seleção qualitativa dos trabalhadores e sua progressão.

Esta nova lógica de gestão pública foi também alargada ao setor público da educação. Os atuais modelos substituem as escalas salariais rígidas, associadas à antiguidade nos escalões, por um sistema que remunera e atribui prémios em função do desempenho do trabalhador.

Apesar deste modelo de avaliação ser contestado pelos professores e seus representantes, o efeito das classificações do seu desempenho na progressão na carreira, com consequências nas remunerações, constituiu uma tendência internacional da reforma dos sistemas de avaliação (OECD, 2005).

Em 2005 a OCDE apresentou um estudo onde referia que um grande número de países não dispunha de mecanismos de recompensa do trabalho dos professores. Estes, no caso do ensino público, não tinham modelos de avaliação de desempenho que fossem aplicados de forma regular e integrada no seu desenvolvimento profissional. Já em 1995, António Nóvoa defendia a ideia de criar procedimentos para reconhecer e diferenciar a qualidade de ensino para que a carreira docente não ignore o mérito dos professores (Nóvoa, 1995). Era um desafio lançado ao seu desenvolvimento profissional tendo, com certeza, em vista a credibilização, o reconhecimento social e a projeção futura da profissão de professor. Em 2006, Nóvoa defende que a avaliação dos professores poderá ser um meio importante de regulação, credibilidade e revalorização de uma classe profissional.

Estes propósitos estão expressos no atual modelo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente o seu contributo para o aperfeiçoamento profissional, melhoria das aprendizagens e resultados escolares e valorização da classe profissional. (Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

A perceção simultânea de vantagens e desvantagens face ao mesmo objeto de análise (ADD), expresso pelos entrevistados é partilhada por alguns investigadores. Assim, por um lado, os estudos científicos de Kelley (1999), Firestone & Pennell (1993), Solomon e Podgursky

(2001), Tomlinson (2000) e Odden e Kelley (2002), citados por Pereira (2009) não revelam consensos generalizados em torno das vantagens dos modelos de avaliação associados ao mérito individual, ou seja, da melhoria da gestão das escolas, da colegialidade entre professores, dos resultados escolares dos alunos e de um aumento da motivação dos professores. Por outro lado, segundo Ramirez (2001), citado por Pereira (2009), os aspetos menos positivos da avaliação prendem-se com a dificuldade que os avaliadores têm quanto à justiça e objetividade das avaliações que atribuem aos avaliados e quanto ao facto de os incentivos não serem suficientemente motivadores. Pois, o aumento da competição entre professores produz efeitos negativos no trabalho colaborativo e na colegialidade.

Também surge como dificuldade a inexistência de orientações claras por parte do XVIII Governo Constitucional (1.º ciclo de avaliação 2007-2009) em definir linhas objetivas de orientação, o que potenciou a resistência e o fechamento ao modelo implementado dada a dificuldade em criar indicadores de desempenho adequados. Esta situação foi sendo dirimida ou minimizada nas alterações sucessivas ao modelo. Mesmo sabendo que a avaliação é um processo em aperfeiçoamento e inacabado, eivado de subjetividades, as sucessivas mudanças em nada contribuíram para a sua receptividade junto dos professores e seus representantes, que é expressivo na afirmação de E4 – “A perceção que eu tenho é que, não obstante, haver um grande conjunto de professores, infelizmente, que à conta destes dois ciclos de maus modelos desenvolveram anticorpos com a avaliação”.

Por outro lado, as resistências fazem parte dos próprios processos de mudança, seja porque os atores não concordam com o modelo, ou têm expectativas diferentes, seja porque estão excessivamente arreigados a práticas e modelos já instituídos. Também o sentimento de injustiça, sentido pelos avaliadores e avaliados, acrescido de desconfiança/descrédibilidade na formação do avaliador, representa um dos efeitos “não intencionais” apontados pela literatura. Ventura (2008) considera como obstáculos à implementação do modelo: a ameaça às rotinas, o receio da mudança, do desconhecido e da competição, o corporativismo, o aumento de sentimentos de ansiedade, a adoção de práticas organizacionais e individuais defensivas.

A confiança e o sentido de equidade, justiça, rigor e fiabilidade do processo de avaliação do desempenho docente são elementos cruciais para o sucesso da reforma que se pretendia implementar. Ora estas condições não foram percecionadas pelos avaliadores/avaliados como

garantidas, apesar de pautarem a sua atuação com base nestes princípios, como ilustram as suas afirmações:

E3 – Hum .... Não me parece que, (silêncio).

E2 – No meu caso tento que elas sejam, (...).

E4 – Avaliar é sempre muito difícil e muito subjetivo e portanto garantir a 100% a equidade e a justiça quando nós sabemos que o modelo se baseia numa avaliação entre pares é difícil de facto de garantir (...). Se fosse uma avaliação externa, eu penso que mais facilmente se poderiam garantir esses princípios.

E5 – (...) A avaliação neste momento não garante nem a justiça, nem a transparência, nem a equidade (...). Os relatores tentam ao máximo ser justos e equitativos (...) mas a forma como o modelo está pensado não garante essas premissas”. E6 - Deveriam garantir (...).

Para o sucesso de uma avaliação de desempenho com efetiva melhoria nas práticas letivas, os professores devem sentir confiança e fiabilidade no processo, na garantia de que não há enviesamentos ou falta de equidade e justiça. Apenas desta forma os professores conseguem mais facilmente entender e aceitar os novos modelos sem forte oposição e resistência e consciencializarem-se da importância da avaliação como processo de autorregulação e desenvolvimento profissional.

#### **4.1.8. A Emergência da Avaliação /Supervisão das Práticas Docentes**

A crescente preocupação com a eficácia dos sistemas educativos, com a qualidade do ensino e a melhoria dos resultados escolares dos alunos, nas últimas décadas, resulta de pressões políticas internas e externas, e sociais.

Ao analisarmos o que tem sido a avaliação dos professores no contexto do sistema educativo português desde 1947 até 2007, verificamos que esta assentou em processos administrativos burocráticos, nomeadamente no cumprimento de algumas normas e procedimentos (consistia essencialmente na apresentação de um relatório sumário de autoavaliação e alguma formação creditada) e na antiguidade. Deste modo, pouco teriam a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o desenvolvimento profissional dos professores.

Durante décadas, foi notório a aposta em políticas que se afirmam orientadas para melhorar a qualidade dos sistemas educativos e do ensino, centrando-se sobretudo na melhoria dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas, no desenvolvimento de novos programas, de melhores equipamentos e instalações escolares.

Começa, porém, a ser compreendido que a melhoria dos sistemas educativos não passa apenas por reestruturar as escolas, por melhorar os seus projetos educativos e os seus programas ou por desenvolver currículos mais ajustados às atuais realidades. Por sua vez, é hoje consensual que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. Assim, tem uma importância crescente a qualidade do trabalho pedagógico dos professores, ou seja, a qualidade do ensino que prestam. Surge deste modo, a avaliação do desempenho docente baseado em novos paradigmas, nomeadamente o da valorização da profissão de docente, do trabalho cooperativo e da diferenciação dos docentes pelo mérito, traduzida na progressão na carreira (Fernandes 2008, Santos 2009, Ruivo 2009).

O sistema de avaliação dos professores têm sido definido pelos sucessivos governos no âmbito das políticas que prosseguem para a educação, nomeadamente no que se refere ao tipo de ensino e de trabalho pedagógico que pensam dever prevalecer nas escolas e nas salas de aula, com enfoque na supervisão das práticas letivas. A avaliação dos professores suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. Fernandes (2008) advoga que a avaliação

é um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efetivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença, pelo que não se assume meramente como uma questão técnica (Fernandes, 2008, p.12).

Para que a avaliação dos professores não se transforme numa rotina burocrática e administrativa, consumidora de energias, tempo, esforços e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho e a competência dos professores, importa convocá-los a participar.

Os entrevistados fazem alusão à intensificação do trabalho nas escolas, nos últimos anos, traduzida na diversidade e quantidade de tarefas, cargos e funções que lhes são atribuídos, reduzindo o tempo para as práticas efetivas de supervisão, acompanhamento e avaliação. Esta opinião encontra eco no pensamento de Nóvoa (2005, 2006) que faz referência ao que designa

de transbordamento da escola que se traduz na diversidade e quantidade de mandatos que sobre ela impendem, condicionando ou impedindo que os professores e a comunidade educativa em geral se concentrem no desenvolvimento das aprendizagens e do ensino, objetivos que deverão constituir a missão da escola.

## **Capítulo 5 – Considerações Finais**

### **5.1. Limitações do Estudo**

Em primeiro plano, considera-se como a principal limitação do presente estudo a constante mudança legislativa inerente à temática que dificultou tanto a pesquisa e enquadramento teórico, como a recolha dos dados aos entrevistados. Por outro lado, a reduzida amostra não permite uma generalização dos resultados pelo que todas as conclusões se aplicam unicamente ao universo em estudo. A realização do estudo em apenas um agrupamento de escolas e o número reduzido de entrevistas são fatores que limitam e circunscrevem as conclusões apuradas apenas ao agrupamento em análise.

### **5.2. Perspetivas para Estudos Futuros**

A realização deste estudo representou para a mestranda uma consolidação de conhecimentos adquiridos, nomeadamente ao nível metodológico, mas acima de tudo contribuiu para um enriquecimento pessoal e profissional enquanto aluna/investigadora e docente. Como tal, no final da realização deste trabalho muitas outras questões surgirão e que mereciam, sem sombra de dúvida, uma nova investigação, mais detalhada, com uma maior representatividade e possivelmente um método de recolha de dados mais abrangente

A utilização de uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo, e as conclusões daí retiradas, podem ser um instrumento precioso para a criação de um inquérito que nos permitirá dinamizar a recolha de informação e avançar para uma metodologia de trabalho quantitativa. Este novo desenho de estudo, agregado a uma amostra representativa permitiria a extrapolação dos resultados para um universo mais amplo.

### **5.3. Contributos do Estudo**

Pensamos que a maior contribuição do presente estudo seja permitir uma melhor compreensão das dinâmicas avaliativas presentes no agrupamento em estudo, possível graças à realização de uma análise compreensiva e interpretativa das realidades em presença. Pensamos ter contribuído para a identificação de algumas fragilidades e virtualidades da avaliação do desempenho docente. A necessidade de um modelo de avaliação negociado que envolva, comprometa e responsabilize avaliadores e avaliados, bem como uma maior capacitação dos avaliadores no processo avaliativo poderá constituir um aspeto importante extraído deste estudo.

Apesar da impossibilidade de extrapolação de resultados, pensamos que a realização deste estudo funcionou como uma porta aberta para a reflexão e discussão formativa no agrupamento em estudo, fomentando uma maior cultura avaliativa por parte de avaliadores e avaliados. Ouvir as suas questões e perceber os seus fundamentos poderá constituir o ponto de partida para uma efetiva mudança no sentido do desenvolvimento profissional, melhoria das práticas letivas e conseqüentemente, uma maior qualidade do ensino e da aprendizagem.

### **Conclusões**

Qualquer processo de avaliação contém margens de subjetividade, virtualidades e constrangimentos. Segundo o estudo efetuado, a reforma da avaliação do desempenho docente, geradora de insatisfação e descontentamento nos docentes que a operacionalizaram, foi instituída com grandes debilidades. As sucessivas e múltiplas alterações legislativas operadas desde 2007 até ao presente, a par das insuficiências e debilidades, sobretudo presentes no 1.º ciclo da avaliação, agudizaram a desconfiança e descredibilização do processo.

Os objetivos que enformam a ADD colheram consensos nos entrevistados, desde logo o seu contributo na melhoria das práticas pedagógicas, a valorização da profissionalização docente, a aposta em práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional dos docentes, assentes em dinâmicas de supervisão da prática letiva. Porém, estes objetivos não foram, na opinião dos entrevistados, conseguidos. Assim, concluímos que os docentes concordam com a avaliação

do desempenho, porém apresentam discordância com o modelo e o modo como foi implementado.

Perpassa não só alguma ambiguidade no discurso dos entrevistados, mas também dualidade na análise, possivelmente explicada por assumirem simultaneamente a condição de avaliadores e avaliados, dimensões que poderão introduzir um conflito, acrescida de algum corporativismo. A reduzida participação dos docentes no processo e a implementação do processo de avaliação do desempenho docente sem estarem reunidas as condições mínimas que garantissem a adesão dos docentes e a eficácia credibilização do modelo, na sua primeira fase (2007-2009), são aspetos que mereceram um olhar negativo dos entrevistados. Não foram criadas condições prévias de formação e acreditação dos formadores nem da implementação do modelo na sua generalidade.

A ambiguidade da análise permanece também ao advogarem uma avaliação sem classificação e sem efeitos na progressão da carreira, ou seja focada na supervisão, acompanhamento e apoio sem diferenciar desempenhos, e concomitantemente, pugnarem por uma avaliação mais justa e equitativa. A insuficiente preparação dos avaliadores, a ambiguidade e arbitrariedade presentes no primeiro ciclo avaliativo (2007-2009), ao não estarem definidos padrões de desempenho – aspeto alterado no 2.º ciclo (2009-2011), a avaliação por pares, simultaneamente percecionada com virtualidades e constrangimentos, a par da insuficiente e ineficaz formação recebida pelos avaliadores/supervisores, o que os poderá colocar numa situação de maior fragilidade e de falta de reconhecimento de mais competências pelos pares avaliados, são aspetos que não contribuem para um modelo de avaliação credível e rigoroso.

Sendo certo que a avaliação não é uma ciência exata como a matemática ou a física, não é menos verdade que a avaliação não possa, e deva, ser rigorosa e que não possa ser devidamente perscrutada, nomeadamente através de métodos e procedimentos normalmente utilizados em qualquer ciência.

Importa destacar que a avaliação só poderá ter um real significado e ter pelo menos alguma utilidade, se as escolas e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem. Este é um ponto de partida, reconhecido pelos avaliados, sem o qual não é possível criar uma cultura avaliativa e de prestação de contas pelo serviço público prestado. Os docentes e os seus líderes, também terão de fazer os esforços para que o sistema

de avaliação não seja percebido como uma ameaça à dignidade dos professores ou à sua autonomia.

Vencer este eventual constrangimento, poderá contribuir para que a avaliação dos professores possa obter os efeitos esperados por todos os intervenientes:

A avaliação só poderá ser um processo útil e rigoroso na melhoria das competências e desempenhos dos professores se o sistema conseguir um equilíbrio inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional, mais situada e contextualizada, e uma perspectiva de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais estandardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia (Fernandes, 2008, p.30).

Da análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas podemos inferir que os participantes neste estudo cumpriram os normativos legais no que respeita aos princípios e práticas da avaliação/supervisão pedagógica. Elaboraram os documentos necessários à avaliação, observaram aulas, dialogaram com o avaliado numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Assim, damos como conseguido o primeiro objetivo traçado – (1) Conhecer os princípios e as práticas da avaliação/ supervisão pedagógica.

Quanto ao segundo objetivo – (2) Conhecer o impacto das práticas de avaliação/supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade – apesar dos entrevistados manifestarem resistências quanto ao modelo de avaliação imposto nos biénios 2007-2009 e 2009-2011, reconhecem que houve alguma melhoria na qualidade de ensino e no desenvolvimento profissional porque, segundo afirmaram, os professores tiveram que conceber um plano de aula, realizaram-se reuniões entre avaliado e avaliador de pré e pós observação de aula. Houve momentos de reflexão, trabalho colaborativo e procura de formação especializada em supervisão pedagógica.

Em relação ao terceiro objetivo – (3) Perceber se os princípios de imparcialidade e equidade norteiam as práticas avaliativas –, várias questões se colocam; estas questões estão relacionadas com a objetividade/subjetividade, porque o modelo não forneceu indicações precisas quanto à sua implementação o que originou uma adesão díspar dos intervenientes, apesar de terem sido criados no agrupamento um conjunto de documentos facilitadores para a implementação do modelo de avaliação assim como normas específicas de atuação, verificou-se que no que respeita ao registo de observação de aulas cada avaliador fê-lo de acordo com a sua personalidade e as características das disciplinas do seu departamento. Embora todos os

avaliadores partissem dos mesmos documentos orientadores usaram-nos conforme o tipo de aulas e disciplina a observar. A interpretação dos dados recolhidos ou apresentados pelos avaliados foram feitos em respeito pelas normas estabelecidas e pela interpretação pessoal que delas fizeram os avaliadores. Houve o cuidado por parte dos avaliadores em serem justos na atribuição das classificações, o que não significa que não tenham surgido sentimentos de parcialidade e de falta de equidade. Segundo os entrevistados estes fenómenos decorreram do facto de a avaliação ser feita por pares, em que o avaliador, por vezes, tem menor formação que o avaliado ou tem formação científico-pedagógico de natureza bem diferente da do avaliado.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In Oliveira Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-128. Consultado em 13 de Setembro de 2012 através de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2005). *Supervisão – Investigação em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (Org.). (2005). *Supervisão – Investigação em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I., & Roldão, J. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, C., & Rangel, M. (Org.) (1997). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papiros.
- Alves, P. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. *Psicologia reflexão e crítica*, 2, Brasil. Consultado em 17 de Abril de 2012 através de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/188/18810213.pdf>
- Araújo, J. (2004). *A Reforma da gestão pública: do mito à realidade*. Consultado em 15 de setembro de 2012 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8309/3/ArtigoUNED.pdf>

- Araújo, J. (s.d.). *Avaliação da gestão pública: a administração pós burocrática*. Universidade do Minho. Consultado em 15 de setembro de 2012 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8309/3/ArtigoUNED.pdf>
- Azevedo, J., & Key, T. (2002). *Avaliação das escolas consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, M. J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Revista do centro de formação Francisco de Holanda, *Elo*, 17. Consultado em 10 de outubro de 2012 através de [www.cffh.pt](http://www.cffh.pt)
- Babbie, E. (1986). *The practice of social research*. 4<sup>th</sup> ed. Belmont: E Wadsworth Publ.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R., & Moreira (Org.). (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *La ecologia del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Brochura 5. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em 4 de setembro de 2012 através de [www.dgae.min-edu.pt](http://www.dgae.min-edu.pt)
- Camurra, L., & Batistela, C. (2009). *A Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa*. Consultado em 24 de setembro de 2012 através de [www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1135](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1135)
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2005). *Administração pública: modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Sílabo.

- Clarke, J. & Newman J. (1997). *The Managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres, Sage Publications. Consultado em 1 de setembro de 2012 através de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58\\_Pereira\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58_Pereira_003.pdf)
- Crato, N. (2006). *O “educuês” em discurso direto*. Lisboa: Gradiva.
- Curado, A. P. (2001). *Política de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos*. *Revista do fórum português de administração educacional*, 1, 41-52.
- Curado, A. P. (2006). *Que fazer com a avaliação de professores que temos?* *Revista de psicologia, educação e cultura*, 10, 1, 23-34.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Edições Minerva.
- Day, C. (1993). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1991). *Deontologia e formação moral dos professores*, in *Ciências da educação em Portugal. Situação e perspectivas*. Porto.
- Estrela, A. (1994), *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões afetivas e éticas*. Porto. Areal Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação de desempenho de professores*. *Página Educação*, 178, 29. Consultado em 8 de Agosto de 2012 através de <http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Domingos%20Fernandes&mid=2>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores. Consultado em 9 de Setembro de 2012 através de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliacao\\_docente.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf)

- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Consultado em 8 de Setembro de 2012 através de <http://pt.scribd.com/doc/57463003/domingos-fernandes-2008-para-uma-teoria-da-avaliacao-no-dominio-das-aprendizagens>
- Fonseca, M. J. L. (2006). *Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem. Perspetiva do docente*. Coimbra: Formasau.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P., (2008). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* Consultado em 20 de Junho de 2012 através de <http://pt.shvoong.com/books/1801236-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios/>
- Fusarelli, L. D., & Bonnie, C. J. (2004). *Educational governance and the New Public Management. An Interactive Journal - public administration and management*, 9, 2, 118-127. North Caroline State University.
- Fusarelli, L. D., & Johnson, B.C. (2004). *Educational governance and the New Public Management. An Interactive Journal- public administration and management*, 9, 2, 118-127. North Caroline State University.
- Garmston, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). *A psicologia da supervisão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A Developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gomes, J. S. (Org.), & Mozzicafreddo, J. (2001). *Perspectivas da moderna gestão pública em Portugal. Administração e Política: Perspetivas de Reforma da administração pública na Europa e nos Estados Unidos*, 77-102. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves J. (Org.) (2008). *Webfólio - Comunicações: Psicologia do desenvolvimento humano*. ESSE. Coimbra - IPC. Consultado em 20 de Maio de 2011 através de [http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index\\_pedh.htm](http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index_pedh.htm)

- Gonçalves, J. (2007). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Consultado em 12 outubro de 2012 através de [http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index\\_pedh.htm](http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index_pedh.htm)
- Guba, G. & Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hood, C. (1991). A public administration for all seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- Hoy, W., & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York: Random House.
- Lamy, F. (2009). *Supervisão pedagógica*. *Revista Correio da educação*, 339. Porto: Edições Asa.
- Leal, A., & Henning, P. (2009). *Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9, 1, 251-266.
- Leandro & Freire, (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Leite, C. (Org.), Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A., & Jordão, A. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. et al. (2001). *Avaliar a avaliação*. *Cadernos pedagógicos*, 14, 63. (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lemos, J., & Carvalho, L. G. (2003). *Estatuto e estrutura da carreira docente*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão inicial*. *Estudos de natureza educacional*. *Revista da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, 10, 1.

- Ministério da Educação e Ciência, (2009). Programa Educação 2015. Consultado em 28 de Julho de 2012 através de [www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf](http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf)
- Naninha, Al. (2008). *Resumos e críticas*. Entrevista de Bauman, Z. a Vecchio, B. (2005). *Identidade*.
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. *Revista Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 12, 79-95. Consultado em 11 de Agosto de 2012 através de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/17>
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2006). *Conferência de abertura. Debate nacional sobre educação*. Consultado em 26 de Agosto de 2006 através de <http://www.debatereducacao.pt>
- Nóvoa, A. (2006). *Dilemas práticos dos professores*. *Revista Saber (e) Educar*, 11.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Concepções e práticas da formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *O passado e o presente dos professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2005). *Matéria Professores: Atrair, Desenvolver e reter professores eficazes* Paris: OCDE. Consultado em 6 de setembro de 2010 através de [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)
- OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*. Bruxelas: Éditions OCDE. Consultado em 11 de setembro de 2012 através de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>
- Pereira, I. (2009). *A avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. CIES, e-working paper, 58. Porto Alegre: Bokman. Consultado em 25 de setembro de 2012 através de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documentos/CIES-WP58\\_Pereira\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documentos/CIES-WP58_Pereira_003.pdf)

- Pereira, S. & Vieira. (2006). *Entrevista: pela Educação*, com Nóvoa, A. *Revista Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 11, 111-126. Consultado em 5 de Agosto de 2012 através de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/14>
- Ramos, C. (2011). *Avaliar os professores? Razões e visões*. Consultado em 10 Novembro através de <http://www.aceprensa.pt/articulos/print/2011/apr/30/avaliar-os-professores-razes-e-vises/>
- Rangel, M. (Org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas SP: Papyrus Editora.
- Ricardo, L. F. F. (2010). (AC). *Supervisão pedagógica - à procura de objetividade*. *Revista eletrónica Ensinar e Aprender*. Consultado em 10 de outubro de 2012 através de <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisaopedagogicaprocure-da.html>
- Rodrigues, P. (1999). *A avaliação curricular*. In: Estrela, A. & Nóvoa, A. (Eds.) *Avaliações em educação: Novas perspetivas*, 15-76. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2001). *A Formação no contexto da avaliação de professores*. In Silva, J., & Pacheco, J. (org). *(Re)Pensar a formação contínua na construção da profissão docente*. Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda.
- Romero, A. (1991). *Metodologia de análise de conteúdo, cadernos de ciências da comunicação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ruivo, J., & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Consultado em 5 de setembro de 2012 através de [http://ipiaget.academia.edu/Jo%C3%A3oRuivo/Books/379567/avaliacao\\_de\\_desempenho\\_de\\_professores](http://ipiaget.academia.edu/Jo%C3%A3oRuivo/Books/379567/avaliacao_de_desempenho_de_professores)
- Sá-Chaves, I. (2000). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia: F. C. G. e F. C. T.

- Santos, A. A. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal: modelos e perspectivas*. In Ruivo, J., & Trigueiros, A. (Coord.). *Avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Associação Nacional de Professores, Rvj editores.
- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Consultada em 13 de setembro de 2012 através de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5742/1/ulfpie039847\\_tm.Pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5742/1/ulfpie039847_tm.Pdf)
- Seddon, J. (1997). *Ten arguments against ISO 9000*. *Managing Service Quality*, 7, 4, pp. 162–168.
- Sergiovanni (1994). *Building Community in Schools*. Pedagogika, Praha: UK Praha
- Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: a redefinition*. (7ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stake, R. (2000). *Case studies*. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (ed). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). London: Sage Publications.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., Correia, J. A. (org.) (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento
- Stones, E. (1984). *Supervision in a teacher education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Stones, E. (1987). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision*. *Journal of curriculum and supervision*, 15, 3, 212-235.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2004). *Supervising that improves teaching: strategies and techniques*. Thousand Oaks: CA Corwin Press.
- Theodorson, G. A. & Theodorson E. G. (1970). *A modern dictionary of sociology*. London: Methuen.

- Ventura, A. (2008). *Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos*. Comunicação apresentada no Encontro Temático *Autonomia das Escolas e Avaliação do Desempenho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., & Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Consultado em 8 de setembro de 2012 através de <http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLObzrt/1/file.pdf>
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora, 1-72. Consultado em 23 de Abril de 2012 através de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In Vieira, F., Barbosa, I., Moreira, M. A., Paiva, M., & Fernandes, I. S. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, 15-44. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Consultado em 9 de Junho de 2012 através de <http://www.cedes.unicamp.br> e <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e emancipação profissional, U.M, 31-35*. In Revista Elo, 16. Guimarães: CFFH. Consultado em 9 de Junho de 2012 através de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP. Consultado em 3 de setembro de 2012 através de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Barbosa, I., Moreira, M. A., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ªed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, M. C., & Pereira, H. M. S. (2006). *Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 11, 111-126. Consultado em 7 de Setembro de 2012 através de <http://purl.net/esepef/handle/10000/1>

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: University Press.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 14 – Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 66-B/2007 de 28 de dezembro - Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública (SIADAP).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 7 – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, Diário da República, 1.ª série, n.º 120 – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Diário da República, 1.ª série, n.º 120 – Acorda os princípios estabelecidos para a revisão do Estatuto da Carreira Docente.

Despacho 14420/2010, de 15 de Setembro, Diário da República, 2.ª série, n.º 180 – Determina regras de calendarização do procedimento da ADD, as regras do relatório de auto-avaliação e aprova as fichas de avaliação.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro, Diário da República, 2.ª série, n.º 206 – Define os padrões de desempenho docente, procedimento, as regras do relatório de auto-avaliação e aprova as fichas de avaliação.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – Aprova a 11ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 23 de Junho – Regulamenta o SIADAP do pessoal docente pré-escolar e dos ensinos básico e secundário revogando o DR2/10.

## **ANEXOS**

## **Guião da Entrevista**

## **Guião da Entrevista**

**Tema: CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PERCEPÇÃO DE ASPECTOS ÉTICOS EMERGENTES**

### **Objetivos Gerais:**

- a) Recolher informação acerca dos princípios e práticas de supervisão pedagógica no ensino básico e secundário
- b) Identificar os aspetos éticos que emergem nas práticas de supervisão pedagógica no ensino básico e secundário
- c) Recolher informação sobre as opiniões dos supervisores e relatores do ensino básico e secundário sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade.

**Entrevistados:** Supervisores e relatores do ensino básico e secundário da Rede Pública.

<b>Bloco A</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Legitimação da entrevista	a) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista	1. Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação – Contributos para a análise das práticas de supervisão pedagógica e perceção de aspetos éticos emergentes	- Fundamentos
Motivação do entrevistado	b) Motivar o entrevistado	2. Indicar os objetivos da entrevista	- Objetivos
	b) Garantir a confidencialidade	3. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho	- Destaque da importância da colaboração no estudo
	c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista	4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas	- Garantia de confidencialidade
		5. Pedir autorização para gravar a entrevista	- Autorização para registo audiográfico
		6. Agradecer a colaboração	

<b>Bloco B</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Caracterização dos participantes	- Conhecer o nível de formação e a experiência profissional dos participantes	1. Qual é o seu departamento curricular? 2. Que disciplina (s) leciona? 3. A que níveis de ensino? 4. Que disciplinas/anos de escolaridade lecionam os seus avaliados? 5. Qual é o tempo de serviço/anos? 6. Há quantos anos está neste agrupamento? 7. Qual é a área da sua formação académica? 8. Que formação tem na área de supervisão? 9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua carreira profissional? 10. É supervisor/relator? Desde quando?	- Formação - Experiência profissional - Cargos desempenhados - Duração dos cargos - Contexto

<b>Bloco C</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Conceções de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente (ADD)	- Clarificar conceções acerca da supervisão pedagógica e ADD	<p>1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?</p> <p>2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?</p> <p>3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a avaliação? E acha que têm</p> <p>4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador? Qual? E para o avaliado?</p> <p>4. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares? Há constrangimentos?</p>	<p>- Conceito de supervisão</p> <p>- Conceito de avaliação</p> <p>- Condições para avaliação</p> <p>- Avaliação entre pares</p> <p>- Vantagens</p> <p>- Constrangimentos</p>

<b>Bloco D</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	<p>a) Perceber/clarificar/ identificar opiniões sobre a formalização da supervisão pedagógica</p> <p>b) Conhecer os procedimentos adotados</p> <p>c) Perceber como estão a ser operacionalizados</p> <p>d) Saber se o supervisor adota outros</p> <p>e) Perceber como é feito o acompanhamento e o apoio aos supervisionados</p> <p>f) Conhecer vantagens e desvantagens da operacionalização da ADD</p>	<p>1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?</p> <p>2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?</p> <p>3. Como estão a ser operacionalizados?</p> <p>4. Que procedimentos /instrumentos adopta como coordenador(a), supervisor(a), relator(a)?</p> <p>5. Como é que os coloca em prática?</p> <p>6. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza, ainda outros? Quais?</p> <p>7. Considera que foram criadas novas dinâmicas? Como? Em que domínios?</p> <p>8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo de ADD?</p>	<p>- Formalização da supervisão pedagógica</p> <p>- Procedimentos</p> <p>- Instrumentos</p> <p>- Operacionalização</p> <p>- Acompanhamento</p> <p>- Dinâmicas</p> <p>- Vantagens e desvantagens na operacionalização do modelo da ADD?</p>

<b>Bloco E</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Concepções éticas emergentes da Prática da ADD	<p>a) Perceber se a prática da ADD é feita de modo justo e transparente</p> <p>b) Saber se a prática da ADD promove o desenvolvimento profissional do docente.</p> <p>c) Saber se o processo da ADD alterou as relações interpessoais</p> <p>d) Saber o que o avaliador pensa acerca das competências para o exercício da função</p>	<p>1) Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela escola foram bem definidas?</p> <p>2) E acha que estão a ser cumpridas?</p> <p>3) Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do desenvolvimento profissional do docente? Como?</p> <p>4) Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo da ADD? Em que sentido?</p> <p>5) Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a função?</p> <p>6) Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?</p>	<p>-Transparência do processo</p> <p>-Cumprimento dos normativos e – deveres</p> <p>- Justiça, equidade</p> <p>- Relações interpessoais</p> <p>- Novas dinâmicas</p> <p>-Desenvolvimento profissional</p> <p>- Aquisição de competências</p> <p>-Vantagens para o supervisor</p> <p>-Benefícios para o supervisionado</p> <p>- Necessidade de formação</p> <p>-Autonomia e responsabilidade</p>

<b>Bloco F</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Formação Profissional	<p>a) Recolher elementos sobre o percurso de formação supervisão pedagógica</p> <p>b) Fazer uma análise das necessidades de formação na área da supervisão pedagógica.</p> <p>c) Saber se a escola promove formação</p> <p>d) Saber se a formação realizada pelos relatores introduz mudanças na prática pedagógica</p>	<p>1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?</p> <p>2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Qual?</p> <p>3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.</p> <p>4. O seu agrupamento promoveu acções de formação para professores, avaliadores, relatores? Quais?</p> <p>5. Houve benefícios dessa formação? Quais?</p> <p>6. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em acções de formação sobre supervisão pedagógica?</p>	<p>- Formação profissional</p> <p>- Tipo de formação</p> <p>- Resultados obtidos, repercussões na prática</p> <p>- Aspectos positivos e negativos</p> <p>- Interesse</p> <p>- Motivação</p> <p>- Disponibilidade</p>

<b>Bloco G</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Tópicos</b>
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	<p>a) Perceber se o modelo de ADD promoveu o desenvolvimento profissional docente</p> <p>b) Perceber se as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes</p>	<p>1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?</p> <p>2. Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?</p> <p>3. Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?</p> <p>4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?</p> <p>5. Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo existente ou criar um novo modelo? Em que moldes?</p>	<p>- Eficácia da supervisão pedagógica</p> <p>- Desenvolvimento e inovação da atividade educativa</p> <p>- Trabalho colaborativo</p> <p>- Construção do conhecimento profissional</p>

## **Transcrição das Entrevistas**

1 **ENTREVISTA 1**

2 (E1)

3  
4 **BLOCO B**

5  
6  
7 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

8 E1 - Matemática e ciências experimentais.

9  
10 **Q2. Que disciplina (s) lecciona?**

11 E1 - Lecciono duas. Lecciono matemática e lecciona ciências da natureza.

12  
13 **Q3. A que níveis de ensino?**

14 E1 - É o 2º ciclo é o ano 5º e 6º anos de escolaridade.

15  
16 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade leccionam os seus avaliados?**

17 E1 - Os meus avaliados deveriam ser, deveriam ser colegas do meu grupo de  
18 recrutamento que é o 230, mas no grupo 230 já estava nomeado, aliás um colega, para fazer  
19 essa função de relator. Acontece que a posteriori houve alguns relatores do meu grupo que  
20 solicitaram a avaliação na componente científico pedagógica e não havendo ninguém para os  
21 avaliar pois, foi-me incumbido essa função, sem horas para o fazer pelo que a resposta a essa  
22 pergunta é: eu estou a avaliar 3 colegas, um do grupo de recrutamento 550 que é TIC, uma  
23 colega de Tecnologia de tecnologias de informação do grupo 550 que não é o meu para a qual  
24 não tenho formação científico pedagógica, não posso leccionar essa disciplina. Estou a avaliar  
25 a representante do grupo 500 de matemática que é, ela a relatora do grupo 500, não é?  
26 Também eu não tenho, digamos que, não posso leccionar essas disciplinas, não estou  
27 acreditado para isso, não tenho formação científica pedagógica, e estou a avaliar um colega  
28 que também é relator do grupo 520 que é biologia e geologia do 3º ciclo e secundário para o  
29 qual também não tenho formação. Portanto estes 3 colegas do meu departamento que estou a  
30 avaliar são colegas de outros grupos de recrutamento para os quais não tenho habilitação para  
31 isso.

33 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

34 E1 - 28 anos de serviço.

35

36 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

37 E1. Não te sei dizer com rigor mas, eu suponho que sejam 8 a 10 anos.

38

39 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

40 E1 - É o ensino da matemática e das ciências da natureza da escola superior de  
41 educação.

42

43 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

44 E1 - Estou a frequentar um mestrado de supervisão pedagógica, estou no segundo ano.  
45 Já fiz a parte curricular. Além disso, frequentei há dois anos, penso eu, uma ação de formação  
46 promovida pelo diretor do agrupamento, com uma colega que tinha formação em supervisão.

47

48 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua  
49 carreira profissional?**

50 E1 - Cargos de gestão no antigo concelho diretivo e agora de direção nunca estive por  
51 opção, porque em duas circunstâncias tive convite para integrar uma equipa, uma das quais  
52 logo de início para o cargo de subdiretor, mas não aceitei, por questões de... por razões que  
53 tem a ver com a minha personalidade e com a forma como eu entendo que se praticava e  
54 pratica a gestão escolar. Não me revejo, e como não me revejo não quero ser um elemento  
55 problemático. Cargos de gestão intermédia, tenho tido, atualmente tenho a de coordenador, a  
56 de representante do grupo de recrutamento já tenho este cargo desde a altura dos professores  
57 titulares nesta escola, noutras escolas já tinha tido o cargo de coordenador na altura não tinha  
58 essa designação, era de delegado de grupo, participava no conselho pedagógico também.

59

60 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

61 E1- Desde o 1º ciclo, estou no 2º biénio.

62

63

64

## BLOCO C

65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96

### **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

E1 - Segundo, leituras que tenho feito, e 2º, alguns quadros conceptuais, de que tomei conhecimento na formação que estou a fazer, de facto avaliar é uma componente, é um aspeto da função supervisiva. Supervisionar parece-me que é muito mais do que isso, é muito mais abrangente, abrange, de facto aspetos ...de natureza formativa, isto é, de natureza,.. no aspeto colaborativo, de acompanhamento de proximidade, permite apoiar de facto os colegas, num trabalho de proximidade e de colaboração ou seja, há aqui componentes importantes que, tem ser privilegiadas, na minha opinião como por ex. as relações interpessoais ninguém trabalha com alguém com a qual não tem o mínimo de empatia. Ninguém aceita uma opinião de alguém que não reconhece credibilidade, que não enfim, .... Supervisionar, é muito mais amplo. Eu acho que a maior parte das pessoas não conhece a abrangência da supervisão.

### **Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

**Q3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a avaliação? E acha que têm?**

E1 - Antes de mais devem ter formação. Formação de qualidade por um lado, mas não basta isso. Eu diria que, depois dessa formação, deveria haver um organismo ...ou ... dentro do ministério ou a haver uma ordem de professores deveria ser abraçada pela ordem dos professores, que de alguma forma desse digamos que a acreditação a esse profissional. Não basta ter formação mas tem que se dar provas de que de facto é competente, dado o carácter de responsabilidade que tem a supervisão um dos quais a questão da avaliação de desempenho.

A avaliação entre pares? Exatamente Isto são aspetos muito sensíveis e é daí que advêm o seu grau de responsabilidade.

### **Q4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador?**

E1 - Traz um benefício se o avaliador souber tirar partido, disso, isto é, se o avaliador estiver consciente das vantagens que pode trazer, dependendo da sua postura enquanto avaliador, não é, nomeadamente ao nível do conhecimento que tem dos colegas com quem

97 trabalha, dos processos que eles implementam, processos pedagógicos, da interação que  
98 estabelecem entre eles, tudo isto são mais-valias para o supervisor e também, o supervisor é  
99 um docente tal e qual como os outros isto é, pode e deve partilhar e aprender com os outros.

100

#### 101 **Q4.1. Pode ter ganhos nesse aspeto?**

102 E1 - Pode ter ganhos nesse aspeto na medida em que há um trabalho de partilha, de  
103 proximidade, de apoio que permite um grau de aquisição de técnicas e de conhecimento que  
104 não tinha anteriormente, e isso é, digamos que resulta num enriquecimento do próprio  
105 supervisor que tem ali uma oportunidade de tomar contacto e crescer.

106

#### 107 **Q4.2. E para o avaliado?**

108 E1 - Depende do avaliador isto é, há parte que está na mão do avaliador, há parte que  
109 está na mão dos normativos legais que o avaliador tem que cumprir, sejam eles justos e  
110 injustos ele tem que os cumprir, não é, depende também do avaliado, da personalidade do  
111 avaliado, das interações que estabelece entre eles. O avaliado pode ganhar quanto mais  
112 competente na função de avaliador for o avaliador, neste caso o relator, não é.

113

#### 114 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares? Há constrangimentos?**

115 E1 - Acho que a avaliação ser entre pares tem vantagens e desvantagens sendo que, as  
116 vantagens é de, que, a avaliação é feita por profissionais que estão no terreno, (silêncio) não é,  
117 são profissionais que avaliam mas também estão no terreno, sabem quais são todos  
118 constrangimentos que afetam e avaliam de uma forma digamos que mais humanizada porquê?  
119 Porque, dão desconto a situações que sabem que não são imputáveis aos avaliados. Uma  
120 avaliação feita por uma entidade externa é uma avaliação que não contempla normalmente  
121 isso, não tem em conta o contexto, mas sim digamos que determinados perfis que tem que ser  
122 iguais independentemente da escola, do meio onde está inserida, do grau de desenvolvimento  
123 dos professores etc., etc. Portanto, se os avaliadores externos fossem pessoas que  
124 conhecessem bem o terreno que tivessem em conta tudo isso. Eu, defendo que deviam ser  
125 avaliadores externos, porque o avaliador sendo interno, não é, sendo entre pares, vai estar  
126 condicionado porque há uma relação de proximidade muito grande que pode trazer  
127 ambiguidade, e muitas vezes até falta de clareza, dualidade de critérios e o grau de  
128 envolvimento vai ser um constrangimento.

## BLOCO D

129

130

131 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**

132 **Formalizado superiormente?**

133 E1 - O modelo foi implementado á força. O modelo nunca foi, digamos que... nem  
134 assimilado pelos docentes, nem aceite. Foi implementado porque houve um conjunto de  
135 pessoas que se dispuseram a, digamos que, avançar com um conjunto de procedimentos e  
136 de trabalho, não é, de trabalho....

137

138 **Q1.1. Fazia parte?**

139 E1 - Fiz parte desse grupo, Fazia parte da CCAD e continuo fazendo. Na altura,  
140 portanto fiz parte desse grupo de trabalho e contribui para que esses documentos de  
141 implementação fossem elaborados, havendo na altura, poucas informações sobre perfis de  
142 desempenho, praticamente trabalhamos em cima de uma folha em branco à luz de legislação  
143 que era muito difusa, havia muita legislação, todas as semanas saiam normativos, e despachos  
144 foi um momento conturbado, mas isso não contribui para que a implementação do modelo  
145 fosse facilitado porque o modelo em si, era muito confuso, era um modelo que não previa um  
146 conjunto de situações e dava responsabilidade a cada escola de descobrir digamos que esse  
147 texto escondido ...e isso fez com que em algumas escolas não se implementassem pura e  
148 simplesmente o modelo, os professores recusaram liminarmente, até a própria direções, houve  
149 outras escolas que optarem por fazer alguma coisa e nessas escolas houve muita dualidade,  
150 muita diversidade de documentos, pelo que o 1º ciclo de avaliação foi no mínimo muito  
151 esquisito, porque ...houve n formas de o implementar.

152

153 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua**  
154 **escola?**

155 E1 - Olha, Isso foi uma grande dificuldade porque como os docentes implicados neste  
156 trabalho não tinham formação, e continuam a não ter, fazem um trabalho de, tem que fazer um  
157 trabalho de investigação, ou seja, vou dar-te um exemplo: Por exemplo, criar uma grelha de  
158 observação de aulas assistidas é qualquer coisa que não fazia parte dos documentos,  
159 ahahahaha não fazia parte, digamos da legislação, é um exemplo de um documento que teve  
160 que ser criado, e nunca tinha sido utilizado numa escola, e, portanto, ahaha na prática corrente

161 ...e portanto, teve que haver investigação de ... (silêncio). Q2.1. Mas já havia dos de  
162 formação inicial?

163 Havia documentos da formação, e foram esses que foram consultados, para quê? Para  
164 haver um referencial, um ponto de partida, esse foi um exemplo, outros documentos que  
165 foram elaborados também se teve que procurar alguma matriz e houve outros que não houve  
166 matriz nenhuma e tivemos de criar os documentos de uma folha em branco, pareceu-nos que  
167 assim era bem. Os documentos desciam aos departamentos e ao pedagógico, eram analisados,  
168 supostamente eram para vir com sugestões, mas normalmente não vinham com sugestões, este  
169 grupo foi um bocado solitário, neste trabalho que foi árduo.

170

### 171 **Q2.1. Foi fácil a aprovação desses documentos?**

172 E1 - Não, porque repara, não foi porque o próprio modelo em si, os professores não se  
173 reviam neste modelo, rejeitavam-no?

174 Rejeitavam-no, porque o achavam ineficaz, isto é, achavam que este modelo não  
175 servia para avaliar, não avaliava os professores, não era assim que se avaliavam,  
176 provavelmente não sabiam como, mas ao implementar-se aquele modelo descobria-se,  
177 percebia-se que ... não era daquela maneira, aqueles procedimentos, não levavam a que de  
178 facto no final o professor fosse bem avaliado, pelo que os professores não se reviam. Todos  
179 estes documentos, que eram fabricados, não só observação de aulas mas também depois á  
180 própria classificação do professor através da criação de perfis de desempenho que na altura  
181 não existiam fomos nós que os criamos na nossa escola bem ou mal para conseguir situar e  
182 diferenciar os professores não só na parte das aulas assistidas como noutras vertentes? Essa  
183 tarefa foi muito difícil porque nós, não tínhamos formação para isso e havia sempre a  
184 sensação, como ainda há, de que não sabemos bem se o que fazemos está estamos a fazer se,  
185 estará cientificamente correto ou não? Isto é, fazemos as coisas por tacto, não temos formação  
186 e fazemos por tacto. Eu faço pelo meu tacto, outro colega relator faz pelo tacto dele e noutras  
187 escolas cada um faz como entende

188

### 189 **Q2.2. Cada um fez de per si?**

190 E1 - Os avaliadores, na altura, estamos a falar do 1º ciclo, não é,

191

192

193 **Q2.3. Sim.**

194 E1 - Estavam ainda menos informados do que agora e portanto a conduta do avaliador  
195 enquanto tal não foi controlada tal como agora não está a ser, não é. A maneira como ele  
196 aplicou os documentos não foi controlada. Não existia nenhuma estrutura na escola que  
197 garantisse que os documentos que saíram do CCAD eram implementados da mesma forma. O  
198 CCAD depois reuniu no fim e perguntou as pessoas qual é a menção que vocês propõem para  
199 cada colega que avaliaram.

200

201 **Q2.4. O procedimento deveria ser outro?**

202 E1 - Claramente. Mas é assim, O procedimento devia ser outro, e ao ser outro, estou-  
203 me a referir que devia haver mais contacto entre o CCAD e os avaliadores e entre estes e os  
204 avaliados. Devia haver mais negociação, mais diálogo, mais partilha e mais transparência, só  
205 que a mais parece-me q não iria anular o carácter injusto do modelo, por mais transparência  
206 que se possa inculcar quando a base já está digamos comprometida que é o modelo tudo o resto  
207 vem, parece que é areia para os olhos, e então os colegas até se sentiriam mais ofendidos, já  
208 nos já nos dão um modelo que é o que é, quanto mais ainda estar a tentar ludibriar.

209

210 **Q2.5. O que moveu essas pessoas?**

211 E1 - Eu acho que o que moveu essas pessoas foi, para já alguma identidade com a  
212 profissão e acreditarem que de alguma maneira a avaliação contribui para o desenvolvimento  
213 profissional dos docentes.

214

215 **Q2.6. Já havia essa consciência, na tua ótica?**

216 E1 - Na minha ótica, as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no CCAD e que  
217 produziram estes documentos, na minha opinião, tinham já essa consciência, que tinha que  
218 haver avaliação e havia a esperança de que aquele modelo que era errado e injusto que  
219 servisse para de futuro poder ser avaliado, no final, neste caso do ciclo para se tirarem  
220 conclusões e para se corrigirem todas as injustiças e os erros que o modelo continha.

221

222

223

224

225 **Q2.7. E quem deveria fazer isso?**

226 E1 - Deveriam fazer isso, as escolas as que implementaram o modelo, dar feedback ao  
227 ministério e o ministério com as escolas criar um sistema de comunicação de forma a poder  
228 aperfeiçoar e criar daí um modelo melhor que o anterior, coisa que não aconteceu, como  
229 sabes.

230

231 **Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

232 E1 - Todos documentos, grelhas, perfis foram produzidos, mas foi sempre pedido uma  
233 opinião, um feedback, uma ajuda quer aos grupos de recrutamento havia versões, esses  
234 documentos passaram por diversas versões até a versão final, passarem por diversas versões e,  
235 essas versões supostamente, deveriam ser fruto de melhoramentos com as sugestões dos  
236 grupos de recrutamento e normalmente não eram porque as pessoas muito cedo, se  
237 divorciaram deste modelo de avaliação e portanto como não se reconheciam também não  
238 opinavam e recusavam-se a opinar numa coisa que já de si estava mal de raiz.

239

240 **Q3.1. Há diferenças entre o 1º biénio de avaliação e o 2º?**

241 E1 - A diferença mais significativa entre os dois biénios é que eu acho que este  
242 modelo que está agora em vigor, não é, é um modelo que tem mais instrumentos facilitadores  
243 por exemplo, existem os perfis de desempenho, na altura do 1º ciclo não existiam. Foi o  
244 CCAD, ou melhor, foi um subgrupo do CCAD que os criou do nada com base naquilo que lhe  
245 parecia quer era o desempenho dos professores, que era do trabalho dos professores e como é  
246 que eles deveriam ser diferenciados nas várias menções do excelente, do muito bom etc., etc.  
247 Neste modelo já há, digamos que um referencial o que acontece é que esse referencial não é  
248 fácil de entender, não fácil de entender como não é fácil de entender por é muito ambíguo e  
249 fáceis de comprovar o que é um professor muito isto ou muito aquilo ou apenas bom nisto ou  
250 bom naquilo como é que se distingue em certos aspetos o desempenho Muito ou bom porque  
251 não está lá escrito e isso obrigou o CCAD a produzir novos do documentos mais  
252 esclarecedores que facilitassem a implementação do modelo. Neste momento estão criados  
253 documento com esse objetivo se vão conseguir o objetivo ou não. Não sei. A intenção foi  
254 essa. Mais uma vez isto não estava na lei.

255

256

257 **Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
258 **relator(a)?**

259 E1 - Enquanto relator assisto à aula de 3 colegas como eu já disse, não é, e  
260 implemento os procedimentos da forma que estão, com a metodologia que está decidido pelo  
261 CCAD da metodologia que está decidido, não é?

262 Todos documentos, grelhas, perfis foram produzidos, mas foi sempre pedido uma  
263 opinião, um feedback, uma ajuda quer aos grupos de recrutamento havia versões, esses  
264 documentos passaram por diversas versões até a versão final, passaram por diversas versões e,  
265 essas versões supostamente, deveriam ser fruto de melhoramentos com as sugestões dos  
266 grupos de recrutamento e normalmente não eram porque as pessoas muito cedo, se  
267 divorciaram deste modelo de avaliação e portanto como não se reconheciam também não  
268 opinavam e recusavam-se a opinar numa coisa que já de si estava mal de raiz.

269

270 **Q4.1. Há diferenças entre o 1º biénio de avaliação e o 2º?**

271 E1 - A diferença mais significativa entre os dois biénios é que eu acho que este  
272 modelo que está agora em vigor, não é, é um modelo que tem mais instrumentos facilitadores  
273 por exemplo, existem os perfis de desempenho, na altura do 1º ciclo não existiam. Foi o  
274 CCAD, ou melhor, foi um subgrupo do CCAD que os criou do nada com base naquilo que lhe  
275 parecia quer era o desempenho dos professores, que era do trabalho dos professores e como é  
276 que eles deveriam ser diferenciados nas várias menções do excelente, do muito bom etc., etc.  
277 Neste modelo já há digamos que um referencial o que acontece é que esse referencial não é  
278 fácil de entender, não fácil de entender como não é fácil de entender por é muito ambíguo e  
279 fáceis de comprovar o que é um professor muito isto ou muito aquilo. ou apenas bom nisto ou  
280 bom naquilo como é que se distingue em certos aspetos o desempenho Muito ou bom porque  
281 não está lá escrito e isso obrigou o CCAD a produzir novos do documentos mais  
282 esclarecedores que facilitassem a implementação do modelo. Neste momento estão criados  
283 documento com esse objetivo se vão conseguir o objetivo ou não. Não sei. A intenção foi  
284 essa. Mais uma vez isto não estava na lei.

285

286

287

288 **Q5. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
289 **relator(a)?**

290 E1 - Enquanto relator assisto à aula de 3 colegas como eu já disse, não é, e  
291 implemento os procedimentos da forma que estão, com a metodologia que está decidido pelo  
292 CCAD da metodologia que está decidido, não é? Então, há um conjunto de documentos, por  
293 ex.: as aulas assistidas têm um conjunto de documentos por ex.: o avaliado antes da aula  
294 assistida tem que produzir um documento que é uma caracterização da turma, para depois  
295 fundamentar a parte da metodologia porque é uma consequência grave, depois o modelo não  
296 tendo mais-valias visíveis e não sendo reconhecido por causa disso é qualquer coisa que está  
297 ali a mais.

298

299 **Q5.1. Mas falou há pouco que alterou a forma de gestão**

300 E1 - Sim mas não teve a ver com o modelo de ADD. Teve a ver com as metodologias  
301 e práticas de organização que eu imprimi para fazer a gestão enquanto coordenador de  
302 departamento e até como representante? Como coordenador de departamento e como  
303 representante do 230.

304

305 **Q5.2. Mas imprimiu também o trabalho colaborativo?**

306 E1 - Sim. Essa foi uma das minhas lutas, entre aspas, que tenho tentado travar no meu  
307 grupo de recrutamento em especial e nos outros grupos de recrutamento do meu agrupamento  
308 mas, por detrás de uma tentativa dessas de incremento de trabalho colaborativo eu penso que  
309 é muito importante o incremento de relações interpessoais. O trabalho colaborativo pressupõe  
310 a confiança no outro. Ninguém, se expõe a trabalhar com o outro no qual não confia e as  
311 relações interpessoais são da máxima importância e essa foi uma das razões pela qual eu te  
312 disse no início desta entrevista que recusei fazer parte de um conselho executivo porque eu  
313 entendo que os executivos e até agora as direções pelo que eu estou a observar são meros  
314 gestores de tarefas, não gerem pessoas gerem é tarefas e gerem tarefas pelas pessoas que eles  
315 sabem que se dispõem normalmente a trabalhar e esforçar-se e a fazê-lo com dignidade e  
316 isso não é gerir pessoas é gerir tarefas.

317

318

319

320 **Q5.3. Então um dos problemas que se pode colocar é a questão de gestão?**

321 E1 - São as técnicas, os modelos de gestão é que estão em causa porque uma escola é  
322 um organismo vivo, mas vivo, porque tem pessoas. Ir para um cargo de gestão. São os  
323 recursos humanos que põem a escola em andamento muito mais do que os recursos matérias  
324 que são fundamentais também mas tudo começa não com as cadeiras e com os recursos  
325 materiais que lá temos e com o nº de salas mas com as pessoas que lá temos e portanto eu  
326 entendo que a gestão de uma escola deve começar pelos recursos humanos.

327 No caso do meu departamento tem ganhos a vários níveis inclusivamente depois  
328 reflete-se na avaliação de desempenho porque eu acho que aquilo que consegui enquanto  
329 avaliador do 230 no 1º ciclo se deveu muito às relações interpessoais que eu já vinha tentando  
330 a implementar as pessoas reconheciam em mim alguma credibilidade naquilo que eu dizia e  
331 as relações pessoais ajudaram muito porque há alguma empatia e as pessoas reconhecem.

332

333 **Q5.4. Isso aconteceu antes de fazer formação em supervisão pedagógica?**

334 E1 - Exatamente. Acho que isto tudo tem a ver, infelizmente tem a ver com bom  
335 senso, não é, porque, as pessoas, não têm formação, e não tendo formação fazem um bocado  
336 por tato. Eu acho que se faz bem desta maneira, eu acho que se faz bem daquela mas, não tem  
337 a certeza absoluta de como estão a fazer. Eu pessoalmente Valorizo muito as relações  
338 interpessoais porque acho que se deve partir daí porque antes de sermos coordenadores somos  
339 pessoas e são as pessoas que tem que ser geridas são as personalidades e é aí que falta muita  
340 formação e competência nos cargos de gestão.

341

342 **Q5.5. Em síntese quais são as vantagens e constrangimentos deste modelo?**

343 E1 - Em síntese, vantagens, não revejo nenhuma vantagens, absolutamente  
344 nenhuma. O modelo está mal concebido, é ineficaz e tem apenas uma finalidade que é uma  
345 finalidade economicista na medida em que não reconhece, avalia mal e depois não reconhece  
346 aquilo que se avalia, porque inventou um sistema que são as cotas obrigam a que apenas X  
347 docentes em cada bolsa, digamos assim, possam ser reconhecidos com o mérito de com  
348 excelente ou com o mérito de MB, são as famosas cotas. Todos aqueles que não são  
349 reconhecidos têm que descer a sua avaliação e isto tem efeitos nefastos nos docentes.

350

351

352 **Q5.6. Considera-se um bom avaliador?**

353 E1 - Considero-me um avaliador que tenta ter bom senso não sei se serei um bom  
354 avaliador porque alguém me teria que avaliar. È um bocado difícil olhar para mim mesmo e  
355 saber avaliar-me.

356

357

## BLOCO E

358

359 **Q1. Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela**  
360 **escola foram bem definidas?**

361 E1 - Eu acho que as regras adotadas foram aquelas que estavam estabelecidas na lei.  
362 Acho que à semelhança do 1º ciclo á semelhança não, a diferença que existia entre os dois  
363 ciclos é que este ciclo tem mais indicadores, mais, mais pontos de referência, já te dei á  
364 bocado o exemplo dos padrões de desempenho, não é, o 1º ciclo não tinha quase referências  
365 nenhuma. Foi o CCAD que criou tudo e mais alguma coisa e cada escola criou os seus e  
366 houve escolas que não criaram nenhuns, não é. Há uma diversidade enorme de situações.

367

368 **Q2. E acha que estão a ser cumpridas?**

369 E1 - Eu acho que, é – me difícil de dizer.

370

371 **Q2.1. Na sua perceção.**

372 E1 - Na minha perceção, eu acho que as pessoas se esforçam para as cumprir isto é, eu  
373 não deteto na maioria das pessoas, se calhar numa ou noutra, há sempre uma ovelha, não é,  
374 negra no rebanho mas, de uma forma geral, eu sinto que as pessoas se esforçam por  
375 implementar as indicações do CCAD e até preocupam-se em implementar bem os  
376 documentos e os procedimentos. Acontece que isso não quer dizer que se revejam naquilo  
377 mas tentam por uma questão de profissionalismo e só isso, levar á frente a sua missão mas  
378 não acreditam nela, claramente.

379

380 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do**  
381 **desenvolvimento profissional do docente? Como?**

382 E1 - Não. Então, isto é quase como tu teres uma caixa com ovos cheios de salmonelas  
383 não é, todos deteriorados e pedirem-te para fazeres uma boa omeleta isto é, por comparação o

384 modelo de avaliação não contemplando por exemplo o aspeto formativo, porque tu vais  
385 nomeadamente caso das aulas assistidas, tu vais observar a 1º aula e só no fim é que dás a tua  
386 opinião e eu pergunto então, qual foi a oportunidade que aquele colega que esteve a ser  
387 avaliado na componente científico pedagógica teve de, sem estar a ser penalizado  
388 previamente, de melhorar o seu desempenho, de corrigir aspetos quando tu lhe dás o feedback  
389 ele já tem uma aula dada, quando, ele quando muito pode melhorar na segunda mas na  
390 primeira está a ser avaliado imediatamente.

391

### 392 **Q3.1. Houve o pré-encontro?**

393 E1 - O pré-encontro, o que é que definiu? Deu para perceber que tipo de turma o  
394 avaliador ia observar, as características dos alunos e deu para perceber que tipo de  
395 metodologias a colega iria utilizar, que materiais, que recursos iria utilizar, como é que iria  
396 avaliar mas não dá ao avaliador a perceção de como é que o colega implementa tudo aquilo na  
397 aula porque isso só no momento é que pode ser observado, ora como só no fim da aula é que  
398 o avaliador dá feedback disso. Onde é que está o aspeto formativo? Quando o aspeto punitivo  
399 está à cabeça ou seja, ele já foi avaliado. Ele já deu a aula bem ou mal, já pecou, entre aspas,  
400 neste e naquele aspeto eu posso-lhe dizer à posterior, ou seja no fim da 1ª aula, mas ele já tem  
401 uma avaliação, já está condenado entre aspas, pelos erros que fez, não teve oportunidade de os  
402 corrigir antecipadamente e isso é um erro crasso, um dos erros crassos do modelo que revolta  
403 as pessoas, evidentemente.

404

### 405 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo** 406 **da ADD?**

407 E1 - Pode alterar as relações interpessoais.

408

#### 409 **Q4.1. Em que sentido?**

410 E1 - No sentido negativo.

411

#### 412 **Q4.2 Sempre?**

413 E1 - Sempre, sempre porque como modelo, o sistema não reconhece as pessoas todas  
414 o desempenho delas o mérito, o esforço que elas fizeram isso só por si cria uma revolta, o  
415 avaliador ao não estar acreditado como avaliador vai piorar ainda mais, porque há situações

416 imagina, consegues imaginar por exemplo uma situação destas: o facto de um professor ter  
417 mais tempo de serviço, do que outro pode fazer com que ele seja indicado como o  
418 avaliador mas a minha pergunta é será que ele é: será que ele é mais competente que outro?  
419 Imagina que eu tenho 28 anos de serviço quem é que, onde é que está escrito, onde é que está  
420 garantido que eu tenho credibilidade, não é, para dar conselhos a um colega que tem metade  
421 do meu tempo de serviço, ou até 20 anos, onde é que isso está escrito? Imagina que eu até  
422 trabalho pior do que ele, eu ao observar a aula dele, eu posso reconhecer, que em vários  
423 aspetos ele trabalha melhor que eu, que é que eu tenho para lhe ensinar? Imagina até que eu  
424 sou um mau avaliador que não tenho, digamos, bom senso. Imagina, quem é que garante que  
425 os conselhos que eu lhe dou são os mais indicados. Lá está, eu não estou acreditado enquanto  
426 avaliador, eu digo o que me apetece.

427

#### 428 **Q4.3. Faz isso?**

429 E1 - Eu faço, Eu tento fazer com o maior bom senso que posso. Não está provado por  
430 A mais B que aquilo que eu faço tem valor efetivo.

431

#### 432 **Q5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a** 433 **função?**

434 E1 - Como avaliador reconheço que tenho algumas competências no aspeto das  
435 relações interpessoais que eu acho que são fundamentais, mas também te digo que não bastam  
436 isto é, quando eu quando vou avaliar um colega eu não vou só digamos, que pensar assim,  
437 digamos sei que lhe vou fazer alguns apontamentos, vou-lhe dar algumas sugestões, sei que  
438 ele não vai reagir negativamente, porque temos uma boa relação profissional, ele tem  
439 confiança em mim. Será que isso basta, ou seja, será que isso faz, eu tenha a capacidade só  
440 porque me dou bem com ele de ser capaz de o corrigir de fazer com que ele melhore as suas  
441 práticas?

442

#### 443 **Q5.1. Isso pode ser um processo negociado?**

444 E1 - O que eu acho é que os avaliadores se não estiverem acreditados como pessoas  
445 fidedignas do ponto de vista científico pedagógico, o erro começa logo aí porque o avaliador  
446 pode ser pior professor do que o avaliado e o avaliado pode não dizer porque está  
447 comprometido, não é, mas pode pensar assim, mas quem é este para me estar a fazer este

448 apontamento? Eu até sei que ele trabalha pior do que eu. E isso mina todo o processo de  
449 relação interpessoal.

450

451 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

452 E1 - Nunca mo disseram mas, mas, só tive um problema uma vez, uma colega que  
453 teve, que tinha uma proposta aliás de MB que depois por causa das cotas teve que baixar para  
454 Bom e ela reagiu negativamente.

455

456 **Q6.1. Pediu recurso?**

457 E1 - Não pediu recurso, mas enviou-me um e-mail insultuoso em que dizia que eu  
458 tinha sido parcial ainda que não o comprovando eu depois tive uma reunião com a colega e a  
459 colega realmente reconheceu que não tinha provas que aquilo era uma perceção dela mas no  
460 fundo estava muito revoltada porque achava que tinha trabalhado para a menção de MB e  
461 acabou por ter Bom por causa das cotas. Ela não aceitou isso e despejou em mim a sua  
462 revolta. De uma forma geral toda a gente que avaliei, mesmo aqueles que acabaram por ter  
463 bom. Mantenho uma boa relação com eles. Portanto, se eles me reconhecem como bom  
464 avaliador ou não, acabo por saber porque não tenho o feedback direto.

465

466 **Q6.2. Em síntese não vê benefício ou vê benefício para o supervisor e**  
467 **supervisionado?**

468 E1 - Acho que é necessária a avaliação isto é, para haver avaliação tem que haver  
469 alguém que avalie e alguém que é avaliado mas para haver ganhos quer para um ou outro o  
470 modelo tem que ser um modelo correto, um modelo rigoroso, um modelo que não seja  
471 burocrático, que não seja economicista e que permita fundamentalmente que haja um carácter  
472 formativo garantido isto é, que o docente esteja, tenha um tempo, tenha um tempo para se  
473 ajustar, para melhorar práticas através desse processo negocial, em que o avaliador no final da  
474 aula lhe diz assim: olha, neste aspeto tu estiveste muito bem, acho que resolveste muito bem  
475 aquela situação que aconteceu na aula, que era imprevista, não é, tiveste uma boa resposta, no  
476 entanto, naquele aspeto assim, assim, eu se calhar eu teria feito de outra maneira porque tu ao  
477 fazeres dessa forma tiveste estes resultados porque que é que não tentas fazer de outra forma e  
478 então dava-lhe sugestões sem haver a penalização ou seja, se há uma penalização imediata o  
479 avaliado diz assim: “Ok. Eu até reconheço que de facto tenho que melhorar isso, mas o facto é

480 que já fui penalizado por uma aula, que foi a 1ª para a qual não tive hipótese nenhuma de ter  
481 tempo para aprender” Portanto o carácter formativo e punitivo estando digamos que  
482 misturado neste modelo é um dos erros do modelo, porque a pessoa não tem tempo de  
483 aprender o que quer que seja, sem estar a ser avaliada do ponto de vista punitivo.

484

### 485 **Q6.3. Poderá o modelo levar o avaliado refletir sobre o que aconteceu na aula?**

486 E1 - Há um documento inclusivamente, que é o documento de Pós-observação, há um  
487 de pré-observação de que falamos à bocado e há um de pós-observação onde o professor faz  
488 uma reflexão daquilo que achou que foi o decorrer da aula e depois esse documento serve  
489 para, é um documento facilitador e orientador da reunião de pós observação porque já tem o  
490 feedback do próprio colega que está a ser avaliado. Eu acho que o carácter reflexivo do  
491 docente depende muito se ele está para aí virado, ou seja e depende muito se há uma cultura  
492 que leva o professor a criar esse comportamento reflexivo. Um professor não é reflexivo só  
493 porque há um modelo de ADD, com o qual não se revê, não é? Isso até é constrangedor, acho  
494 eu. O professor é reflexivo se há uma prática digamos que formativa em que o treina em que  
495 ele é treinado e se o leva a refletir como uma prática em que reconhece vantagens, se há  
496 injustiças no modelo ele até lhe apetece é esquecer-se do que se passou é um aspecto negativo  
497 na minha opinião

498

499

## **BLOCO F**

500

### 501 **Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão** 502 **pedagógica?**

503 E1 - Só fiz a formação que de facto te disse no início, sendo que não considero que  
504 tenha sido muito significativa a que fiz até agora inclusivamente a parte curricular do  
505 mestrado.

506

### 507 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas** 508 **práticas de supervisão? Qual?**

509 E1 - Não. O modelo que eu tenho, todos procedimentos que eu tenho adotado de  
510 gestão de departamento que tenho adotado são exatamente os mesmos porque são anteriores,  
511 decorrem de um processo de melhoramento que já vem de alguns anos atrás e infelizmente a

512 qualidade de a formação que eu tive na parte curricular do mestrado não passou de teorias,  
513 quadros conceptuais, coisas muito gerais que não tem uma aplicação, não é visível como é  
514 que se aplicam na prática. Portanto, tive os conhecimentos também daquilo que li, mas acabei  
515 por não desenvolver competências e por isso a minha prática não mudou.

516

### 517 **Q2.1. Como poderiam ser desenvolvidas?**

518 E1 - Penso que em termos do ensino superior, pelo menos na instituição em que estou  
519 eu já fiz aliás este reparo. Poderia melhorar este aspeto se aliado às aulas teóricas estivessem  
520 sempre garantido um princípio de aplicabilidade se o próprio docente não se limitasse a  
521 expor, a expor um conjunto de teorias e de autores, tudo muito teórico, geral e vago mas que  
522 aliado a isso dessas instruções aos mestrandos de como se poderia aplicar e verificar como se  
523 poderia aplicar determinado modelo, aí, desenvolviam-se competências.

524

### 525 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**

#### 526 **Justifique.**

527 E1 - Pedagogicamente sinto-me habilitado para o 230 ainda que haja aspetos que haja  
528 colegas que estão mais a frente porque tem uma formação posterior e mais desenvolvida, nos  
529 aspetos por ex. das tecnologias da informação ou no aspeto por ex. do ensino das ciências  
530 experimentais e ensino da matemática onde eu tenho feito algumas ações de formação, mas  
531 que é diferente de uma formação base e com eles também aprendo muito

532

### 533 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,** 534 **avaliadores, relatores? Quais?**

535 E1 - Promoveu uma ação de formação como eu já te disse, paga pela escola da  
536 iniciativa do diretor, que eu louvei muito mas com pena minha e se calhar dos outros docentes  
537 não teve continuidade porque a escola não tem orçamento para dar continuidade a um plano  
538 de formação centrado no que quer que seja porque não há verba para isso. As verbas saíram  
539 da própria escola para pagar uma ação de formação que teve não sei quantas sessões, já não  
540 me recordo, umas 3, intensivas mas que depois tudo isso, e mais uma vez não há a garantia se  
541 diluiu e mais uma vez, não há o garante, de que todas aquelas ideias depois têm reflexos na  
542 mudança de práticas.

543

544 **Q4.1. Não foi feita nenhuma avaliação?**

545 E1 - Não foi feita nenhuma avaliação a posteriori, não, aliás, isso não é exclusivo desta  
546 ação de formação porque tu sabes muito bem que não é feito impacto, nenhum de nenhuma  
547 ação de formação que tu faças, em qualquer área que seja, não é feito.

548

549 **Q4.2. Parece-lhe que faria sentido haver esse estudo?**

550 E1 - É evidente. Então, repara há um investimento, não só económico porque a escola  
551 pagou, como há um investimento de tempo, de recursos da escola e tudo isso tem custos e que  
552 se não há rentabilização dessa despesa digamos assim, não se pode verificar se houve impacto  
553 se não houve impacto, então tudo morreu ali.

554

555 **Q.5. Houve benefícios dessa formação? Quais?**

556 E1 - Teve vantagem, porque houve, essa formação teve mais valor pedagógico do que  
557 aquilo que eu fiz até agora no mestrado, porque a formadora e isso teve a ver com a  
558 formadora acabou por trazer não só aspetos de natureza teórica como em simultâneo trouxe  
559 situações de aplicabilidade, como é que se aplica este principio de supervisão ou aquele numa  
560 situação concreta da nossa vida escolar, é evidente que isso tem muito mais valor do passar  
561 não sei quantas horas a ouvir despejar de teorias umas atrás das outras, muito gerais e que não  
562 se percebe muito bem como é que aquilo depois se operacionaliza.

563

564 **Q5.1. Se bem entendi valoriza mais um tipo de formação que faça a articulação**  
565 **entre a teoria e a prática.**

566 E1 - É. Porque é essa que permite o desenvolvimento de competências, não é? Aquilo  
567 que eu tenho andado a fazer ano mestrado é, a digamos que a conhecer teorias. Faço leituras,  
568 assisto a aulas, assisto a grandes discursos, mas, não passa de conhecimentos. Entre o  
569 conhecimento e a teoria há um passo que tem que se dar e se não se dá esse passo, o  
570 conhecimento de nada serve, porque não se percebe como é se vai aplicar, e em que situações  
571 e em que contextos é que se deve aplicar, este modelo ou aquele modelo e portanto saímos de  
572 lá com as mãos a abanar.

573

574

575 **Q6. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
576 **pedagógica?**

577

578 **Q6.1. Se estás a fazer o mestrado já não faz sentido.**

579 E1 - Faz sentido, faz. Faz sentido porque eu estou sempre aberto a aprender, tenho  
580 sempre a expectativa de que posso aprender mais e isso tem muito a ver, como já te disse com  
581 quem dá a formação e quem dá a formação, pode proporcionar o desenvolver competências  
582 ou pode apenas limitar-se a transmitir conhecimentos, e se a formação que eu vier a puder  
583 inscrever-me aliar a transmissão de conhecimentos à digamos a aplicabilidade, a situações de  
584 aplicabilidade, aí sim desenvolvo competências que posso trazer referências para a minha  
585 prática quotidiana profissional e aí pode trazer e aí há ganhos de facto. Aí há ganhos.

586

587 **Q6.2. A articulação teoria prática pode ser estimulada pelo ensino superior, por**  
588 **um formador e até pelo próprio formando.**

589 E1 - Se o formando não desenvolveu competências na área, mas apenas colecionou  
590 conhecimentos será que ele depois consegue ter a capacidade de promover por ex.: ações de  
591 formação à posteriori e desenvolver competências nos seus formandos, não sei, não sei eu vou  
592 conseguir fazer isso, duvido porque a matriz que tenho para traz, é uma matriz que não me  
593 favorece, eu tenho muitos conhecimentos sobre isto ou aquilo, mas não dei o salto, não me foi  
594 permitido dar o salto seguinte, não sei se um dia se um dia for formador nessa área, se terei a  
595 capacidade de fazer melhor.

596

597

598 **BLOCO G**

599

600 **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?**

601 E1 - A única situação que eu poderei, dizer que, que me trouxe algum benefício não é,  
602 isto é, de uma forma geral não me trouxe, mas pensando assim um bocadinho melhor o facto  
603 de eu assistir a aulas de colegas que trabalham de forma diferente, que tem metodologias  
604 diferentes, faz com que eu me enriqueça, eu converso com eles, eu não assisto só à  
605 implementação daquela metodologia, não, eu converso com o colega para saber porque é que  
606 ele utilizou aquela metodologia e isso tem um carácter formativo, não é, isto se for no 230

607 porque fora do 230 como deves calcular, não tenho conhecimentos de metodologias  
608 específicas e não vou aprender nada de útil.

609

610 **Q2.Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?**

611 E1 - Já referiu que passou por situações constrangedoras.

612

613 **Q3.Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

614 E1 - A minha avaliação. Considerei que comparativamente ao investimento que eu  
615 tive e o investimento que outros colegas tiveram durante aquele período muito conturbado em  
616 que houve necessidade de haver grande esforço de resistência, porque houve muitos colegas  
617 nas escolas que todos os dias faziam força para que o modelo parasse, para que houvesse uma  
618 paragem no processo para que o CCDA parasse de fazer documentos, para que tudo aquilo  
619 ficasse encravado, não é, foi preciso um esforço adicional, a juntar aquele esforço,

620

621 **Q3.1. Foste um resistente?**

622 E1 – Eu acho que fui um resistente aí, e eu acho que nesse aspeto mereci a avaliação  
623 comparativamente aos outros agora se, a avaliação que me foi feita foi justa, não sei, não sei,  
624 sinceramente não sei, porque o modelo, para mim, está todo inquinado, cheio de erros, cheio  
625 de pressupostos errados.

626

627 **Q4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
628 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

629

630 **Q5.Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo existente**  
631 **ou criar um novo modelo? Em que moldes? O que mudaria?**

632 E1 - Acho que há aspetos nesta última versão, deste, neste segundo biénio não é,  
633 neste 2º ciclo se quiseses que é desagradável. A única situação que eu poderei, dizer que, que  
634 me trouxe algum benefício não é, isto é, de uma forma geral não me trouxe, mas pensando  
635 assim um bocadinho melhor o facto de eu assistir a aulas de colegas que trabalham de forma  
636 diferente, que tem metodologias diferentes, faz com que eu me enriqueça, eu converso com  
637 eles, eu não assisto só à implementação daquela metodologia, não, eu converso com o colega  
638 para saber porque é que ele utilizou aquela metodologia e isso tem um carácter formativo, não

639 é, isto se for no 230 porque fora do 230 como deves calcular, não tenho conhecimentos de  
640 metodologias específicas e não vou aprender nada de útil.

641

#### 642 **Q5.1.Melhoraram os indicadores?**

643 E1 - Melhoramos a forma de organização da informação de modo a torná-la mais  
644 perceptível.

645 Se eu mudava o modelo? Mudava o modelo claramente mudava o modelo e mudava as  
646 condições de nomeação dos relatores.

647

#### 648 **Q5.2. Concretamente o quê?**

649 E1 - O que eu mudava, é assim, eu acho que, como já te disse á bocado, uma das  
650 coisas mais importantes, no processo de avaliação é, o avaliador saber o que está a fazer isto  
651 é, ter competências, mas ter competências que estejam acreditadas por uma organização  
652 fidedigna para o efeito e não porque o professor apenas frequentou um mestrado ou um  
653 doutoramento, ou X ações de formação com duração X ou Y, não interessa, mas teria que  
654 haver um processo depois de acreditação isto é que permitisse ao professor surgir na escola  
655 como avaliador, como relator, com outro tipo de credibilidade ou seja, ele não só teve  
656 formação como foi acreditado por uma instituição idónea.

657

#### 658 **Q5.3. Quem seria essa instituição?**

659 E1 - Esta instituição ou seria criada pelo próprio ministério com pessoas com muita  
660 formação nessa, nessa, ou através, que não existe, de uma ordem de professores que digamos,  
661 que abarcaria, essa função relacionada à avaliação dos professores,

662

#### 663 **Q5.4. Como há noutras profissões?**

664 E1 - Como há noutras profissões como por ex. os médicos em que eles são avaliados  
665 com as regras da própria ordem. Na nossa como sabes, não temos uma ordem de professores,  
666 teria que ser ou o ministério ou outra instituição vocacionada, em parceria com o ME mas que  
667 garantisse, de facto que todos os avaliadores tivessem reconhecimento, acreditação e  
668 credibilidade eu começava logo por aí, Logo, e depois a criação de um modelo teria de ser  
669 algo consensual com os professores, coisa que não foi nunca. O ministério sempre divulgou  
670 um modelo que achou que, era o mais adequado. Os professores nunca foram ouvidos, e como

671 nunca foram ouvidos nunca se reconheceram e depois ainda, pior do que isso descobriram,  
672 que a finalidade era economicista e não era pedagógico, nem melhoria de ensino nenhum.

673

674 **Q5.5. Parece-te que os professores querem a avaliação?**

675 E1 - A percepção que eu tenho é que, não obstante, haver um grande conjunto de  
676 professores, infelizmente, que á conta de estes dois ciclos de maus modelos desenvolveram  
677 anticorpos com a avaliação. Inclusivamente há uma grande conotação entre aquilo que é a  
678 avaliação de desempenho e aquilo que é a supervisão, não é? Se perguntares a um professor a  
679 diferença entre o que é a avaliação e supervisão há-de haver muitos, muitos que não sabem  
680 dizer a diferença pelo que os dois conceitos estão muito próximos, coisa que como sabes, há  
681 uma diferença enorme, não é, entre uma coisa e outra, não é? Avaliar é um aspeto da  
682 supervisão é apenas um aspeto de muitos.

683

684 **Q5.6. Na tua opinião a supervisão introduziu mudanças a nível do**  
685 **desenvolvimento profissional docente?**

686 E1 - Da prática de supervisão? É assim, as pessoas não tem consciência do que é a  
687 supervisão, de como se faz supervisão e do que é que implica mas há aspetos de supervisão,  
688 no meu caso, no meu caso possa dizer que tem sido gratificantes isto é, o trabalho  
689 colaborativo que se faz neste momento, não neste momento mas há alguns anos para cá no  
690 grupo 230 que é o grupo pelo qual eu posso falar porque sou o representante, foi, é um ganho,  
691 claro, que advêm de um trabalho inicial ao nível das relações interpessoais de ganhos de  
692 confiança, de bom senso entre as pessoas, de ganhos que depois se refletiram no trabalho, a  
693 nível das metodologias de trabalho e, permitiram ir caminhando para o trabalho colaborativo.  
694 Não há ainda um trabalho colegial, porque um trabalho colegial implica uma mudança na  
695 própria organização da escola, não é? Porque há uma parte de trabalho colaborativo que é  
696 imposto. As pessoas não reúnem só, porque reconhecem importância nisso, se eu os convoco  
697 para uma reunião porque houve um C.P há um trabalho forçado. Será que eles se reveem  
698 nessas obrigatoriedades? Penso que não, eles muitas vezes dizem eh pá! Mais uma reunião!  
699 Esse tipo de reuniões, normalmente não lhes dá nenhum gozo, não tiram benefício nenhum,  
700 são aspetos de natureza organizativo geral da escola, dos exames daqui e dali que são  
701 necessários mas acabam por ser momentos em a que as pessoas, estão, acabam por estar  
702 ansiosas para que aquele momento acabe, aquela reunião acabe.

703 **Q5.7. Há momentos de reflexão pedagógica?**

704 E1 - Esses momentos são benéficos mas não acontecem nas reuniões de departamento,  
705 acontecem nas reuniões de grupo de recrutamento. E nas reuniões, a ordem de trabalhos,  
706 normalmente, é mais diminuta.

707

708 **Q5.8. E é aí que decorre o trabalho colaborativo?**

709 E1 - E é aí, sendo o tempo, Porque? Porque tu repara, uma reunião grupo de  
710 recrutamento tem o mesmo tempo de duração de uma de departamento, no entanto sendo a  
711 ordem de trabalhos mais, mais restrita, porque não tem um conjunto de, digamos de trabalhos,  
712 de tarefas a fazer gerais, são mais específicas, quer dizer que são menos, são menos  
713 normalmente, donde, sobra mais tempo para análise da parte das estratégias da prática  
714 pedagógica.

715

716 **Q5.9. Esse é um aspeto benéfico?**

717 E1 - Esse é um aspeto benéfico que tem trazido algumas mais-valias, e que tem  
718 melhorado o trabalho colaborativo e o trabalho colaborativo depois acaba por aproximar mais  
719 as pessoas. Porque as pessoas começaram por confiar mais umas nas outras ao ponto de  
720 trabalhar mais colaborativamente começaram a trabalhar mais colaborativamente. Agora há  
721 um ganho inverso isto é, o trabalho colaborativo que elas estão a desenvolver está-lhes a  
722 reforçara autoconfiança em si mas também nos outros entre ajudam-se bastante fabricam,  
723 constroem recursos pedagógicos em conjunto e acabam por confiar no outro não só a nível da  
724 relação interpessoal como também na relação profissional, reconhecem no outro um bom  
725 profissional ou alguém que está disposto a ouvir, a colaborar.

726

727 **Q5.10. É um bom exemplo o teu caso?**

728 E1 - Não sei. Eu acho que na escola haverá outros grupos em que isto se calhar não se  
729 verifica, é a perceção que eu tenho.

730

731 **Q5.11. Isso permite o crescimento das pessoas?**

732 E1 - Sim. Sim. Permite o crescimento a nível do grupo, o clima de escola, o objetivo  
733 também é que, aos poucos, os outros grupos de recrutamento e falo a um nível ainda mais  
734 pequenino, não é, no meu departamento, que não trabalham ainda colaborativamente que

735 venham a reconhecer com o tempo, porque isto não pode ser imposto, esta questão cultural é  
736 uma questão, que como qualquer cultura, não se muda por decreto, e portanto muda-se por,  
737 por convencimento de que de facto é aquele o caminho mais adequado, mas isso leva tempo,  
738 o reconhecimento das boas práticas não basta, tem que depois se implementar, tem que se  
739 experimentar eu vi aquele grupo fazer desta maneira eu vou tentar também. O que acontece é  
740 que e mais uma vez voltamos à questão do tempo, se quem tem cargos de supervisão tivesse  
741 redução da componente letiva poderia apoiar e fomentar mais este tipo de situações como a  
742 implementação do trabalho colaborativo, poderia criar uma estrutura como um observatório  
743 de qualidade onde envolvesse uma série de docentes de docentes que poderia haver o controlo  
744 e poderia dar azo a haver workchopes, troca de experiências sobre experiências sobre  
745 investigações que se realizassem na escola é evidente que isto é incompatível com uma carga  
746 de tarefas continua a haver um conjunto de pessoas que tem estão sobrecarregadíssimas de  
747 tarefas e de cargos ao invés de outros que tem poucas, porque continua a filosofia de gestão  
748 que é gerem-se as tarefas com as pessoas que dão confiança as outras deixa-as estar  
749 sossegadinhas que só dão problemas. E isto não é gerir pessoas é gerir tarefas. Por isso é que  
750 não me reconheço num cargo de gestão.

751

752 Terminamos.

753 Obrigada pela tua colaboração!

1 **ENTREVISTA 2**

2  
3 (E2)

4  
5  
6 **BLOCO B**

7  
8 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

9 E2 - Matemática e ciências experimentais.

10  
11 **Q2. Que disciplina (s) lecciona?**

12 E2 – Matemática.

13  
14 **Q3. A que níveis de ensino?**

15 E2 - 11º e 12º.

16  
17 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade leccionam os seus avaliados?**

18 E2 - Matemática, 8º, 11º, 9º e 7 no anterior também era matemática mas envolvia  
19 todos os anos do 7º ao 11.

20  
21 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

22 E2 - 31 anos.

23  
24 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

25 E2 – 31.

26  
27 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

28 E2 – Matemática.

29  
30 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

31 E2 – Não.

32

33 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua**  
34 **carreira profissional?**

35 E2 - Coordenação departamento representação e também coordenei os exames  
36 nacionais.

37

38 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

39 E2 - Desde há dois anos.

40

41 **Q10.1. Foste no biénio anterior?**

42 E2 – Sim.

43

44

45

## BLOCO B

46

47 **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

48 E2 - Não é bem a mesma coisa. Eu acho que, ahahaha..., a palavra supervisionar  
49 tem a ver também com uma certa orientação ah! É mais uma interajuda, ahaha... avaliação  
50 pelo menos na minha perspectiva e vendo um pouco o que se passou nos anos anteriores era  
51 mais...as pessoas tinham que se desenvencilhar “entre aspas” e depois chegava o momento da  
52 avaliação e tinham que dar o seu melhor, ah... Neste campo a supervisão acho que é mais  
53 uma questão de partilha de ajuda no sentido de evoluir e melhorar. E esse apoio dá-se  
54 efetivamente? Dá-se se bem que o tempo é muito escasso e eu funciono um pouco, ah...se as  
55 pessoas precisam digam e eu apoio, mas por iniciativa própria acaba por não funcionar muito  
56 atendendo a que temos poucos momentos para isso.

57

58 **Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

59

60 **Q3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a**  
61 **avaliação?**

62 E2 - as condições... além das condições físicas e temporais que, que, eu acho não  
63 existem porque apesar de termos algumas horas essas horas acabam por não ser suficiente  
64 porque acabamos sempre por estar muito preocupados com os nossos alunos e pouco

65 preocupados com os nossos avaliados, aha...estamos preocupados com os nossos alunos mas  
66 acho que devem ser pessoas, além disso devem ter um temperamento, ah ... moderado de e  
67 que, e não vejam aquilo poderá ter um proveito em termos de ajuda que as pessoas evoluam  
68 e não vejam aquilo como justiça final e... ponto final parágrafo (risos)

69

70 **Q4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador? Qual? E**  
71 **para o avaliado?**

72 E2 - Traz, porque há ahaha há imensos pormenores para nós, que nós estou a pensar,  
73 nós relatores eh... que sejam simultaneamente coordenadores ou ohohoho representantes, que  
74 nós só nos apercebemos quando entramos nas salas dos outros e às vezes as evidentes ajudas  
75 que possamos dar ao longo do ano só são possíveis com essas vivências eh porque,  
76 continuamos a ter as portas da sala de aula muito fechadas e a abertura da sala de aula faz com  
77 que as pessoas se abram mais, se ...Preocupem mais como é ensinar determinado  
78 ...conteúdo, ah ... como lidar às vezes, um pouco melhor com os alunos e eu acho que isso é  
79 positivo. Para o relator, traz uma experiência. Enriquece-o em termos de experiência. Para o  
80 avaliado desde que as pessoas estejam recetivas em notar acho que também isso é positivo  
81 porque depois vão receber opiniões extra e podem cruzar as suas práticas com essas opiniões  
82 mas tem que haver recetividade do outro lado.

83

84 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares? Há constrangimentos?**

85 E2 - Entre pares, como? Eu e o avaliado?

86

87 **Q5.1. Sim, e entre, si e o seu avaliador.**

88 E2 - Silêncio....Não tenho qualquer problema neste aspeto, por exemplo neste ano,  
89 não é que o meu avaliador tenha menos competência do que eu. Agora o meu avaliador está a  
90 leccionar um nível de ensino mais baixo o que às vezes como ele já referiu, não lhe permite ah  
91 ahaha. Compreender algumas coisas que se passam dentro da aula, não é, e às vezes são  
92 coisas extremamente que se eu sinto que fiz por exemplo: algo que foi extraordinário, não  
93 estou aqui para me gabar, mas pronto, mas que o avaliador não conseguiu perceber porque  
94 não estava completamente dentro dos conteúdos. Isso, aí ...é um constrangimento... nítido  
95 ahahahah pois eu gostaria muito mais, eu acho que é mais benéfico que a pessoa seja do  
96 mesmo grupo e que esteja dentro daqueles conteúdos a pessoa que está a ser avaliada, sente

97 que se algo correu bem o outro também entendeu esse algo. Acho que é mais isso. De resto, o  
98 lidar com os alunos, isso, é comum para todos, não é? Ah As vezes também há alguns  
99 problemas por ex.: A relação professor aluno a nível do 2º ciclo é uma relação totalmente  
100 diferente, diferente, do ensino secundário e às vezes quando as pessoas estão por fora também  
101 não entendem bem esse tipo de relacionamento, mas tudo bem.

102

103

104

## BLOCO D

105

106 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**  
107 **Formalizado superiormente?**

108 E2 - Silêncio....

109

110 **Q1.1. Superiormente e cá na escola? Fizeste parte do processo inicial?**

111 E2 - Sim acho que dentro, dentro, das limitações que nós tínhamos, acho que foi bem,  
112 estou a falar de há dois anos, acho que foi bem conduzido se bem que continuo a achar que  
113 aquelas pausas, ...pausas..... Os arranques perdeu-se muita coisa quando as pessoas estavam  
114 todas a fervilhar e cheias de ideias de repente pronto... parou e essas pausas foram negativas.  
115 A parte final, ...da formalização sinceramente que me deixou um bocadinho,.. ah ....Triste  
116 ...ah.... Aquela, parte de ter que concretizar em termos de avaliação de nota final deixou-me  
117 triste e muito baralhada e muito baralhada. Pausa ....

118

119 **Q1.2. Porque? Quer esclarecer?**

120 E2 - Porque...porque .... Estava, à espera.... de que .....eu acho que se cozinhou um  
121 pouco as notas....e.....eu acho que não devia ter sido assim. Pronto. Essa parte final  
122 decepcionou-me muito.

123

124 **Q1.3. Como é, que achas, que deveria acontecer?**

125 E2 - Achava que se as pessoas mereciam um bom ou um excelente que deviam ter  
126 tinham na altura, e depois fazia-se uma reconversão, ah pois só temos x vagas temos que  
127 fazer, digamos uma regra de 3 simples. Achei que a parte final falhou, quanto a mim. Fiquei

128 assim, .... Dececionada mas como o que ...a partilha, ajuda, acho que é o mais importante eu  
129 minimizei a parte final.

130

131 **Q1.4. Trabalhou na formalização da parte inicial?**

132 E2 - Exato. Sim.

133

134 **Q1.5. O que é que a moveu para continuar naquele processo do para arranca,**  
135 **como referiu há pouco.**

136 E2 - Eu Estava a gostar, estava a gostar de .... Do grupo ser...era uma oportunidade  
137 para o grupo poder ser um pouco mais coeso, para... haver uma interajuda não só de mim  
138 para com o avaliado, bem como entre... as pessoas que estavam a ser avaliadas e acho que  
139 deu uma abertura maior, acho que isso é positivo.

140

141 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua**  
142 **escola?**

143 E2 - Neste momento?

144

145 **Q2.1. sim**

146 E2 - Neste momento estamos na reta final das observações de aulas ah...e depois vem  
147 a parte pior, não é, que é a parte da formalização em si, mas eu acho que ainda não arrancou.

148

149 **Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

150 E2 - Ah.... Silêncio...Estão a ser um bocadinho afogados com o tempo porque...  
151 também devido aquela pausa fez com que tudo colidisse, as observações coincidiram na  
152 mesma altura e isso também é cansativo mas, estão a correr bem se bem que houve uma  
153 tentativa de fazer um encontro de pré-observação que foi uma novidade, não é, e depois uma  
154 pós observação.

155

156 **Q3.1. Isso é vantajoso?**

157 E2 - É, no futuro será. Neste momento essa parte não funcionou assim tão bem. Houve  
158 poucos encontros físicos eram mais, virtuais. Acho que o encontro físico é fundamental mas  
159 não houve devido ao tal tempo.

160 **Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
161 **relator(a)?**

162 E2 - Neste momento?

163

164 **Q4.1. Sim.**

165 E2 – Eu, não sou coordenadora, sou representante que é a mesma coisa. Sou relatora.  
166 Como relatora, ...os procedimentos. Tento seguir aqueles procedimentos...há .... Há, o  
167 encontro que pode ser presencial ou virtual, na grande maioria das vezes foi virtual como te  
168 disse, onde... se tenta ter uma perceção de como a aula vai decorrer. Aí não há muita abertura  
169 da parte das pessoas, depois há o momento da formalização da observação onde eu retrato a  
170 aula totalmente, anoto todos os pormenores, todos os pormenores... depois tenho um encontro  
171 com ... a pessoa que está a ser avaliada. Aí foco quais foram os pontos positivos quais os  
172 pontos negativos e que mudanças poderiam ocorrer tendo em vista a próxima observação.  
173 Mudanças generalistas, porque isso dá para adotar na próxima, não é, e às vezes também  
174 situações pontuais ah.... E, pronto. Neste momento é praticamente isso, não é?

175

176 **Q5. Como é que os coloca em prática?**

177 E2 - Como é que, coloco em prática? Hahaha .... a partir do meu registo de aula e  
178 com as anotações que eu vou tomando e depois faço uma grelha onde coloco aquilo que  
179 gostei e que tento valorizar para que a pessoa pratique, não é? E... também dar-lhe uma certa  
180 autoestima, passo isso tudo para o lado de lá e depois ... quanto aos aspetos negativos, não  
181 sou assim daquelas pessoas, de... estar ali muito a marrar entre aspas e a machucar as  
182 pessoas, tento, digo tudo, que aí sou muito sincera, mas tenho cuidado com o que digo., a  
183 forma como digo, como o principal daquilo não é ...abespinhar, é que ... a pessoa perceba  
184 para que numa próxima oportunidade possa evoluir. É nas suas práticas letivas que se tenta  
185 corrigir aquilo... e,... não tenho tido conflitos, aliás as pessoas concordam com aquilo que eu  
186 digo, tem corrido bem.

187

188 **Q6. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza,**  
189 **ainda outros?**

190 E2 - não.

191

192 **Q7. Considera que foram criadas novas dinâmicas? Como? Em que domínios?**

193 E2 - Comparativamente com há dois anos foi a questão do ... encontro pré-  
194 observação. Ahah.... Continuo a achar que esse encontro, acho que devia ser mesmo ser  
195 físico o que não ocorre, na maioria das vezes, devido ao tempo. Ah...deveria ser,  
196 hum....hum... pessoa que vai ... ser... avaliada ...devia abrir mais... o jogo, nessa altura, ...e  
197 há, quase, que hum...não é por mal, é porque não há prática... Há quase que um  
198 encobrimento daquilo que vai acontecer como se aquilo fosse um fenómeno ...só para aquela  
199 altura ...Eu tenho muito essa sensação, e.... Porque não há,... ainda não há...aa... aquilo que  
200 eu acho que poderá haver no futuro que é, eu tenho este conteúdo para leccionar, já escolhi, vai  
201 ser ...pronto a pessoa tem essa liberdade, não é, é um conteúdo que gosto, mas tenho aqui  
202 estas dúvidas, não sei se hei-de ir por esta vertente... ou por esta .. e bla...bla ...eu acho que  
203 nós podemos ser mais interventivos e a ajuda pode ser ainda melhor, eh! Não há, só ocorreu o  
204 ano passado, há dois anos ocorreu, isso uma vez porque uma colega estava a leccionar, o 12º,  
205 esqueci-me de dizer que tinha uma colega no 12º, estava a leccionar 12º, pela 1ª vez, e... as  
206 coisas não estavam a correr muito, muito, bem e então optei por uma 3ª observação e aí, a  
207 colega trouxe a aula estruturada, mas ela foi toda reestruturada na minha presença. Disse,  
208 olha, então não era melhor fazer assim. Comecei a intervir mais, e houve ganhos, mas...  
209 tirando isso, as pessoas acham que, são todas muito autónomas.

210

211 **Q8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo**  
212 **de ADD?**

213 E2 - As vantagens já ter referi, eu acho que é um ganho para todo o grupo, não é, se  
214 bem que considero que o nosso grupo é um grupo que colabora ... não só a nível de feitura de  
215 testes bem como, de ...de .., como leccionar determinado tema, a matemática ferveilha no  
216 nosso grupo. Não me posso queixar. Mas...A vantagem é que essa colaboração seja cada vez  
217 maior. E aquilo que acho que vai acontecer no futuro é que tem que haver mais abertura da  
218 pessoa entre a pessoa que vai avaliar e o avaliador. Tem que haver uma abertura maior ...  
219 um... pedido mais.... de.... ajuda. Eu tenho aqui várias percetivas, não sei qual a que  
220 funcionará, dá lá uma ajuda. Acho que isso no futuro vai ser, vantajoso.

221

222

223

224 **Q8.1. Ainda, não estamos lá?**

225 E2 - Ainda, não estamos lá, de forma nenhuma, e também só vamos conseguir estar  
226 ...se houver a ... abertura entre a pessoa, por ex. se vier uma pessoa de fora essa abertura  
227 fecha, porque as pessoas não conhecem, não vão chegar ao pé do avaliador e dizer olhe ... eu  
228 estou com dúvidas. Não sei se hei-de ir, por esta vertente se por aquela também se fecha,  
229 perde-se esse aspeto. Se vier uma pessoa de fora ganha-se em termos talvez de uma maior  
230 uniformidade, mas eu acho que não é bem isso que se pretende... não é ...a nota em si ...acho  
231 que o que se pretende é ...que acha a tal abertura de que te falei.

232

233 **Q8.2. Permite o desenvolvimento profissional?**

234 E2 - Sim. E isso só se consegue com as pessoas da casa. Agora as pessoas, os  
235 avaliadores tem que ter bom senso conseguir perceber se houve uma evolução, acreditar na  
236 pessoa.

237

238

239

## BLOCO E

240

241 **Q1. Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela**  
242 **escola foram bem definidas?**

243 E2 - Foram bem definidas... dentro do..., repara nós continuamos a fazer algo que  
244 está assente num terreno pouco firme. Portanto dentro da pouca firmeza que há acho que as  
245 regras estão, .... Tentamos aperfeiçoá-las de ano para ano, de biénio para biénio. Há algumas  
246 coisas que não concordo mas são pormenores que não tem grande importância por ex. no  
247 encontro de pré observação, aquela pergunta “os conteúdos estão dentro do programa”, (risos)  
248 claro que estão, não é? Há assim, determinadas... mas são pormenores irrisórios, não penso  
249 que seja por aí.

250

251 **Q2. E acha que estão a ser cumpridas?**

252 E2 - Acho que sim

253

254

255 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do**  
256 **desenvolvimento profissional do docente? Como?**

257 E2 - No meu caso tento que elas sejam, não é? Não me posso pronunciar sobre casos  
258 das outras pessoas.

259

260 **Q3.1. Pronuncia-se sobre o seu.**

261 E2 - No meu caso tento que seja, tento que as pessoas vejam que aquilo é uma forma  
262 de crescerem em termos de leccionação em termos de organização, relacionamento com os  
263 alunos tento que seja.

264

265 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo**  
266 **da ADD? Em que sentido?**

267 E2 - Não entre mim e os meus avaliados. Não de forma nenhuma.

268

269 **Q5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a**  
270 **função?**

271 E2 - Acho que não tenho as totais competências. Eu tento é adequar o meu perfil  
272 aquilo que me pedem e nessa tentativa acho que não me tenho saído mal.

273

274 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

275 E2 – Há! As minhas competências sempre foram reconhecidas pelo meu grupo  
276 independentemente de eu ser avaliadora ou não, sempre funcionamos bem.

277

278

279 **BLOCO F**

280

281 **Q1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da**  
282 **Supervisão pedagógica?**

283 E2 – Não, nada.

284

285

286 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas**  
287 **práticas de supervisão? Qual?**

288 E2 – Não.

289  
290 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**  
291 **Justifique.**

292 E2 - Pedagogicamente sim. Tenho alguma dificuldade naquela parte final da.... Da,  
293 concretização da nota ...aí, tenho alguma dificuldade e depois também tenho uma herança de  
294 há dois anos negativa. Não sei como é que vai funcionar este ano, mas... tenho ...esperança  
295 digamos... que as coisas funcionem melhor nesse nível, não sei se vai ser possível ou não,  
296 aquele momento, para mim, foi muito negativo.

297

298 **Q3.1. Houve falta de transparência?**

299 E2 - Houve. Houve ideias preconcebidas que interferiram na decisão final se este  
300 devia ser melhor ou pior baseado não em critérios objetivos mas baseado numa ideia pré  
301 concebida.

302

303 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,**  
304 **avaliadores, relatores? Quais?**

305 E2 - Sim aquela ação que ocorreu no final do ano passado, ...onde tu estiveste  
306 presente.

307

308 **Q5. Houve benefícios dessa formação? Quais?**

309 E2 – Sim. Acho que a ação foi positiva num aspeto houve um momento onde as  
310 pessoas puderam lançar as suas mágoas..., discutir o que é que era melhor, o que é era pior,  
311 foi um momento mais de reflexão de que de apreensão de novos procedimentos. Agora, por  
312 ex.: uma ação que eu acho que devia ser interessante mas que ocorreu só durante 3 h ou 4 foi  
313 de um colega que veio de Setúbal se não me engano, fez uma sessão das 6 às 9 em que ele  
314 projetou um bocadinho de um filme eu acho que foi muito positivo, aí eu aprendi que não  
315 poderia ir nunca poderia ir para a aula com um inquérito ou um documento onde iria por  
316 cruzes á medida que eu observava, e aprendi que deveria fazer um registo integral da aula e

317 depois pensar e passar talvez, esse registo para um outro, onde poderia ser já um  
318 preenchimento desse género, essa... só que foi curta, não é, e ficamos por ali.

319

320 **Q6. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
321 **pedagógica?**

322 E2 - Talvez, daqui a uns anos, quando algo estiver mais seguro, por enquanto tenho  
323 um bocado de receio de perder tempo.

324

325

326

## BLOCO G

327

328 **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?**

329 E2 - Trouxe. Já disse isso lá atrás, no sentido de poder ajudar talvez um pouco melhor  
330 as pessoas que foram minhas avaliandas.

331

332 **Q2. Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?**

333 E2 - Sim aquela situação que já referi lá traz de uma pessoa que estava com  
334 dificuldades grandes de leccionar 12º, que só foi perceptível no final do 12º e que lá está, se eu  
335 me tivesse apercebido disso mais cedo teria ajudado um pouco mais, essa colega,  
336 isto só foi analisado já no fim do 2º período e depois 3º e as coisas não estavam a correr nada  
337 bem. Descobrir mas com o objetivo de as tornar mais negativas, descobrir mas poder auxiliar,  
338 no sentido de as tornar mais positivas.

339

340 **Q3. Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

341 E2 - Da minha? Fiquei satisfeita, se tivesse sido má não ficava (risos). Se, eu  
342 estabelecer alguma comparação com as pessoas que tiveram a mesma nota que eu acho que  
343 foi justa.

344

345 **Q4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
346 **nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?**

347 E2 - Há que desenvolver. É evidente que algumas coisas terão que ser mudadas a nível  
348 da base para depois nós podermos trabalhar mas eu acho que no futuro há-de desenvolver.

349 **Q5.Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo existente**  
350 **ou criar um novo modelo?**

351 E2 - Aí, já me sinto um bocadinho aquém, mas, pausa, por ex., algo que dissemos há  
352 pouco que eu acho que deve ser uma pessoa do mesmo grupo dentro dos conteúdos que estão  
353 a ser lecionados que deve estar a avaliar. E depois não haver aquele constrangimento final de  
354 termos muitas pessoas para uma determinada nota uma determinada classificação e que ela  
355 não pode ser atribuída porque não há bolsa. Então, que sejam atribuídas e depois se faça ....  
356 Sorteio. (Risos). Pausa, mas acho que não se pode limitar por aí. Acho que essa parte é muito  
357 negativa e cria problemas. As pessoas não merecem, como também do outro, também acho  
358 que, é negativo pensar que a avaliação é: Bom, MB e Excelente. Também não deve ser. A  
359 avaliação devia ser: Reduzido, Suficiente, Bom, MB e Excelente.

360

361 **Q5.1. Os padrões de desempenho preveem isso.**

362 E2 - Sim mas na prática não se faz isso, não é, acho que devia ser abrangente, mas não  
363 haver restrições, pronto, se as pessoas merecem, merecem mesmo e depois há outra coisa,  
364 outra coisa com que me defrontei, e provavelmente tu também estiveste o mesmo problema,  
365 eu tinha tudo preenchidinho e depois eu tinha uma ideia de quem merecia, na minha  
366 perspectiva bom MB, Excelente Suficiente, quando eu fui introduzir dava quase tudo, MB e  
367 Excelente. Portanto, há qualquer coisa que não está a bater bem entre os nossos parâmetros.  
368 Mas como estamos, por fora, depois as coisas não funcionam. Não pode ser, Nem todos  
369 podem ser bons, nem todos podem ter MB mas esta parte final, eu acho que está péssima, para  
370 mim, á a parte pior da avaliação, A das cotas? a das cotas, a da conversão dos nossos  
371 parâmetros, depois quando introduzimos às cotas aquilo não bate nada bem porque nós já  
372 sabemos estamos habituados a avaliar os alunos e também não é tão difícil assim avaliar os  
373 colegas perante os documentos que temos, não é? Mas, aquilo, não bate bem, essa parte tem  
374 que ser muito revista e não pode haver barreiras, se a pessoa merece, merece, se não merece  
375 não merece. É como os alunos.

376

377 Terminamos.

378

379 Muito Obrigada!

1 **ENTREVISTA 3**

2  
3 **(E-3)**  
4

5  
6 **BLOCO B**  
7

8 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

9 E3 - É o departamento de expressões.  
10

11 **Q2. Que disciplina (s) lecciona?**

12 E3 – EVT.  
13

14 **Q3. A que níveis de ensino?**

15 E3 - 2º ciclo.  
16

17 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade leccionam os seus avaliados?**

18 E3 - Ah....Vão desde o 5º ano de escolaridade até ao 9º ano, mais os professores de  
19 educação tecnológica, tem que avaliar também.  
20

21 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

22 E3 - 35 anos.  
23

24 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

25 E3 - Há 23.  
26

27 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

28 E3 - Licenciatura em ensino de Educação tecnológica.  
29  
30  
31  
32

33 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

34 E3 - Só ...a ação de formação ... duas ações de formação que decorreram aqui na  
35 escola uma o ano passado e outra há dois anos, se não estou em erro, no início do processo  
36 quando o processo começou a aparecer nas escolas, digamos assim.

37

38 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua**  
39 **carreira profissional?**

40 E3 - Cargos de gestões? Bom. Fiz parte de um conselho executivo, ...quase ainda em,  
41 no início da minha carreira, quando... lecionava em Monchique isto em .....1900 e carqueja,  
42 risos. 1900, e sei lá ...troca o passo (risos) de resto só, só ... tive assento no CP durante  
43 muitos anos enquanto representante da disciplina da trabalhos manuais e posteriormente EVT.  
44 Coordenação departamento.

45

46 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

47 E3 - Desde risos ...que me nomearam para isso. Eh, eh....

48

49 **Q10.1. Há dois biénios?**

50 E3 - Sim há 2 biénios que sou, não, coordenador já, sou há mais tempo, mas  
51 supervisor só se começou a falar há pouco tempo. Supervisor só se começou a falar nisso há 4  
52 anos.

53

54

55

## BLOCO C

56

57 **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

58 E3 - Não é bem a mesma coisa. Eu penso que esses conceitos acabam por estar ligados  
59 de uma forma ou de outra, não é, uma pessoa quando faz uma apreciação seja ela de  
60 supervisão ou de uma avaliação não deixa de fazer uma avaliação em paralelo quase que é  
61 inerente. Quando acabares a minha entrevista, seguramente, fazes uma avaliação, daquilo que  
62 eu disse, mesmo sem querer, já estás, a fazer uma avaliação, isso é inerente.

63

64

65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96

**Q1.1. Não vou fazer uma avaliação.**

E3 - Está bem. Estou só a...a dar um pequeno exemplo ... uma pessoa mesmo numa conversa por mais banal que seja não deixas de a avaliar. A avaliação está sempre presente naquilo que fazemos.

**Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

E3 – Eu tenho alguma dificuldade em definir esse conceito. Há ... Supervisão pedagógica tem a ver com a supervisão dentro da pedagogia, dentro de uma escola, dentro de uma instituição qualquer onde se avalia e se aprende. Supervisão dá a sensação que, que ... é alguém assim muito super, muito acima dos outros (risos) .... Muito aplanado, para ver o que se passa por baixo, parece assim ...não sei.

**Q3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a avaliação? E acha que têm?**

E3 - Eu, eu, eu..., (silêncio). Penso muitas vezes nesta questão eh eh, eh eh e as condições que eu acho que um supervisor deve ter é sobretudo formação para desempenhar esse cargo, esse papel, que é uma coisa que até agora aconteceu muito superficialmente, não é, seguramente com, com ações de formação de 15 h ou de 25 horas que se aprende a ser um bom supervisor, ou um bom coordenador, ou ser um bom líder se quiseres, porque sempre tem que haver sempre uma certa liderança nessa supervisão.

**Q4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador?**

E3 – (Silencio). Estás-me a perguntar isso enquanto supervisor e avaliador simultaneamente?

**Q4.1. Exatamente.**

E3 – Bom! Como te disse, não consigo distinguir muito bem os cargos ...nem os papeis.

97 **Q4.2.- Mas ganhou algo com isso, pelo facto de teres observado aulas?**

98 E3 – Mas, eu observei aulas enquanto avaliador parece-me que o papel de ... deu-me  
99 algum ganho? Bom aproveita-se sempre se aproveita alguma coisa sempre se aprende alguma  
100 coisa com os colegas, denotam-se, detetam-se, alguns erros se quiseres, de, de...postura de...  
101 transmissão... de, .....das matérias que se quer dar, da forma como se dão --- ah.... É  
102 daqueles papéis que uma pessoa desempenha, não por convicção mas por imposição.  
103 Porque,... Eu penso que há sempre ganhos.

104

105 **Q4.3. E o avaliado ganha alguma coisa?**

106 E3 – Bom, nem que seja o facto de ter que preparar as aulas (risos....) para essa  
107 observação, nem que seja ...isso... já ganha alguma coisa. Agora, voltamos ao mesmo  
108 contexto que eu disse há pouco. Penso, que tanto, a avaliação de desempenho, 1º como  
109 posteriormente esta questão da supervisão, entraram no nosso dia-a-dia, ... no nosso  
110 trabalho... de uma forma....demasiado .... Como é que lhe hei-de chamar? Demasiado brusca  
111 como é que hei-de chamar de uma forma brusca se quiseres, foi tudo muito de repente não  
112 houve uma preparação prévia nem dos avaliados nem daqueles que iam avaliar e ainda me  
113 parece que está em bocado confuso. Esta situação da avaliação está ainda confusa.

114

115 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares?**

116 E3 - Pois, Penso que o busílis da questão reside exatamente aí ... e .... as grandes  
117 discussões á volta disso , é... sobretudo neste duplo papel que uma pessoa desempenha que é  
118 avaliar e ser avaliado e quase sempre pelos pares, quase sempre pelos pares.

119

120 **Q5.1. Há constrangimentos?**

121 E3 - Eu não sou a pessoa mais indicada para dizer que tenham tido alguns  
122 constrangimentos, provavelmente os avaliados sentem mais do que eu, porque eu estou num  
123 papel um pouco diferente deles, nem que seja pela minha idade no... ensino, ou até pela  
124 minha... quase pré reforma, que não tenho assim muito.

125

126 **Q5.2. Está seguro?**

127 E3 - Não, não é uma questão se segurança é uma questão de realismo não estou em  
128 luta direta com ninguém para subir na minha carreira, agora quando essa questão se põe, mas

129 quando há uma vaga para 2 professores em que um avalia o outro essa questão é pertinente  
130 quando duas até que ponto o avaliador não tem condições para aproveitar esse lugar para ele  
131 seria até um bocado descabido não o fazer pelo menos na nossa cultura.

132

133

134

## BLOCO D

135

136 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**

137 E3 - Formalizado?

138

139 **Q1.1. Sim.**

140 E3 – Não, diria que, não foi formalizado, foi mais imposto. Encaro-o mais, como uma  
141 imposição continuo a dizer que, ... se for supervisor não sei se esse cargo faz parte das  
142 minhas competências.

143

144 **Q1.2. Fez parte do CCAD?**

145 E3 – Nunca fiz parte do CCAD. Não fiz nem quero fazer.

146

147 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua**  
148 **escola?**

149 E3 – (Silêncio) eh, eh, eh procedimentos? São os procedimentos, que se calhar todas  
150 as outras escolas usam, foi, alguns professores foram nomeados relatores logo supervisores  
151 ah, ah querendo ou não querendo, e partir dessa nomeação, não houve nada que pudéssemos  
152 fazer.

153

154 **Q2.1. Há documentos?**

155 E3 - Os documentos tem vindo a aparecer com o tempo, foram aparecendo.

156

157 **Q2.2. Quem os cria?**

158 E3 - Foram-se criando, até agora tem sido o CCAD.

159

160

161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192

**Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

E3 - Ainda não comecei a operacionaliza-los. Vou começar agora brevemente quando tiver os relatórios dos meus colegas.

**Q3.1. Ainda não observou aulas?**

E3 - Sim, são esses de pré-observação e de pós observação até agora não usei mais nada, tirando os documentos que os avaliados me entregam.

**Q3.2. Não fez observação de aulas?**

E3 - Há sim. Então na aula registo nos documentos criados para esse efeito.

**Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador, supervisor, relator?**

E3 – (silêncio) tento manter um intercâmbio de informação constante com os meus colegas, tento saber junto deles se... há algum problema, se está tudo a correr bem, se precisam de alguma coisa, faço aquilo que qualquer coordenador de departamento faz. Marco as reuniões e faço-as. Não falto. Tento ser conciso e... tanto quanto possível objetivo, não, não procuro.....demorar as reuniões e dou-lhes as informações que tenho a dar, oiço-os sempre que eles têm alguma coisa para dizer e transmito as opiniões deles junto do conselho pedagógico como é da praxe.

**Q5. Como é que os coloca em prática?**

**Q6. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza, ainda outros?**

E3 - Não, não

**Q7. Considera que foram criadas novas dinâmicas?**

E3 - Obrigatoriamente tinha que haver mudanças, não é? Tinha (risos) que haver mudanças, era obrigatório, as pessoas tinham que se adaptar, tiveram que ter outro tipo de cuidados, provavelmente.

193

194

**Q7.1. Que mudanças é que houve?**

195

196

197

198

199

200

201

202

**Q8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo de ADD?**

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

**Q8.1. E as vantagens?**

213

214

215

216

**Q8.2. - Alteram as dinâmicas?**

217

218

219

220

221

**BLOCO E**

222

223

224

**Q 1. Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela escola foram bem definidas?**

225 E3 - Eu penso que foram as possíveis, eu penso que foram as possíveis, ao fim ao  
226 cabo, todos trabalhamos um bocadinho no escuro com estas situações, não é? Por mais decretos e  
227 despachos que venham do ministério, ao fim ao cabo, acabamos por ser nós em cada escola  
228 que temos que criar os mecanismos adequados para ...podermos fazer ...o tipo de avaliação  
229 ou supervisão que fazemos.

230

231 **Q2. E acha que estão a ser cumpridas?**

232 E3 – Naquilo que me diz respeito .... Faço por isso.

233

234 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do**  
235 **desenvolvimento profissional do docente?**

236 E3 - Hum .... Não me parece que, (silêncio).

237

238 **Q3.1. O que é que falha?**

239 E3 - Ah! O que é que falha? Não sei exatamente o que é que falha, mas também não  
240 me parece que isso tenha assim uma importância tão grande, no momento, para que as  
241 pessoas andem .... Há muito com que se preocupe mas... não sei, .... Não sei. (silêncio)....  
242 Transparência ..... Transparência .....

243

244 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo**  
245 **ADD?**

246 E3 - Penso que não contribuí de modo nenhum para melhorar as relações interpessoais  
247 entre os professores, nem me parece que o ambiente da escola tenha melhorado quando se fala  
248 nisso.

249

250 **Q4.1. Devido a quê?**

251 E3 – Devido aquilo que já falamos, a ser eu que estou aqui há 23 a avaliar outros  
252 colegas que estão aqui quase ao mesmo tempo que eu. Mesmo que eu não tenha capacidades  
253 para isso tenho que desempenhar o cargo para o qual fui nomeado. Isto não contribuiu de  
254 modo nenhum para melhorar as relações entre as pessoas devido a ser eu que estou aqui há 23  
255 a avaliar outros colegas que estão aqui ao mesmo tempo que eu.

256

257

258

259 **Q5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a**  
260 **função?**

261 E3 - Silencio Não. Hum... Tenho alguns constrangimentos em dizer que tenho as  
262 competências, acho que tenho as competências para isso, não... aliás... todo este processo, na  
263 minha opinião ... está mal fundamentado... porque ... eu sou... sou...uma pessoa que  
264 considero que... para desempenhar este tipo de cargos devia haver uma formação adequada,  
265 ou seja, ... ah ... Devia haver professores que concorressem para serem supervisores e  
266 avaliadores e que se formassem para isso. Se querem implementar uma verdadeira avaliação  
267 porque enquanto continuarmos assim, a avaliarmo-nos uns aos outros, isto pode assim... Não  
268 passar de uma proforma, se me faça entender.

269

270 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

271 E3 - Que remédio tem eles, não tem outra hipótese. Não sei se me reconhecem, não  
272 lhes pergunto, ...não é? ..... Eles têm que ser avaliados por mim que foi nomeado e eu tenho  
273 que os avaliar porque fui nomeado. Não sei se eles me reconhecem essas competências uns  
274 talvez sim outros não. Alguns reconhecerão, outros não. Não sei, não faço a mínima ideia.  
275 Isso tem que perguntar aos meus avaliados.

276

277

278

## BLOCO F

279

280 **Q1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da**  
281 **Supervisão pedagógica?**

282 E3 - Fiz duas ações de formação aqui na escola.

283

284 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas**  
285 **práticas de supervisão?**

286 E3 – (Silêncio) Não, ao fim e ao cabo, o trabalho que faço agora depois ser nomeado  
287 supervisor, é exatamente, é mais ou menos o mesmo que faço agora com os papeis, que fazia

288 antes, agora tenho os papeis para preencher e não sei quê ... sobre cada um dos avaliados e  
289 até daqueles que não pediram a avaliação e que tenho que avaliar os relatórios individuais.

290

291 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**

292 E3 - Não. Não, porque não tenho feito muito esforço para isso, para me informar mais,  
293 para ... porque também é uma coisa como te acabei de dizer que não tenho procurado nem  
294 investigado nem investido nisso, não é um papel que me agrade particularmente.

295

296 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,**  
297 **avaliadores, relatores?**

298 E3 – Promoveu. Promoveu as que foram possíveis fazer no início deste processo,  
299 ainda, tivemos aí, uma ou duas ações de formação sobre isso, esse assunto mas nada demais.

300

301 **Q5. Houve benefícios dessa formação?**

302 E3 - Houve benefícios, penso que houve benefícios, se calhar as pessoas ainda ficaram  
303 mais confusas, ... aquilo é tão pouco ... uma ou duas ações de formação sobre um  
304 determinado tema como este que é muito mais abrangente e que obrigaria a um estudo muito  
305 mais profundo, a uma aquisição de conhecimentos que pudessem dar enfim ... uma bagagem  
306 para estares á vontade neste processo todo e que não me parece que seja uma ou duas ações de  
307 formação que façam um bom supervisor ou um bom avaliador.

308

309 **Q6. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
310 **pedagógica?**

311 E3 – Se não tiver outra oportunidade que remédio terei eu. Tenho que fazer alguma  
312 coisa nesse campo.

313

314

315

## BLOCO G

316

317 **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício?**

318 E3 - Não mudei. Olha, não mudei em nada a minha postura na escola, continuo com a  
319 mesma postura na escola, continuo a ser o mesmo professor que era já cumpria as minhas

320 funções enquanto professor. Eu já era avaliado, aliás eu já era avaliado e já fui avaliador, com  
321 certeza que te lembras de termos feito parte de uma comissão de avaliação nesta escola.  
322 Fizemos parte, ambos, dessa comissão de avaliação Já havia avaliação.

323

324 **Q1.1. Isso foi antes da implementação deste modelo.**

325 E3 - Sim. Eu sei. Mas já havia avaliação a ADD não é nada de novo, é um formato  
326 diferente que nos obrigaram a fazer a partir de, ... com outros pressuposto e com outros  
327 objetivos.

328

329 **Q1.2. Ganhamos alguma coisa?**

330 E3 - Não. Só para trás, não ganhamos nada porque isto tem a ver com a progressão na  
331 carreira e a partir do momento em que tenhas entaves na progressão não é para teu benefício.

332

333 **Q2. Passou por situações constrangedoras?**

334 E3 - Para já não. Não, porque não tenho levado isto muito a sério. Muito  
335 honestamente, faço o que me é pedido, mas não sou pessoa que ande aí a criar mais sombras  
336 onde já está tudo escuro.

337

338 **Q3. Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

339 E3 - Oficialmente ainda, não sei, como foi a minha avaliação. Eh! ... (risos), acho que  
340 tive MB, pois, foi-me dito por portas e travessas pela antiga presidente do conselho executivo  
341 porque o diretor ainda não (risos) ainda não me deu a minha avaliação formal.

342

343 **Q4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
344 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

345 E3 – (silêncio). Já há bocadinho falamos disso.

346

347 **Q4.1. Sim. O que é que mudou?**

348 E3 - O que já te disse. As pessoas sentirem-se na obrigação se fazerem determinado  
349 tipo de papéis. Eu tenho muitas dúvidas quando vejo aquelas, aqueles, planos de aula, tudo  
350 muito bem apresentados, mas que, depois na prática, tem muitas dificuldades em serem  
351 cumpridas.

352

353 **Q4.2. Gostava que falasse disso.**

354 E3- É porque eu penso, que qualquer pessoa com o mínimo de... sentido daquilo que  
355 faz, percebe, que nos tempos que correm não é fácil programar uma aula e ela sair tal qual  
356 como nós a programamos, isso é óbvio.

357

358 **Q4.3. As pessoas têm dificuldade.**

359 E3 - Até a própria turma pode impedir ...que esse plano de aula seja, seja, dado na sua  
360 totalidade, basta haver um ... pequeno problema dentro da sala de aula e foi tudo há vida.

361

362 **Q4.4. há incidentes?**

363 E3 - Qualquer incidente pode prejudicar, até porque é muito difícil gerir os tempos  
364 quando se prepara uma aula que se vai aos minutos isso é, para mim, não passa de vontades,  
365 porque na prática isso é quase impossível ser cumprido, muito difícil ser cumprido. Até tenho  
366 algumas dúvidas, mesmo com turmas de 12 ano que se possa cumprir, quanto mais com  
367 turmas de 5º 6º ano. Não é? É porque que a pessoa para cumprir o plano de aula ...como está  
368 estruturado, falo com os professores mas eles também não são culpados não é por colocarem  
369 mais um minuto que vai resolver o problema.

370

371 **Q4.5. Qual é o problema?**

372 E3 - O problema é que não é por colocarem mais um minuto. O problema é que,  
373 estamos a trabalhar com crianças, com jovens, eles têm vida própria logo, numa sala de aula  
374 não se consegue controlar todas as atitudes todas as incidências que podem lá acontecer e que  
375 muitas vezes atrasam o processo de leccionação da aula.

376

377 **Q4.6. Quais são os incidentes mais significativos?**

378 E3 - Sobretudo o interromper da aula com conversas paralelas que não tem nada a ver,  
379 com o que se está a dar. Alguma indisciplina, alguma falta saber estar na sala de aula.

380

381 **Q4.7. O que se pode fazer?**

382 E3 - é muito difícil com turmas 28 alunos. Para já, teríamos de reduzir o nº de alunos  
383 por turmas para que pudéssemos ter um ambiente mais propício para ensinar e aprender.

384

385 **Q4.8. Depende da atitude do aluno?**

386 E3 - Claro, e também depende do professor mas sobretudo dos alunos. Observei aulas  
387 e dá para perceber que há dificuldade em controlar todos os alunos de uma turma sobretudo  
388 quando tem muitos alunos. Assisti a aulas de EVT que são dadas por dois professores e  
389 mesmo assim dá para perceber a dificuldade que há em controlar todos alunos de uma turma,  
390 sobretudo quando elas têm 28, 29 alunos.

391

392 **Q4.9. O que é que pode mudar?**

393 E3 - Reduzir o número de alunos por turma. Mesmo sabendo que na nossa escola isso  
394 é quase impossível. Era meio caminho andado Querem sucesso reduzam o nº de alunos por  
395 turma invistam na educação. Invistam na construção de mais escolas em vez de estarem.

396

397 **Q5. Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo**  
398 **existente ou criar um novo modelo?**

399 Olha, vou-te dizer uma coisa, ahahahaha, eu considero que a avaliação é positiva e que  
400 deve acontecer mas devia ser criado um modelo de avaliação mais justo e menos conflituoso.

401

402 **Q5.1. E porque é que este não é justo?**

403 E3 - Não é justo porque ... porque ...porque, ele, é feito em moldes, já de si, como já  
404 te disse anteriormente, já de si,...enfim!.... com intuitos que não são os melhores para a  
405 educação, nem se está a pensar na qualidade de ensino quando se faz este tipo de avaliação.  
406 Não é na qualidade de ensino que se está a pensar. Ah....silêncio. Quanto a criar um novo  
407 modelo se for pior do que este então também não vale a pena, então ficamos com o que  
408 temos, mas se calhar devia ser criado noutros moldes. Eu tenho às vezes um conceito, pode  
409 parecer simplista às pessoas mas eu considero que o diretor era a pessoa mais indicada para  
410 avaliar as pessoas porque ele saaabe, saaaabe, tem conhecimento, conhece as pessoas, sabe o  
411 que cada um faz aí na escola, o que cada um dá de si.

412

413 **Q5.2. O Diretor não entra na sala de aula.**

414 E3 - Mas muitas vezes é chamado a sala de aulas para intervir porque o professor não  
415 consegue dominar a sua aula. Sabe muito bem como é que as coisas se processam, quem  
416 trabalha e quem não trabalha, quem se envolve, quem não se envolve.

417 **Q5.3. Se bem entendo, não defende a avaliação entre pares?**

418 E3 – Não sou propriamente um apologista, pelo menos, a nível de escola. Se vier outro  
419 avaliador de fora não sei se não haverá conflito de interesses.

420

421 **Q5.4. Gostava que viesse alguém de fora?**

422 E3 - Não. Prefiro ser avaliado pelo meu diretor. Preferia ser avaliado pelo meu diretor.  
423 Preferia ser avaliado pelo meu diretor.

424

425 Terminamos. Muito obrigada!

1 **ENTREVISTA 4**

2  
3 **(E4)**  
4

5  
6 **BLOCO B**  
7

8 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

9 E4 – O meu departamento curricular é o departamento de línguas.  
10

11 **Q2. Que disciplina (s) lecciona?**

12 E4 - Neste momento leciono português, mas sou professora, também de francês, mas  
13 só tenho lecionado português desde que vim para esta escola.  
14

15 **Q3. A que níveis de ensino?**

16 E4 - Ultimamente ensino secundário, sobretudo.  
17

18 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade lecionam os seus avaliados?**

19 E4 - Este ano, só tenho 2 avaliados porque não fui no início do ano designada como  
20 relatora, fiquei apenas, por ser coordenadora de departamento, fiquei apenas, como relatora de  
21 2 colegas que por sua vez vão ser relatores, portanto esses dois colegas é que vão  
22 desempenhar fundamentalmente a função de relatores do departamento e eu vou apenas  
23 avalia-los a eles. Os dois colegas são um colega de português que leciona português no ensino  
24 secundário, 10º e 12ºano e uma colega de inglês que também leciona turmas do ensino  
25 secundário.  
26

27 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

28 E4 - O meu tempo de serviço são, 84, cerca de 27 anos.  
29

30 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

31 E4 - Há 6 anos, desde 2005  
32

33 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

34 E4 - A minha área de formação académica é Francês e Inglês mas, formação  
35 profissional é francês e português.

36

37 **Q7.1. Línguas e literaturas modernas?**

38 E4 – Sim, na universidade clássica de Lisboa.

39

40 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

41 E4 - Estou a concluir uma pós -graduação em supervisão pedagógica e formação de  
42 professores no ISET em Lisboa.

43

44 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua  
45 carreira profissional?**

46 E4- Sou coordenadora, neste momento, de departamento e da disciplina de português e  
47 fui coordenadora do departamento de línguas estrangeiras na escola antes de vir para esta  
48 escola e fui coordenadora da disciplina de francês.

49

50 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

51 E4 – (Silêncio) ....

52

53 **Q10.1. No biénio anterior foi avaliadora?**

54 E4 - Não. No biénio anterior não desempenhei quaisquer cargos que tivessem a ver  
55 com a avaliação. Este biénio é a 1ª vez que estou a desempenhar funções de avaliação e  
56 também como elemento da comissão de avaliação. Também estou no CCAD pela 1ª vez.

57

58 **Q10.2. Tinha pertencido antes a alguma comissão de avaliação de desempenho?**

59 E4 - É a 1ª vez que faço parte de uma comissão de avaliação. No biénio anterior não  
60 tive função de avaliadora.

61

62

63

64

## BLOCO C

65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96

### **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

E4 - A supervisão na minha perspectiva também implica avaliação. Avaliação que pode ser uma avaliação formativa, não é, avaliação é um termo mais restrito. Portanto, supervisão é um termo mais vasto que abrange tanto a supervisão de práticas como a avaliação dessas mesmas práticas. A avaliação, o termo em si aponta mais, para algo mais restrito. No entanto quando se avalia é necessário supervisionar também, portanto são dois termos que estão relacionados e interligados.

### **Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

E4 - Supervisão pedagógica é acompanhar o trabalho dos colegas do departamento, portanto ver, garantir que, portanto que o trabalho esteja a ser desenvolvido, dentro daquilo que é, suposto, não é, de acordo com os normativos legais, de acordo com as orientações, que nós temos, portanto que todo o trabalho de planificação de preparação de aulas e de leccionação sejam portanto, cumpridos, de acordo com determinados, enfim parâmetros e critérios, acompanhar, verificar que, garantir que de facto o processo esteja a decorrer da melhor forma, é também acompanhar e apoiar. Portanto há professores que tem menos experiência, não é, e portanto precisam de um maior acompanhamento. O coordenador ou o supervisor deve acompanhar todo o processo, tudo o que acontece no seu departamento, no entanto há casos em que é necessário uma atenção maior, como os professores mais novos, que não estão a par do modus operandi da escola e precisam de um maior acompanhamento, portanto é dar todo o apoio que é necessário dar aos professores para que eles possam exercer as suas funções da melhor forma.

### **Q3 - Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a avaliação?**

E4 - Para já devem ter de tempo, devem ter tempo porque é uma tarefa que para ser bem-feita requer portanto, porque para além de assistir às aulas o relator tem que estar a par do trabalho que o professor está a desenvolver, não é, fora das aulas e que consiste nas planificações, nos materiais utilizados, na avaliação, a forma como avalia, que instrumentos de avaliação utiliza, e esses aspetos não se podem observar apenas em duas aulas portanto é

97 necessário ter tempo para poder acompanhar o trabalho que o professor o que o professor faz  
98 fora daquelas 2 aulas assistidas. Ter tempo para poder refletir com ele, depois das aulas não é,  
99 e em conjunto encontrarem melhores, caminhos diferentes ou soluções melhores para  
100 colmatar algumas dificuldades que eventualmente possam ter surgido, porque a avaliação e  
101 esta avaliação, se estivesse mais centrada na parte formativa teria muito mais valor e mais  
102 impacto nas práticas e no sucesso dos alunos e na melhoria das aprendizagens, portanto o  
103 tempo para essa reflexão conjunta, não é, e para essa tentativa de aperfeiçoar aquilo que pode  
104 não estar tão bem é fundamental.

105

### 106 **Q3.1. E acha que os supervisores têm esse tempo?**

107 E4 - Acho que não. Os supervisores estão com inúmeras tarefas, tem poucas horas que  
108 lhe estão destinadas no seu horário para as tarefas de supervisão. Neste momento talvez não  
109 sintam tanto essa falta de tempo como daqui a alguns meses quando tiverem que analisar os  
110 relatórios e o ideal seria analisarem os relatórios juntamente com os avaliados com os colegas  
111 que os elaboraram e não vão ter de facto o tempo para fazer isso de uma forma mais  
112 aprofundada e portanto mais reflexiva.

113

### 114 **Q4 - Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador? Qual? E** 115 **para o avaliado?**

116 E4 - Enfim, eu acho que se há algum aspeto positivo que nós podemos retirar desta  
117 avaliação é a troca que terá que existir obrigatoriamente entre avaliado e avaliador e se essa  
118 troca for baseada numa reflexão numa perspectiva formativa, numa intenção de melhoria de  
119 práticas eu acho que poderá ser útil tanto para o avaliado como para o avaliador mas é preciso  
120 que esteja presente esse espírito, um espírito de vontade, de melhorar, apesar de o sistema não  
121 ser o melhor deveríamos tentar encontrar. Podermo-nos centrar na parte de desenvolvimento  
122 profissional e pessoal tanto do avaliador como do avaliado.

123

### 124 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares? Há constrangimentos?**

125 E4 - Supervisão pedagógica é acompanhar o trabalho dos colegas do departamento,  
126 portanto ver, garantir que, portanto que o trabalho esteja a ser desenvolvido, dentro daquilo  
127 que é suposto, não é, de acordo com os normativos legais, de acordo com as orientações, que  
128 nós temos, portanto que todo o trabalho de planificação de preparação de aulas e de

129 lecionação sejam portanto, cumpridos, de acordo com determinados, enfim parâmetros e  
130 critérios, acompanhar, verificar que, garantir que de facto o processo esteja a decorrer da  
131 melhor forma, é também acompanhar e apoiar. Portanto há professores que tem menos  
132 experiência, não é, e portanto precisam de um maior acompanhamento. O coordenador ou o  
133 supervisor deve acompanhar todo o processo, tudo o que acontece no seu departamento, no  
134 entanto há casos em que é necessário uma atenção maior, como os professores mais novos,  
135 que não estão a par do modus operandi da escola e precisam de um maior acompanhamento,  
136 portanto é dar todo o apoio que é necessário dar aos professores para que eles possam exercer  
137 as suas funções da melhor forma.

138

139

## BLOCO D

140

141 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**

142 **Formalizado superiormente?**

143 E4 - Como foi formalizado, em que aspeto?

144

145 **Q1.1. Como é que o modelo foi implementado na escola? Como é que surgiu?**

146 E4 - O modelo de supervisão?

147

148 **Q.1.2. Sim.**

149 E4 - A supervisão já existe, há muitos anos, desde que sou professora que sinto que  
150 existe supervisão, portanto isto não é nada novo. Há supervisão a nível dos departamentos  
151 curriculares em que os coordenadores e os representantes de disciplina exercem funções de  
152 supervisores. Há supervisão ao nível das direções da escola que também exercem essas  
153 funções. Há alguns anos atrás a supervisão estava mais centrada na questão da formação  
154 inicial. Mas a supervisão existe a vários níveis numa escola, formação inicial, departamentos,  
155 direção.

156

157 **Q1.3. Quais são os princípios que estão subjacentes à formalização?**

158 E4 - Este modelo está muito associado à avaliação sumativa A supervisão desde há  
159 uns anos para cá está muito associada á avaliação à progressão na carreira e portanto centrou-  
160 se mais a tónica na supervisão associada á avaliação. Desde que este novo modelo existe,

161 supervisão aparece a par com a avaliação mas antigamente existia supervisão. Só que não  
162 tinha este aspeto de uma avaliação formal com implicações na progressão.

163

164 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua**  
165 **escola?**

166 E4 - Criação d uma comissão de avaliação, criação de instrumentos de avaliação,  
167 desenvolvimento de práticas ao nível do trabalho colaborativo, portanto há uma série de,  
168 houve de facto algumas mudanças nos últimos anos. Foram criados instrumentos ou CP ou na  
169 comissão coordenadora de avaliação de desempenho ou nos próprios departamentos. Houve  
170 de facto algumas mudanças nos últimos anos. Houve de facto necessidade de criar  
171 instrumentos que suportassem este modelo.

172

173 **Q2.1. Como elemento do CCAD em que se basearam para criarem os**  
174 **instrumentos?**

175 E4 - Este biénio, no biénio anterior, como já disse á pouco eu não pertencia á comissão  
176 de avaliação, no biénio anterior os colegas que pertenciam e essa comissão tiveram mais  
177 dificuldade e foi muito mais difícil criarem os instrumentos mas acho que o fizeram muito  
178 bem. Foram criados instrumentos de avaliação de acordo com o aquilo que eram os critérios e  
179 as fichas que era necessário preencher no final do processo de acordo com os normativos.  
180 Neste biénio para além dos normativos, existiam já no início do biénio os padrões de  
181 desempenho e foi com base nisso que foram criadas as fichas de avaliação para os vários  
182 domínios a avaliar.

183

184 **Q2.2. Os padrões de desempenho docente facilitaram ou dificultaram o trabalho?**

185 E4. Facilitaram. Foi necessário um trabalho de arrumação, dos itens dos parâmetros  
186 que estavam contemplados nos padrões de desempenhos mas esses padrões de desempenho  
187 foram orientadores, foi uma base de trabalho e assim ficamos com a certeza de que estávamos  
188 a criar instrumentos que iam ao encontro aquilo que a instituição, o ministério instituiu, foram  
189 facilitadores da implementação e estariam de acordo com os normativos, com aquilo que se  
190 pretende.

191

192

193 **Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

194 E4 - Foram emanados da comissão de avaliação que reuniu várias vezes para os criar,  
195 foram ao CP e foram também transmitidos aos relatores em reunião, foram feitas reuniões  
196 com os relatores para dar a conhecer os instrumentos de trabalho, as fichas de avaliação e  
197 também algumas normas orientadores que foram criadas para a aplicação desses mesmos  
198 instrumentos e que também definem as datas para o cumprimento da avaliação. Peço  
199 desculpa, para além dessa reunião com os relatores também os coordenadores ficaram  
200 encarregues de informar os professores do seu departamento bem como os relatores tiveram  
201 essa função de informar os seus avaliados.

202

203 **Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
204 **relator(a)?**

205

206 **Q5. Como é que os coloca em prática?**

207 E4 - Os instrumentos?

208

209 **Q5.1. Sim.**

210 E4 - São colocados em prática na sequência das aulas assistidas, durante as aulas  
211 assistidas, antes de, em reuniões de pré-observação, pós aulas assistidas, perdão, nas reuniões  
212 de pré observação de aulas e em reuniões de pós-observação de aulas.

213

214 **Q5.2. E, depois haverá outros procedimentos?**

215 E4 - Claro. Exatamente, haverá a análise dos relatórios, o avaliado irá elaborar o seu  
216 relatório que será objeto de análise por parte do relator que irá proceder depois ao  
217 preenchimento das fichas oficiais e finais.

218

219 **Q6. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza,**  
220 **ainda outros? Quais?**

221 E4 - A prática... (risos) a minha prática (risos) .... A experiência, acho que a  
222 experiência também, para além dos instrumentos também auxilia o avaliador e a observação  
223 de aulas é feita de uma forma naturalista, portanto, com o registo daquilo que é observado  
224 mas de uma forma naturalista sem ser através de uma grelha com o preenchimento de cruzes,

225 é uma descrição mais pormenorizada da grelha mas isso já é uma opção minha, depois então  
226 no final da aula depois de ter essa reunião de pós observação é que preencho a ficha oficial da  
227 escola.

228

229 **Q6.1.Essa reunião de pós-observação permite a reflexão?**

230 E4 - Sim. Permite a reflexão, tem permitido e queria destacar esse aspeto, neste  
231 momento aquilo que valorizo mais neste aspeto é de facto a reflexão que se tem feito em  
232 conjunto entre avaliado e avaliador e que permite repensar as práticas, tanto para o avaliado  
233 como para o avaliador porque o próprio avaliador que observa a aula do colega pode verificar  
234 que há praticas que são muito positivas, eficazes e que pode ele próprio aplicar e divulgar. A  
235 reflexão tem sido de facto o aspeto mais importante.

236

237 **Q7. Considera que foram criadas novas dinâmicas? Como? Em que domínios?**

238 E4 - Sim. Portanto ao nível da reflexão de facto, penso que se pode instituir esta  
239 prática através de um modelo que não é o mais indicado, não é, mas do qual se podem retirar  
240 algumas práticas positivas e de facto a reflexão é uma delas.

241

242 **Q7.1. Vamos criar professores reflexivos?**

243 E4 - Eu gostaria que sim

244

245 **Q7.2. Já há alguns no departamento?**

246 E4 - Acho que já tenho alguns, já tenho alguns, ah, se conseguir chegar aos outros que  
247 não são tão reflexivos, acho que podemos dizer que a avaliação vai ter um papel útil, não é,  
248 espero que de facto se consiga chegar a todos os professos com essa prática mais formativa  
249 reflexiva e se conseguirmos fazer isso, então algo de bom se pode extrair desta avaliação.

250

251 **Q7.3. Isso acontece mais por imposição ou devido às características das pessoas?**

252 E4 - Acho que é um pouco das duas porque há pessoas que de facto já tem essa prática  
253 reflexiva, já a algum tempo, no entanto, por não estarem sujeitas a um processo de avaliação  
254 como este talvez não fosse uma reflexão tão sistemática, não é, e tão sistematizada e em  
255 conjunto, tão partilhado era um processo mais isolado. Este processo pode de facto permitir o  
256 desenvolvimento dessa prática de uma forma mais coletiva.

257 **Q7.4. É fácil desenvolver essa prática?**

258 E4 - Com algumas pessoas sim. Com outras não. Mas também sabemos que há muitos  
259 professores que escolheram não ter aulas assistidas e sabemos que esses professores não estão  
260 a por em prática essa reflexão. Se de facto todos tivessem aulas assistidas seria possível por  
261 em prática esse método com todos os professores.

262

263 **Q8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo**  
264 **de ADD?**

265 E4 - O primeiro constrangimento é ser uma avaliação entre pares, portanto isto cria  
266 constrangimentos enormes. A reflexão tem sido de facto o aspeto mais importante.

267

268 **Q8.1. Para o avaliado ou para o avaliador?**

269 E4 - Para ambos

270

271 **Q8.2. É difícil passar a Barreira?**

272 E4 - É e encarar o colega como seu avaliador e reconhecer-lhe esse direito. É assim!  
273 Eu não concordava muito com aquela divisão da carreira entre titulares e não titulares, no  
274 entanto o facto de os professores titulares serem professores que estavam numa fase mais  
275 adiantada da carreira, obrigatoriamente isso, só isso, já lhes conferia alguma legitimidade, não  
276 é, enquanto que agora, nem isso acontece em algumas situações, há professores que são  
277 avaliados por colegas que estão no mesmo escalão, tem o mesmo tempo de serviço, alguns até  
278 tem mais habilitações do que o colega que os está a avaliar, tudo isso cria enormes  
279 constrangimentos. Há uma certa desconfiança, desconfiança, na imparcialidade, na equidade,  
280 na capacidade de ser imparcial.

281

282

283

## BLOCO E

284

285 **Q1. Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela**  
286 **escola foram bem definidas?**

287 E4 - Eu acho que sim. Acho que se procurou, de facto, criar instrumentos facilitadores  
288 e divulgar a informação a todos os professores da escola. O processo tem sido um processo

289 transparente que visa que todos estejam informados do que tem que fazer, dos procedimentos  
290 que tem que desenvolver e houve também o cuidado de criar instrumentos que se baseassem  
291 em algum rigor. O facto de esses instrumentos ter sido criados com base nos padrões de  
292 desempenho fez com que se imprimisse, acho eu, algum rigor aos mesmos.

293

294

295 **Q1.1. Houve alguma investigação para a elaboração dos instrumentos?**

296 E4 - Para além dos padrões de desempenho houve o cuidado de consultar algumas  
297 obras, não sei agora os títulos, mas obras de supervisão, estudos muito recentes sobre o  
298 assunto e que tratam da supervisão, da avaliação de desempenho, esses estudos também e se  
299 baseiam já nos padrões de desempenho e explicam formas de criar instrumentos, quais as  
300 melhores formas de proceder. Houve esse cuidado realmente.

301

302 **Q2 - E acha que estão a ser cumpridas?**

303 E4 - Acho que sim. Nós ainda não chegamos à reta final as datas, a 1º data para a  
304 avaliação, não é mesmo, mas pronto, ao nível das aulas assistidas nós tínhamos um prazo que  
305 era até final de Maio depois foi um pouco adiada, e pessoas estão de facto a cumprir, pelo  
306 feedback que tenho.

307

308 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do**  
309 **desenvolvimento profissional do docente? Como?**

310 E4 - Avaliar é sempre muito difícil e muito subjetivo e portanto garantir a 100% a  
311 equidade e a justiça quando nós sabemos que o modelo se baseia numa avaliação entre pares é  
312 difícil de facto de garantir. Eu acho que escola está a fazer o melhor possível e a comissão de  
313 avaliação e o conselho pedagógico, quem está a desenvolver o processo está a imprimir rigor  
314 e responsabilidade. No entanto garantir a 100% é, acho que é muito difícil de garantir.

315

316 **Q3.1. Como é possível garantir?**

317 E4 - Silêncio. .... Se fosse uma avaliação externa, eu penso que mais facilmente se  
318 poderiam garantir esses princípios. Sou a favor de uma avaliação externa.

319

320

321 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo**  
322 **da ADD? Em que sentido?**

323 E4 - Não tenho sentido isso. Não me tenho apercebido que de facto essas relações  
324 nesta escola se tenham alterado. Eu espero, pronto, como disse há pouco, nós não estamos no  
325 pico da avaliação final, nesta fase inicial não se tem sentido muito, eu não tenho sentido  
326 muito, não ouvido contar que noutras escolas já sentem alguns constrangimentos algumas  
327 rivalidades mas nesta escola não se sente isso, não é visível.

328

329 **Q4.1. E no biénio anterior?**

330 E4 - Eu não estive afastada do processo, ouvi alguns comentários, felizmente não  
331 estive envolvida mas sei que existiram algumas quezílias. Não foram talvez tão acentuadas  
332 como noutras escolas mas existiram algumas.

333

334 **Q.5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a**  
335 **função?**

336 E4 - Silencio. Eu, tenho-me esforçado para estar informada e preparada, tento ao nível  
337 do estudo dos normativos, da forma responsável como encaro o processo e também sinto que  
338 a formação que tive, que tenho tido ao nível da supervisão também me deu alguma  
339 preparação, mais alguma preparação do que aquela que tinha, porque a que tinha era baseada  
340 na experiência apenas. O facto de estar a frequentar uma pós-graduação em supervisão  
341 pedagógica, fez com que, para além de ler obras, sobre o assunto, de me debruçar sobre o  
342 assunto neste último ano, esse aspeto fez com que refletisse mais também sobre as questões,  
343 estou mais bem preparada do que há um ano atrás.

344

345 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

346 E4 - Não tem questionado.

347

348

349

350

351

352

## BLOCO F

353  
354  
355 **Q1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da**  
356 **Supervisão pedagógica?**

357  
358 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas**  
359 **práticas de supervisão? Qual?**

360 E4 - Eu já tinha a perceção de que a prática reflexiva é importante e o trabalho  
361 colaborativo também mas a formação em supervisão alertou-me ainda mais para esses dois  
362 aspetos e acho que são os dois aspetos mais importantes da supervisão portanto, uma prática  
363 reflexiva e o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo na escola ou mais  
364 propriamente num departamento curricular.

365  
366 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**  
367 **Justifique.**

368 E4 - Sinto (silêncio) porque sou professora, estou neste momento a lecionar o ensino  
369 secundário mas já lecionei todos os níveis, sou professora do 3º ciclo e do ensino secundário e  
370 já lecionei todos os anos do 7º ao 12º tendo lecionado todos os níveis portanto consigo  
371 abranger esse leque.

372  
373 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,**  
374 **avaliadores, relatores?**

375 E4 - Sim houve uma ação de formação o ano passado promovida pela escola sobre  
376 supervisão pedagógica. Eu não frequentei porque estava a frequentar a pós graduação mas  
377 pela observação de alguns colegas penso que foi útil.

378  
379 **Q5. Houve benefícios dessa formação? Quais?**

380 E4 - Como já disse, é sobretudo ao nível de reflexão sobre das minhas práticas,  
381 portanto é o confirmar ou não de algumas práticas.

382  
383

384 **Q6. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
385 **pedagógica?**

386 E4 - Se fossem sobretudo mais centradas na avaliação de uma forma mais prática, sim  
387 porque senti que no curso que frequentei essa parte da avaliação como operacionalizar em  
388 termos práticos a avaliação o curso ficou um pouco aquém mas se tivesse oportunidade de  
389 fazer formação de uma forma mais prática e mais pragmática mais virada para a sua aplicação  
390 na escola faria mas só depois de ter a certeza que de facto essa vertente iria ser trabalhada.

391

392

393

## BLOCO G

394

395 **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?**

396 E4 - Deste modelo, a não ser realmente, deste modelo não muito, a não ser num,  
397 naquele aspeto de ir buscar a formação e também de poder partilhar com o colega, a troca de  
398 experiência, a conversa que se tem após a aula e que nos leva à reflexão sim, essa parte sim,  
399 foi positiva.

400

401 **Q2. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
402 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

403 E4 - foi positiva, mas talvez fosse possível implementar este tipo de práticas sem nos  
404 sujeitarmos a uma avaliação sumativa com implicações na progressão da carreira entre pares,  
405 talvez fosse possível implementar essa parte nas escolas sem a outra parte que não é tão  
406 positiva.

407 **Q2.1. Deveria haver ênfase maior na formação?**

408 E4 - Sim na parte formativa. Os professores deveriam ter uma avaliação mais  
409 formativa e não uma avaliação que, com implicações na sua progressão e que desvirtua logo à  
410 partida essa parte formativa.

411

412 **Q3. Passou por situações constrangedoras?**

413 E4 - Até agora não. Felizmente, não tenho passado por situações constrangedoras.

414

415

416

417 **Q4.Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

418 E4 - Decidi não me candidatar a aulas assistidas porque não concordava com o modelo  
419 e tendo a possibilidade de não requerer as aulas assistidas, decidi, por uma questão de  
420 princípio não o fazer.

421

422 **Q4.1. Tens conhecimento de que algumas pessoas reagiram mal?**

423 E4 – Sim. Tenho. Sei que houve, de facto conflitos, havia rivalidades, houve  
424 avaliadores que foram postos em questão mas, eu não me vi envolvida diretamente nessas  
425 situações.

426

427 **Q5. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
428 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

429 E4 – Exatamente. O facto de o professor ter que abrir a sua sala de aula. Os  
430 professores antes deste modelo de avaliação estavam muito isolados na sua prática, era cada  
431 um na sua sala de aula. Não havia de facto exposição, não havia a prática de abrir a porta para  
432 que outro entrasse na sala de aula. Acho que o começarmos a abrir a porta e deixarmos que  
433 outro entre na nossa sala e possa refletir connosco e possa dar-nos sugestões, penso que este  
434 aspeto é positivo.

435

436 **Q5. 1. As pessoas estão a fazer encenação?**

437 E4 - Em alguns casos sim. Não direi todos mas algumas pessoas estão a fazer  
438 encenação. A aula assistida é preparada com mais cuidado do que na maior parte dos casos  
439 dos casos penso eu, do que as aulas habitualmente dadas.

440

441 **Q6. Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo**  
442 **existente ou criar um novo modelo? Em que moldes?**

443 E4 - Na minha perspetiva o modelo deve assentar numa avaliação que não seja entre  
444 pares. Este modelo assenta numa avaliação entre pares. Para enfim, modifica-lo, é difícil  
445 modificar quando ele assenta neste princípio com o qual eu discordo totalmente. Segundo a  
446 minha opinião deveria assentar num modelo de avaliação externa, poderiam não ser inspetores  
447 os avaliadores poderiam ser professores como nós, poderíamos até ser nós no novo modelo,

448 nos mas não avaliadores de colegas da nossa escola não na nossa escola com quem já criamos  
449 uma relação empática ou não porque eu acho que as interferências podem vir dos dois lados  
450 da relação empática ou da relação conflituosa que já se criou. Portanto, os constrangimentos  
451 podem surgir dos dois lados, e portanto, o modelo teria de mudar quase radicalmente,  
452 portanto, este modelo já parece quase uma manta de retalhos já foi modificado tantas vezes,  
453 modificá-lo mais uma vez e fazer com que a avaliação não seja entre pares acho que é muito  
454 difícil, parece-me que terá de surgir um modelo novo è evidente que a experiência que este  
455 modelo trouxe pode ser utilizada mas o princípio base não deve ser uma avaliação que não  
456 seja entre pares.

457

458 Muito Obrigada!

1 **ENTREVISTA 5**

2 (E5)

3  
4 **BLOCO B**

5  
6 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

7 E5 - Inglês 330.

8  
9 **Q2. Que disciplina (s) leciona?**

10 E5 – Inglês.

11  
12 **Q3. A que níveis de ensino?**

13 E5 - Ensino secundário.

14  
15 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade lecionam os seus avaliados?**

16 E5 – 5º, 6º, 8º e 10º.

17  
18 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

19 E5 – 28.

20  
21 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

22 E5 – 10.

23  
24 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

25 E5 - Licenciatura em línguas e literaturas modernas.

26  
27 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

28 E5 - Sim. Mas foi uma formação oferecida pela escola.

29  
30  
31

32 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua**  
33 **carreira profissional?**

34 E5 - Já fui coordenadora de departamento, já fui coordenadora do secretariado de  
35 exames. Sou, neste momento, coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário. Sou  
36 relatora.

37

38 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

39 E5 - Desde o último biénio. Estou no segundo biénio.

40

41 **BLOCO C**

42

43 **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

44 E5 - Não é bem a mesma coisa. São coisas diferentes. Supervisionar tem a ver com  
45 uma atitude muito mais de partilha do que avaliar. Avaliar não tem a ver com supervisão.  
46 Supervisão tem ver por exemplo eu vou assistir a aula de uma colega, dou-lhe a minha  
47 opinião ela dá a sua trocamos ideias e modelos até é evidente que eu posso avalia-la se for  
48 esse o desejo dela mas supervisão simplesmente uma partilha e um desejo é mais formativa é  
49 evidente avaliar neste momento não tem nada a ver com supervisionar.

50

51 **Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

52

53 **Q3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a**  
54 **avaliação?**

55 E5 - Devem ser pessoas que já tenham feito formação em supervisão.

56

57 **Q3.1. E acha que têm?**

58 E5- Não meu caso apenas fiz duas formações e não fiquei completamente satisfeita.

59

60 **Q4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador? Qual?**

61 E5 - Se for feita de uma forma correta penso que sim, que traz. A forma correta será  
62 partilharmos como regra geral o avaliador ou o relator. Como o avaliador é uma pessoa com

63 mais experiencia dentro da área é sempre benéfico trocarmos essas experiências e conversar  
64 com o avaliando ou com a avalianda sobre a relação pedagógica que estabelece naquela aula.

65

66 **Q4.1. E para o avaliado?**

67 E5 - Para o avaliado se as pessoas forem humildes ehehehe também partilharem desta  
68 ideia de que, deve ser para melhorar as práticas penso que só há vantagens nisso.

69

70 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares?**

71 E5 - Penso que não deveria existir.

72

73 **Q5.1. Há constrangimentos?**

74 E5 - Sim. Sem dúvida.

75

76 **Q5.2. Quais?**

77 E5 - Muitos constrangimentos, porque 1º, as pessoas de um modo geral não estão  
78 habituadas a trocar ideias, a partilhar ideias quando existe este modelo em que está alguém a  
79 avaliar e não a supervisionar, as pessoas não se sentem á vontade por vezes também pensam  
80 que o relator poderá não ter a formação correta. Há muitos constrangimentos nesse aspeto.

81

82 **BLOCO D**

83

84 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**  
85 **Formalizado superiormente?**

86 E5 - Foi muito mal implementando. Foi implementado de uma forma muito rápida,  
87 brusca, sem ter ouvido os professores nas escolas e portanto para mim, foi, ... tinha aspetos  
88 negativos e ainda tem.

89

90 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua**  
91 **escola?**

92 E5 - Bom os que estão a ser adotados são os que vêm emanados pelo ME da educação  
93 e também pela CCAD.

94 **Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

95 E5 - Penso que estão a ser operacionalizados da forma correta.

96

97 **Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
98 **relator(a)?**

99 E5 - Bom. Os instrumentos são aqueles que me foram dados por essa comissão de  
100 avaliação.

101

102 **Q4.1. Então todas aquelas fichas, grelhas avaliativas de pré observação e pós**  
103 **observação e depois os relatórios e depois a avaliação final.**

104

105 **Q4.2 Como é que os coloca em prática?**

106 E5 - Coloco-os em prática de acordo com o tempo, não é? Mostro, revelo, enviei por  
107 correio electrónico a todos os meus avaliandos, todos os documentos todos os instrumentos e  
108 dialogamos, conversamos, reunimos para dissiparmos algumas dúvidas em relação a esses  
109 instrumentos.

110

111 **Q5. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza,**  
112 **ainda outros?**

113 E5 – Não

114

115 **Q6. Considera que foram criadas novas dinâmicas?**

116 E5 – Não estou a perceber muito bem.

117

118 **Q7. Foi alterada alguma coisa?**

119 E5 - Bem o que foi alterado foi o facto de os professores estarem muito mais ocupados  
120 com a avaliação muito mais horas do que aquelas que estão na legislação e nesse aspeto sim.

121

122 **Q8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo**  
123 **de ADD?**

124 E5 - Bom, (silencio) as vantagens, eu, penso que é sempre vantajoso haver uma  
125 supervisão e não uma avaliação, portanto partindo do que há bocadinho, já falamos, se este

126 modelo fosse um modelo de supervisão, eu estaria até de acordo com ele agora, como é um  
127 modelo avaliativo, tem muitos constrangimentos em ser operacionalizado.

128

129

130

## BLOCO E

131

132 **Q1. Na qualidade de supervisor, e ou relator acha que as regras adotadas pela**  
133 **escola foram bem definidas?**

134 E5 - Penso que as pessoas tentam minimizar essas injustiças mas sim é muito provável  
135 que haja. Sim, foram bem definidas.

136

137 **Q2. E acha que estão a ser cumpridas?**

138 E5 - Acho que sim. Por mim estão.

139

140 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do**  
141 **desenvolvimento profissional do docente? Como?**

142 E5. Bom, isso, é uma questão muito importante porque não concordo. A avaliação  
143 neste momento não garante nem a justiça, nem a transparência, nem a equidade nem a  
144 promoção do desenvolvimento profissional do docente o que ele faz é avaliar. Os relatores  
145 tentam ao máximo ser justos e equitativos e etc., mas a forma como o modelo está pensado  
146 não garante essas premissas.

147

148 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo**  
149 **da ADD?**

150 E5 - Penso que alteraram um pouco.

151

152 **Q4.1. Em que sentido?**

153 E5 - Alteraram porque criaram uma pirâmide porque criaram. Os relatores começaram  
154 a ficar com um estatuto diferenciado e até aqui isso não acontecia, eu era uma professora de  
155 inglês como a minha colega que dá aulas e lecciona no mesmo departamento que eu e neste  
156 momento as pessoas, não sei se me vem muito assim eu continuo a ser mas não sei.

157

158 **Q5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a**  
159 **função?**

160 E5 - Tenho umas competências que tem mais a ver com a formação que tive com  
161 aquilo que já li e com bom senso e humildade, gostaria de ter uma formação mais digamos  
162 prática, não tão teórica mas mais prática e evidentemente num outro modelo de avaliação.

163

164 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

165 E5 - Não me parece.

166

167

168 **BLOCO F**

169

170 **Q1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da**  
171 **Supervisão pedagógica?**

172 E5 - Duas formações com algumas horas mas todas elas muito teóricas.

173

174 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas**  
175 **práticas de supervisão? Qual?**

176 E5. Introduziu algumas mudanças mas (...) lá está a formação foi mais a nível de  
177 supervisão e o que o ministério nos pede neste momento é uma pratica avaliativa e não de  
178 supervisão.

179

180 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**  
181 **Justifique.**

182 E5 - Que é que isso quer dizer? Penso que tenho uma relação boa com os meus  
183 colegas porque nós partilhamos muitas coisas, dúvidas que eu tenho que eles têm, as reuniões  
184 que temos tido tem sido ótimas. Não senti ainda nenhum constrangimento grande se calhar,  
185 era bom era perguntar-lhe a eles.

186

187

188 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,**  
189 **avaliadores, relatores? Quais?**

190 E5 - Sim, promoveu.

191

192 **Q4.1. Houve benefícios dessa formação? Quais?**

193 E5 - Benefícios a nível teórico, a nível prático não

194

195 **Q5. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
196 **pedagógica?**

197 E5 - Depende das propostas dessa formação. Teria de ler e ver se realmente iriam  
198 alterar ou adicionar algo que entretanto já tenha aprendido através de outras formações.

199

200

201

## BLOCO G

202

203 **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?**

204 E5 - Nenhum só a nível pessoal. É evidente que neste momento sou uma pessoa com  
205 mais conhecimentos de supervisão pedagógica que não tinha a 4 ou 5 anos atrás.

206

207 **Q2. Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?**

208 E5 - Sim. Umhas duas. Não propriamente, diretamente comigo, mas outras colegas que  
209 ouviram que uma colega que foi avaliada por mim que iria pedir recurso à avaliação, mas  
210 depois como isso também não teve cumprimentam. Suponho que a pessoa terá pensado  
211 melhor (risos).

212

213 **Q3. Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

214 E5 - Acho que a minha avaliação foi justa

215

216 **Q4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
217 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

218 E5 - Silêncio... Não sei muito bem, isso é uma pergunta muito complicada porque é  
219 assim, eu parto do princípio que aquilo que estou a fazer agora, apesar de fazer um esforço  
220 enorme para que aquilo que me pedem ser a avaliação mas eu tentar que haja sempre uma  
221 componente pedagógica de avaliação porque eu não estou ali só a avaliar estou a partilhar

222 para que o meu colega melhore a sua prática pedagógica, portanto, nesse sentido terá sido um  
223 bom aspeto para o meu desenvolvimento profissional docente e também espero que tenha sido  
224 para os meus colegas que são meus avaliandos.

225

226 **Q4.1. O que é que mudou?**

227 E5 - Silêncio. Não sei se foi muito bom o que mudou talvez da minha parte eu tivesse  
228 ficado com uma melhor ideia sobre algumas práticas pedagógicas que eu não conhecia, não é,  
229 umas positivas e outras menos positivas.

230

231 **Q5. Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo**  
232 **existente ou criar um novo modelo?**

233 E5 - Acho que é melhor criar um novo.

234

235 **Q5.1. Em que moldes?**

236 E5 - Isso é muito complicado. Acho que um novo modelo deveria ser pensado para ser  
237 feito, os avaliadores ou relatores deveriam ser exteriores á escola, ou seja, nunca deveria ser  
238 um colega mesmo com formação e mesmo dentro do mesmo grupo disciplinar a fazer a  
239 avaliação, isso não é benéfico, principalmente Neste momento existe um grande problema que  
240 são as cotas. As pessoas estão a concorrer para as mesmas cotas, isso é um bocado subverter o  
241 espírito de supervisão eu não lhe vou chamar avaliação Portanto deveria ser um grupo de  
242 pessoas com formação especializada e que viriam à escola fazer a supervisão.

243

244 **Q5.2. As pessoas, tanto avaliadores como avaliadas estão mais motivadas ou**  
245 **desmotivadas?**

246 Neste momento, é complicado dizer isso. As pessoas investiram porque solicitaram a  
247 avaliação e investiram nas aulas que foram observadas, agora de um modo geral penso que os  
248 professores estão desiludidos, com o modo como têm sido tratados por todos, pelo ministério  
249 de educação. Pois é mesmo isto que eu penso.

250

251 Obrigada pela colaboração!

1 **ENTREVISTA 6**

2 (E6)

3  
4 **BLOCO B**

5  
6 **Q1. Qual é o seu departamento curricular?**

7 E6 - 1º ciclo.

8  
9 **Q2. Que disciplina (s) lecciona?**

10 E6 – Língua portuguesa, matemática, estudo do meio

11  
12 **Q3. A que níveis de ensino?**

13 E6 - 1º ciclo

14  
15 **Q4. Que disciplinas/anos de escolaridade leccionam os seus avaliados?**

16 E6 – 1º ciclo.

17  
18 **Q5. Qual é o tempo de serviço/anos?**

19 E6 – 32.

20  
21 **Q6. Há quantos anos está neste agrupamento?**

22 E6 – Aproximadamente há 12.

23  
24 **Q7. Qual é a área da sua formação académica?**

25 E6 - Magistério primário e depois fiz o complemento de formação que me deu a  
26 licenciatura.

27  
28 **Q8. Que formação tem na área de supervisão?**

29 E6 – Nenhuma.

30

31

32 **Q9. Que cargos de gestão escolar/gestão intermédia desempenhou ao longo da sua**  
33 **carreira profissional?**

34 E6 - Já fui subdiretora de escola, já fui diretora de uma escola, já fui coordenadora de  
35 nível, e presentemente sou coordenadora de departamento.

36

37 **Q10. É supervisor/relator? Desde quando?**

38 E6 - Desde o ano de 2009 embora o processo tenha sido suspenso e o ano passado só  
39 fiz a avaliação de uma docente contratada. No 1º ciclo de avaliação não fui avaliadora, fui  
40 avaliada.

41

42 **Q10.1. Faz parte do CCAD? Desde quando?**

43 E6 - Faço parte do CCAD de 2009.

44

45

46

## BLOCO C

47

48 **Q1. Acha que supervisionar e avaliar são a mesma coisa?**

49 E6 - Acho que não. Embora possam ser complementares, a supervisão tem mais um  
50 carácter formativo. A pessoa assiste às aulas e poderá acompanhar o docente ou aluno e  
51 depois é que poderá surgir a avaliação. Penso não é bem a mesma coisa.

52

53 **Q2. Para si, o que é a supervisão pedagógica?**

54 E6 - Supervisão pedagógica será mais formativa, fazer-se o acompanhamento do  
55 docente na sua componente lectiva e, poder ajudar o docente a melhorar as suas práticas em  
56 função da nossa experiência ou de conhecimentos científicos, sempre no sentido vou  
57 aconselhar.

58

59 **Q3. Que condições devem ter os supervisores/relatores para realizarem a**  
60 **avaliação?**

61 E6 - Em 1º lugar ter formação específica para tal, não e, a condição fundamental é  
62 essa. A experiência também conta muito. Acho que todos os relatores e avaliadores deveriam  
63 ter uma preparação e se nos referirmos a este processo, eu acho que não é nada fácil estarmos

64 a avaliar os nossos pares, na mesma escola, na mesma instituição, seria mais fácil avaliar  
65 outros docentes que porventura não tivéssemos uma relação tão próxima ou mesmo afectiva  
66 que é o caso.

67

68 **Q3.1. E acha que têm?**

69 E6 - Não meu caso apenas fiz duas formações e não fiquei completamente satisfeita.

70

71 **Q4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o avaliador? Qual?**

72 E6 - Sim. Um conhecimento da evolução o conhecimento do docente e da sua  
73 evolução, acho que sim.

74

75 **Q4.1. E para o avaliado?**

76 E6 - Para o avaliado, se for um avaliado que esteja disponível a essa supervisão e à  
77 prática reflexiva, de que tanto se fala, acho que é importante o docente avaliado porque tem a  
78 possibilidade e está a fim de melhor, agora aqueles docentes que já se acham detentoras de  
79 toda a verdade e que tem alguns anos de experiência e que se achem expert na matéria aí não  
80 sei se será bom.

81

82 **Q5. O que pensa da supervisão/avaliação entre pares?**

83 E6 - O constrangimento é este, a avaliação tem que ser muito objetiva e por vezes o  
84 facto de ser os docentes com quem nós trabalhamos há mais anos, poderá correr o risco de  
85 não ser tão objetiva, depois também cria alguns atritos ou poderá vir a criar alguns atritos  
86 entre os docentes porque nem sempre os docentes aceitam as nossas sugestões e poderá criar  
87 mau ambiente nas escolas. Ainda agora, á pouco houve uma troca de impressões ali na sala de  
88 professores em que me diziam eu sei que não é nada contigo estás apenas a cumprir o que ter  
89 dito para cumprir e de acordo com a legislação mas isto não está bem assim, isto acaba por  
90 não ser o simplex e eu senti nessa troca de impressões que embora tenham dito que não era  
91 nada comigo estão a culpabilizar-me do processo.

92

93

94

95

## BLOCO D

96

97

98 **Q1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?**

99 **Formalizado superiormente?**

100 E6 - Pois como é que foi formalizado? O processo seguiu os trâmites que estão na lei.  
101 Houve reuniões, sendo membro do conselho de avaliação houve reuniões para criação dos  
102 instrumentos houve várias reuniões e acho que os procedimentos foram os melhores dentro  
103 das nossas possibilidades. Penso que está a correr normalmente.

104

105 **Q2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adoptados na sua**  
106 **escola?**

107 E6 - No contexto de avaliação de desempenho aconteceram aulas observadas, 10  
108 professores pediram aulas observadas fora do contexto da avaliação de desempenho a  
109 supervisão é feita no âmbito das reuniões que existem no acompanhamento do  
110 desenvolvimento das aulas, através dos relatórios que são elaborados também pelos diferentes  
111 níveis que são 4, pela consulta que pois a fazer aos dossiers de coordenação que existem nas  
112 sala de Prof. pelos resultados dos alunos e a sua análise.

113

114 **Q3. Como estão a ser operacionalizados?**

115 E6 - Penso que estão a ser operacionalizados da forma correta.

116

117 **Q4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a), supervisor(a),**  
118 **relator(a)?**

119 E6 - Esta pergunta está relacionada com a outra, quais são os meus procedimentos são  
120 idênticos, é como eu digo, estando atenta às dificuldades que as colegas tem nas reuniões na  
121 resolução dos problemas que elas manifestam no aconselhamento também procuro que haja  
122 partilha de ideias e materiais e para isso no final do ano passado houve pelo menos dois  
123 encontros em que houve partilha de experiências positivas de diferentes níveis para  
124 enriquecimento de todos nós, também pela análise quando é feita a planificação há um  
125 controle das netas que são definidas por cada nível por período, as matrizes e as fichas de  
126 avaliação sumativa também passam por mim e pelos relatórios que eu acabei de dizer á pouco  
127 são formas de supervisionar.

128 **Q5. Como é que os coloca em prática?**

129 E6 – (Silêncio)

130

131 **Q6. Para além dos procedimentos e instrumentos adotados na sua escola utiliza,**  
132 **ainda outros? Quais?**

133 E6 - Acho que não. Porque eu também estou a fazer uma aprendizagem porque nunca  
134 ocupei este cargo porque também nunca fiz formação tenho feito aprendizagem tenho  
135 investigado alguma coisa. Tenho lido algumas coisas, tenho feito algumas pesquisas o ano  
136 passado quando me deram este cargo foi por no Google coordenador pedagógico para ver o  
137 que fazia e fui procurando fui lendo porque e também já assisti a uma pequena ação de  
138 formação que foi promovida pelo nosso agrupamento sobre a supervisão pedagógica e assisti  
139 a uma conferência na universidade católica sobre o mesmo tempo. Mas acho que precisaria de  
140 muito mais mas não estou vocacionada para isto ma minha vocação é dar aulas, mas faço o  
141 meu melhor.

142

143 **Q7. Considera que foram criadas novas dinâmicas?**

144 E6 - As dinâmicas possivelmente até existiam só que estavam um bocadinho  
145 camufladas com isto da avaliação vieram ao de cima porque os professores tem mais  
146 preocupação em mostrar.

147

148 **Q7.1. Em que domínios?**

149 E6 - Eu penso que o trabalho colaborativo já se fazia mas agoira existe uma  
150 preocupação em fazer e dar-se a conhecer que se faz. As vantagens são iguais agora poder  
151 aumentar o empenho de professores ou a competição entre os docentes.

152

153 **Q8. Quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo**  
154 **de ADD?**

155 E6 – As vantagens? Eu neste momento não posso falar que existem estas vantagens ou  
156 Estas desvantagens porque isto é um processo recente ainda é bebé daqui a algum tempo, o  
157 que posso afirmar é que quando ela surgiu houve sem dúvida um clima dentro da escola,  
158 parece de competição e isso fez com que alguns professores não partilhassem tanto mas por  
159 outro lado porque é importante o trabalho colaborativo e isso tinha que ser evidenciado os

160 professores começaram a ter reuniões e partilhas de forma mais estruturada. O facto de ser  
161 uma avaliação, entre pares, não favoreceram o ambiente afetivo entra as colegas existe certas  
162 desvantagens mesmo que a gente não queira há com certeza mal entendidos entre os docentes,  
163 entre os avaliadores e os avaliados. Agora uma das vantagens que estou a pensar, acho que  
164 este sistema não digo todos mas os professores que já eram reflexivos mas possivelmente vai  
165 permitir que haja mais professores a refletir as suas práticas, há ganhos nisso e o facto de ter  
166 que se fazer um relatório penso que é uma forma de refletir.

167

#### 168 **Q8.1. Já se faziam relatórios.**

169 E6 - já se faziam relatórios, mas como eram com aquela periodicidade e possivelmente  
170 não eram avaliados, da mesma maneira como estes são avaliados, pois existem outro tipo de  
171 instrumentos de registos. Há mais rigor.

172

173

174

### **BLOCO E**

175

#### 176 **Q1. Na qualidade de supervisora, e ou relatora acha que as regras adotadas pela** 177 **escola foram bem definidas?**

178 E6 - Acho que sim.

179

#### 180 **Q2. E acha que estão a ser cumpridas?**

181 E6 - Bem pelo menos aqui no meu departamento estão a ser cumpridas e daquilo que  
182 oiço dizer acho que sim, embora como foi tudo novo, houve no princípio do ano algumas  
183 dúvidas mas que se foram esclarecendo e o processo ficou mais claro e acho que os relatores  
184 estão a aplicar as normas.

185

#### 186 **Q3. Garantem a justiça, a transparência, a equidade e a promoção do** 187 **desenvolvimento profissional do docente? Como?**

188 E6 - Deveriam garantir e acho que temos que ser conscientes e ao avaliar um professor  
189 tem que ser consciente em função das regras que estão definidas em função das regras e tendo  
190 em conta a consciência dos professores o processo tem que ser justo o que não quer dizer que  
191 não que cometa alguma injustiça mas sem intenção.

192

193 **Q4. Alteraram as relações interpessoais entre os vários intervenientes no processo**  
194 **da ADD? Em que sentido?**

195 E6 – Olhe, eu até aqui, não alterou as relações interpessoais porque fiz questão de  
196 separar as águas sou coordenadora e desempenho essa função, sou relatora de desempenho  
197 essa função, sou colega e separo as regras mas houve duas situações em que as relações foram  
198 alteradas para pior houve uma não-aceitação daquilo que foi refletido em conjunto. Agora  
199 vamos ver daqui para a frente porque estamos no processo final vem os relatórios vem a  
200 avaliação vem a grelhas para preencher vem a avaliação final, vamos ver. Mas acredito que  
201 haja alteração nas relações interpessoais dependem dos resultados finais originado pelas cotas  
202 e pela nossa avaliação.

203

204 **Q5. Como avaliador reconhece que tem as competências necessárias para a**  
205 **função?**

206 E6 - Não. (Silêncio) ... Acho que precisava de ter formação como supervisora e como  
207 relatora. Não posso dizer que estão a zero. Temos o mínimo dos mínimos, temos alguma  
208 experiência mas acho que não chega de todo.

209

210 **Q6. Essas competências são-lhe reconhecidas pelos avaliados?**

211 E6 – Isso, só eles é que poderão responder.

212

213 **Q6.1. na sua perceção**

214 E6 - Na minha perceção, em alguns casos sim noutros não, 50% talvez outros 50%  
215 não.

216

217 **BLOCO F**

218

219 **Q1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da**  
220 **Supervisão pedagógica?**

221 E6 - A única coisa que fiz, foi o ano passado uma peque na formação promovida pelo  
222 nosso agrupamento que foi muito pequena muito curta que foi uma conferência na  
223 universidade católica.

224

225 **Q2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas**  
226 **práticas de supervisão? Qual?**

227 E6 - Alertou-me apenas para alguns aspetos e isso fez-me, lá está, adquirir manuais  
228 para me poder clarificar determinados aspetos. Mas o contexto em que vivemos não nos  
229 permite um profundamente.

230

231 **Q3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas?**  
232 **Justifique.**

233 E6 - Pedagogicamente? Sinto. Pedagogicamente sinto. Eu acho que nós quando  
234 terminamos o curso já trazemos alguma pedagogia, mas a experiência é a maior pedagogia  
235 que nós temos e com isto, com o facto de dizer que me sinto preparada pedagogicamente não  
236 quer dizer que não esteja aberta a novas pedagogias e eu estou sempre a aprender mas tendo  
237 em conta que as colegas que estou a avaliar neste momento, tem menos experiência do que  
238 eu, acho que estou preparada pedagogicamente para as poder avaliar devido à minha  
239 experiência, á minha prática, também estou aberta a aprender, e também a aprender com elas  
240 porque há aqui colegas que nos dão e muito e o nosso percurso enriquece.

241

242 **Q4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores,**  
243 **avaliadores, relatores? Quais?**

244 E6 - Sim aquela ação de formação que aconteceu no verão passado.

245

246 **Q4.1. Houve benefícios dessa formação? Quais?**

247 E6 - Fiquei desperta para a investigação.

248

249 **Q5. Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre supervisão**  
250 **pedagógica?**

251 E6 - A manter-me neste cargo possivelmente iria, iria porque me faz falta. Tendo essa  
252 possibilidade e continuando a desempenhar esse cargo inscrever-me-ia.

253

254

255

## BLOCO G

256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287

### **Q1. A implementação do modelo ADD trouxe-lhe algum benefício? Qual?**

E6 - (Silêncio). Não. Não, porque é assim, a minha prática, agora falando não como relatora mas como docente porque eu apanhei um ciclo de avaliação, neste novo ... que é pouco diferente do 1º ciclo. As minhas práticas foram idênticas às de sempre e agora se não fosse relatora e se tivesse turma, as minhas práticas seriam sempre iguais, quer dizer, poderiam ser evolutivas e como disse, eu estou sempre a procura de saber mais, de me aperfeiçoar e não sou estanque, ... e ainda penso fazer mais formação sempre para me enriquecer, agora não vejo que tivesse tido algum benefício porque sou a mesma. A minha prática em si, mantêm-se a mesma. As minhas práticas, ... quando foi 1º ciclo foram idênticas, só tive que ter talvez um pouco de mais preocupação foi de estruturar as tais ditas evidências e de ver então para isto, dar-me trabalho para saber quais seriam as evidências aquele portefólio deu-me trabalho deu-me trabalho saber o que era preciso lá colocar e andar ali numa agitação muito grande para juntar as peças. Mas a minha prática em si, mantêm-se a mesma.

#### **Q1.1. Isso permite a reflexão?**

E6 - Acho que não. Não. A reflexão é sempre feita sempre ou mesmo na própria aula pode não estar escrita pode não estar estruturada, quando o professor sai da aula, e isto, faz-se, claro, talvez, de uma forma solitária no nosso dia-a-dia ou quando estamos a preparar as nossas aulas e... a avaliação de desempenho obrigou-me talvez, a estruturar essa reflexão.

#### **Q1.2. Costuma refletir em grupo de professores?**

E6 - Naquela altura não mas quando temos as nossas reuniões falamos muito dos nossos problemas na sala de aula, isso é uma prática muito antiga, olha já experimentastes desta forma e a pessoa vai experimentar ainda á tempos a propósito de um aluno que eu tive com NEE e que existe outro eu disse eu disse não te preocupes, eu tive eu aluno que no 1º ano ele não fez, faz assim, ... mas lá está não é de uma formal até temos cá o que acontece comigo acontece com outras colegas mas não é formal.

288 **Q2. Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?**

289 E6 - Reagi estava á espera porque por causa das ditas cotas, havias aquelas cotas  
290 também não que aulas observadas porque já estava no topo da carreira hoje se calhar já fiz  
291 asneira, não estava a precisar de nota para subir a mais nenhum escalão e para não tirar lugar a  
292 colegas eu prescindi das aulas assistidas e para o avaliado acho que há porque noutro contexto  
293 a minha formadora veio á minha sala de aulas e pelo meu temperamento apesar de ter 30 anos  
294 de serviço quando a formadora entrou na minha sala eu tremia toda já duvidava dos meus  
295 próprios conhecimentos para quem leva isto como avaliadora também porque se a aula corre  
296 bem se está tudo muito certinho e se mostra aquilo que o decente é e tudo correu bem não há  
297 constrangimento mas se as coisas não correm bem e temos que fazer refletir a docente de que  
298 aquela estratégia não foi a melhor e sendo colega. Ao plano da aula e ao desenvolvimento da  
299 aula neste processo tive 10 docentes e observei 20 aulas só houve uma situação que no meu  
300 entender não correu como seria de esperar que são erros aceitáveis e no fim da aula a  
301 professora não teve consciência do que aconteceu e para ela a aula tinha corrido e apesar de  
302 eu tentar forçar que a professora chegasse a essa conclusão não consegui e quando lhe disse  
303 qual era o aspeto menos bom na sala a professora não aceitou. Na reflexão escrita que a  
304 professora fez, não se cumpriu o plano.

305

306 **Q3. Como reagiu quando tomou conhecimento da sua avaliação?**

307 E6 - No 1º ciclo não fui avaliadora fui avaliada. Prescindi das aulas assistidas.

308

309 **Q4. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a**  
310 **nível do desenvolvimento profissional docente?**

311 E6 - Há o encontro de pré-observação em que o professor apresenta o plano, materiais,  
312 houve sugestões a as colegas aceitaram e alteraram o plano em função das sugestões depois  
313 houve a aula e no final da aula houve a reflexão de como correu e muitas das vezes as pessoas  
314 diziam o que também estava em concordância com o que tinha observado. A maioria aceitou.  
315 Houve um caso em que não foi bem aceite. Deveria permitir. Deveria permitir há colegas que  
316 estão abertas às sugestões e há outros que não que estão com pé atrás, não tenho nada que  
317 mudar as minhas práticas, sou assim contínuo a ser assim. Aqueles que são mais recetivos há  
318 mudança e há, tem mais a ver com as características das pessoas. Parece que estou a refletir  
319 com a Amélia porque há aqueles professores que estão abertos e há outros que estão ali,

320 mantêm-se ali, e continua sempre ali, não querem evoluir, traçaram aquelas linhas de  
321 orientação acho que não era necessário não sei se este sistema de avaliação irá modificar estes  
322 professores possivelmente e estes professores vão continuar a ser assim e os que já era mais  
323 abertos mais dinâmicos vão continuar a ser, isto é como as ações de formação eu terminei o  
324 meu curso em Junho de 1979 e o meu 1º certificado de uma ação de formação foi no ano  
325 seguinte e não contava apenas para nada. Está mais na pessoa, o normativo pode forçar  
326 alguns, mas aquilo que não é de boa vontade não adianta muito.

327

#### 328 **Q4.1. O que é que mudou?**

329 E6 - Houve o encontro de pré-observação, a aula observada e o momento de pós-  
330 observação e muitas das vezes a análise do observado e do observador é semelhante.

331

#### 332 **Q5. Na sua opinião considera que é mais adequado aperfeiçoar o modelo** 333 **existente ou criar um novo modelo? Em que moldes?**

334 E6 - (Silencio) eu acho que talvez um novo. Em que moldes? Embora se possa  
335 aproveitar algumas coisas destes mas talvez um novo. Um relatório reflexivo é importante e  
336 as evidências também são importantes. A elaboração de um relatório reflexivo é importante.  
337 Isto das aulas observadas, não sei se faz sentido por não é em dias aulas que vou conhecer  
338 como é que aquele professor trabalha agora se for um relatório juntamente com evidências  
339 talvez diga mais também não é um relatório com seis páginas que guia o que o professor  
340 trabalha se agora o professor elabora um relatório ou um portefólio mas uma coisa mais  
341 prática os resultados são estes consegue implementar isto sempre com evidências.

342

343 Obrigada pela colaboração!