



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE PAULA FRASSINETTI**

**“NECESSIDADES E EXPETATIVAS DOS
PROFESSORES FACE À SUPERVISÃO /
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE
No âmbito da Educação Visual / Artes Visuais”**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica.

Por:
Maria de Fátima Falcão Pestana de Vasconcelos

Março de 2013



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

“NECESSIDADES E EXPETATIVAS DOS PROFESSORES FACE À SUPERVISÃO / AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE No âmbito da Educação Visual / Artes Visuais”

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica.

Por:

Maria de Fátima Falcão Pestana de Vasconcelos

Sob orientação de:

Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes.

Março de 2013

SUMÁRIO

Este artigo reporta-se a um trabalho de investigação no âmbito da valorização e do desenvolvimento pessoal e profissional, a partir do contexto educativo no qual nos encontramos inseridos, numa conjuntura que tem como pano de fundo a avaliação de desempenho docente.

Numa primeira análise, procedemos a uma revisão bibliográfica que nos permitiu aceder a diferentes abordagens que favoreceram a criação de um quadro teórico que nos proporcionou a incursão no trabalho de campo.

O estudo teve lugar num Agrupamento de Escolas, sediado na área do Grande Porto, e reporta-se aos anos letivos de 2010/2012, sendo que, no último ano, se procedeu à recolha da informação, para identificar e compreender a perceção dos agentes pedagógicos, que detêm a seu cargo a implementação da área da Educação Visual – Artes Visuais e possuem experiência pedagógica subjacente ao processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

Para além de dar voz a quem enfrentou e enfrenta esta realidade, aproveitámos também para equacionar algumas das questões por eles evocadas, com o objetivo de identificar problemas, e perspetivar propostas/recursos que possam contribuir para facilitar a introdução de inflexões, contribuindo para uma melhoria contínua deste processo, que se desenvolve, em conexão com outros processos, com os quais interage.

Os dados recolhidos resultam de uma pesquisa predominantemente qualitativa, tendo o estudo de caso como suporte metodológico.

Uma vez que a amostra é sustentada por um grupo de professores que, por sua vez, se encontra circunscrita a um determinado contexto social e institucional, a sua generalização a outras realidades e a outros contextos aparece, à partida, condicionada.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica, colegialidade/práticas colaborativas, educação visual/artes visuais.

ABSTRACT

This article is based on a research work in the ambit of an increase in value of personal and professional development, within the educational context we find ourselves, in an environment that has its background in the evaluation of teachers' performance.

In a first analysis, we carried out a bibliographic review that enable us to access to different approaches and helped to establish a theoretical framework that sustained an incursion into the fieldwork.

The study takes place in a Group of Schools, in the outskirts of Oporto city, and goes back to the school years of 2010/2012. Last year, the required information was gathered in order to identify and understand the perception of different pedagogical actors, who were responsible for the implement of the Visual Education area - Visual Arts, from their teaching experience, which underlies the evaluation of teachers' performance.

Apart from speaking out for those who faced and face this reality, we also took advantage of some of relevant issues raised by them, in order to identify problems, as well as proposals/resources that can facilitate the introduction of inflections contributing to a continuous improvement of this process, which develops itself in connection with other processes, interacting with each other.

The data collected are the result of a survey, predominantly qualitative, and have a case study as methodological support.

As the sample is supported by a group of teachers that is confined to a particular social and institutional background/context, beforehand, its generalization seems to be, restricted to other contexts and realities.

Keywords: Performance evaluation, professional development, pedagogical supervision, collegial/collaborative practices, visual education/visual arts

AGRADECIMENTOS

Para tornar possível esta dissertação, convergiram vários fatores que é imperativo reconhecer:

A cordialidade, saber científico, e total disponibilidade na orientação realizada, ao longo de todo este processo, pelo Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes.

A disponibilidade da Doutora Daniela Gonçalves e a orientação, oportunamente, prestada para a concretização de um pré-projecto da tese.

A colaboração e disponibilidade dos colegas de trabalho.

O investimento, traduzido no parecer emitido pelo Conselho Pedagógico da instituição onde nos encontramos vinculados que criou as condições para podermos aceder ao estatuto de bolseiro.

À solidariedade da família/amigos e aos sempre presentes: Nuno Manuel, António Maria, Sofia e Miguel Maria.

A todos, a nossa gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação do desempenho docente;

TIC – Tecnologias de informação e comunicação;

DC - Departamentos curriculares;

CP - Conselho pedagógico;

DA - Direção do agrupamento;

CG - Conselho geral;

SADD - Secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico;

PDI - Projeto de desenvolvimento individual

IE – Inteligência emocional

PD – Projeto docente

RAAV – Relatório de autoavaliação

ÍNDICE GERAL

SUMÁRIO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS	III
LISTA DE ABREVIATURAS	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS.....	4
1.1 Fundamentação.....	4
1.2 Razão de ser	6
1.3 Objetivos	8
2 REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
2.1 Avaliação do Desempenho Docente	10
2.2 A importância da Avaliação.....	12
2.3 Funções da avaliação.....	22
2.4 Modelos de Avaliação	26
2.4.1 Sobre o Modelo/Modelos da ADD.....	31
2.5 O papel da supervisão na ADD	40
2.6 Formação e desenvolvimento profissional	48
2.7 A ADD e o ensino artístico.....	52
2.7.1 A presença da arte no processo educativo.....	53
2.7.2 O ensino artístico e o desenvolvimento de capacidades.....	55
2.7.3 O ensino artístico e a transversalidade do saber.....	57
2.7.4 Repercussões da formação inicial e contínua.....	60
2.7.5 Formação e desenvolvimento profissional dos docentes.....	65
2.7.6 As TIC no ensino das artes visuais.....	67
3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DESIGN DO PROJETO	71
3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	72
3.2 Amostra	75
3.3 Sobre a análise de conteúdo	76
3.3.1 Categorização.....	78

4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	80
4.1	Dados biográficos da amostra.....	85
4.2	Representações da ADD.....	88
4.3	Processo de implementação da ADD.....	93
4.4	Formação e desenvolvimento profissional.....	101
4.5	Cultura de avaliação.....	105
4.6	Cultura de supervisão.....	108
4.7	Trabalho Colaborativo.....	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	BIBLIOGRAFIA.....	128
	REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	135
	DOCUMENTOS OFICIAIS.....	136
	SITES CONSULTADOS.....	137
	ANEXOS.....	138
	ANEXO I - Relatório da avaliação interna da escola (pag.s 61/63).....	139
	ANEXO II - Guião da entrevista semiestruturada.....	144
	ANEXO III - Guião da sessão de <i>focus group</i>	147
	ANEXO IV - Inquérito por questionário.....	150
	ANEXO V - Inquérito piloto.....	158
	ANEXO VI - Respostas abertas do inquérito.....	163
	ANEXO VII - Tratamento dos dados em SPSS e Excel.....	167
	ANEXO VIII - Transcrição das entrevistas.....	176
	ANEXO IX - Sessões de <i>focus group</i> com professores (avaliadores e de avaliados).....	191
	ANEXO X - Resumo da sessão de <i>focus group</i>	200
	ANEXO XI - Sessão de <i>focus group</i> ao grupo de avaliação interna.....	204
	ANEXO XII - Tabela global da análise de conteúdo (categorias e subcategorias).....	207
	ANEXO XIII - “Ausência de práticas supervisivas no terreno” – <i>peer coaching</i>	231

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resposta à questão 1.1.....	85
Gráfico 2 – Resposta à questão 1.2.....	86
Gráfico 3 - Resposta à questão 1.3	86
Gráfico 4 - Resposta à questão 1.4	87
Gráfico 5 - Resposta à questão 1.5	87
Gráfico 6 - Resposta à questão 1.6	88
Gráfico 7 - Resposta à questão 2.1	93
Gráfico 8 - Resposta à questão 2.3	94
Gráfico 9 - Cruzamento da questão 2.1 e a 2.3.....	95
Gráfico 10 - Resposta à questão 2.2	97
Gráfico 11 – Resposta à questão 2.5.....	98
Gráfico 12 - Resposta à questão 2.6	98
Gráfico 13 - Resposta à questão 2.4	99
Gráfico 14 - Resposta à questão 4.1	101
Gráfico 15 - Resposta à questão 4.2	101
Gráfico 16 - Cruzamento da questão 4.1 com a 4.2.....	102
Gráfico 17 - Resposta à questão 4.4	102
Gráfico 18 - Cruzamento da questão 4.1 com a 4.4.....	103
Gráfico 19 - Resposta à questão 3.2	105
Gráfico 20 - Resposta à questão 3.5	106
Gráfico 21 – Cruzamento da questão 3.5 com a 2.6.....	106
Gráfico 22 - Resposta à questão 4.6	108
Gráfico 23 – Cruzamento da questão 3.4 com a 3.5.....	109
Gráfico 24 - Resposta à questão 5.1	111
Gráfico 25 - Resposta à questão 5.2	111
Gráfico 26 - Resposta à questão 5.4	112
Gráfico 27 - Resposta à questão 5.6	113
Gráfico 28 – Cruzamento da questão 5.6 com a 5.2.....	113

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - O ato de avaliar.....	13
Quadro 2 - Dimensões a considerar na avaliação de desempenho.....	19
Quadro 3 - Síntese dos modelos da avaliação de desempenho.....	30
Quadro 4 - Síntese do modelo de avaliação de desempenho em vigor em 2008.....	32
Quadro 5 - Síntese do modelo de avaliação de desempenho em vigor em 2012.....	34
Quadro 6 - Quatro fases do processo de reflexão.....	50
Quadro 7 - Profissões/competências; Profissões/talentos.....	56
Quadro 8 - Definição e explicitação dos sentidos atribuídos às diferentes categorias:.....	82
Quadro 9 - Categorias e subcategorias.....	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação das fases de Construção do PDP com o Ciclo de Reflexão	51
Figura 2 - Relação entre o PDP e o Plano de Desenvolvimento da Escola	52
Figura 3 - Desenho número 1	53
Figura 4 - Desenho número 2	53
Figura 5 - Três tipos de profissões : competências e talentos.....	56
Figura 6 - Professores de arte e generalistas no ensino primário 2007/08	61
Figura 7 - Professores de artes no ensino secundário inferior (3º ciclo, em Portugal) 2007/08	62
Figura 8 - Disciplinas artísticas na formação inicial de professores para docentes generalistas 2007/08	63
Figura 9 - Áreas pedagógicas de estudo na formação inicial de professores generalistas 2007/08	63

INTRODUÇÃO

“A escola despende muita energia a fingir que cada um faz o que deve fazer”
Perrenoud (1997:200).

Recentemente introduzida no quotidiano pedagógico das escolas, a avaliação do desempenho docente trouxe para o terreno institucional e depositou nas mãos dos professores uma grande variedade de questões.

Destas emerge uma enorme insegurança, face à operacionalização da avaliação e das consequências que lhe subjazem, sentida pelos professores, tanto enquanto avaliadores, como enquanto avaliados.

Face a este *statu quo*, pareceu-nos necessário investir na apropriação de um conhecimento mais detalhado/científico/especializado sobre esta matéria, nas suas várias vertentes, que possa, a curto prazo, vir a funcionar como uma mais-valia institucional, facilitadora da criação de espaços de reflexão com a qualidade necessária para assegurar a génese de uma cultura supervisiva/avaliativa na instituição escolar.

Entendendo este fenómeno como algo que se vai construindo no tempo, a partir da interação das premissas que caracterizam os novos paradigmas educacionais, da aplicação dos princípios da metodologia de planeamento por objetivos, das orientações mais ou menos prescritivas que acompanham este processo e dos fatores sistémicos que definem o contexto organizacional onde esta prática vai ter lugar, optámos por abordar esta temática numa perspetiva de estudo de caso.

Paralelamente, à reflexão que vamos fazer sobre estas questões, pretendemos investir também num percurso cujo horizonte está preenchido com a temática do presente trabalho: a necessidade da avaliação de desempenho *versus* expectativas dos docentes.

Na preocupação que se aloja por trás desta expressão, está presente a convicção de que estamos perante um processo que, para causar impacte na instituição, carece de ser implementado de forma democrática e colaborativa, dando voz a quem, numa perspetiva não tecnocrática, operacionaliza esta prática no terreno.

O espaço de intervenção teve lugar num Agrupamento de Escolas, sediado na área do grande Porto e tratando-se de uma incursão orientada para a ponderação de todas estas questões, com um especial enfoque na Educação Visual – Artes Visuais, vamos também analisar a perceção e as repercussões que esta problemática tem junto dos professores que lecionam esta vertente curricular, cumprindo diferentes papéis, com a seguinte pergunta de partida:

Em que medida a avaliação de desempenho docente pode, num determinado contexto educativo, servir a melhoria do desempenho dos professores e, por essa via, a qualidade das escolas?

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco pontos. Após a introdução, dá-se início ao primeiro ponto onde se abordam questões inerentes à fundamentação, razão de ser, equacionam-se os objetivos e as respetivas questões orientadoras.

No segundo, procede-se à revisão da literatura e enquadramento teórico, subjacente a esta temática. Neste âmbito, são contemplados vários subpontos.

Tratando-se de uma incursão na supervisão/avaliação de desempenho docente, começámos por centrar a nossa atenção na questão da avaliação e em seguida, refletiu-se sobre os modelos de avaliação e em particular sobre os que, mais recentemente, foram implementados.

Após termos ponderado este aspeto, equacionamos a interação existente entre a supervisão, o desenvolvimento e a formação profissional. Em seguida, reportamo-nos ao ensino artístico / artes visuais à sua relação com a ADD e ao papel que ele detém no desenvolvimento global do ser humano e na transversalidade dos saberes. Dedicamos também um espaço para considerar as repercussões que a evolução do conhecimento tem na formação inicial e contínua no sentido da conquista da proficiência necessária, nesta área do ensino, para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Reservou-se o ponto três para abordar a metodologia e o *design* do projeto fundamentando as opções metodológicas que se realizaram, para a sua consecução, descrevendo as suas várias fases.

No ponto quatro, procedeu-se à descrição e análise dos resultados. Foi neste espaço que se contemplou a vertente mais prática desta investigação e onde se pretendeu enquadrar e, cumulativamente, dar visibilidade à opinião e às representações que os professores que lecionam as disciplinas/áreas disciplinares ligadas ao ensino artístico detêm sobre estes assuntos, percorrendo os vários ciclos de aprendizagem, numa perspetiva vertical e transversal do currículo.

As considerações finais são apresentadas no ponto cinco. Nele apresenta-se uma síntese orientada para dar resposta às questões que nortearam esta investigação e contempla-se também uma reflexão que tem por finalidade contribuir para uma ação promotora de uma cultura de colaboração na instituição escolar, suporte imprescindível para alavancar uma cultura supervisiva “emancipatória e transformadora” Vieira et al (2011:20) em paralelo com um desenvolvimento profissional apoiado num sistema de “significados teórico crítico, moderando-o com uma dose de auto-análise reflexiva e humildade epistemológica” Kincheloe, (2006:5) *in (ibidem)*.

Por último, reflete-se ainda sobre a necessidade de incrementar uma cultura avaliativa, orientada para uma “avaliação educativa” que de acordo com Álvarez Méndez (2002), transcende uma perspetiva meramente “objectivista”, uma vez que:

“Paradoxalmente a avaliação tem a ver com a actividade de qualificar, medir corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. (...) Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que, começa, exactamente a avaliação educativa”

(ibidem).

1 FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

1.1 Fundamentação

“Qual a diferença essencial entre os seres vivos e os seres humanos? Nos seres humanos há uma ausência de especialização de qualquer tipo. É precisamente porque os seres humanos nascem incompletos, quase nada determinados e especializados que têm como tarefa fundamental construir-se, ir-se fazendo através das opções que vão tomando.”

(Gonçalves, 2006: 102).

Assumindo como nossa, por identificação, a mensagem que reside na supracitada citação, tanto no que concerne à necessidade de investir no conhecimento/especialização para “completar” o ser humano, como na rejeição do determinismo genético, confrontámo-nos com a necessidade de preencher “lacunas”, alargar horizontes, procurar estabelecer novas interações entre saberes, visitar outros com novos olhares, em suma, criar condições para enfrentar este novo desafio de uma forma mais consequente.

Debruçando-nos um pouco mais sobre esta temática, entenda-se, sobre a avaliação do desempenho docente, a percepção que conservamos ainda é a de que fomos encaminhados para a descoberta de um novo espaço, sem nos ter sido possível determo-nos o tempo suficiente na sua antecâmara.

Ao penetrarmos no seu âmago, encontramos, pese embora uma série de boas intenções, um lugar preenchido/decorado com “relatores” (criados pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010), uns mais convictos do que os outros, mas na sua generalidade pouco convincentes. Foi com o objetivo de não prolongarmos por mais tempo o desconforto de sermos “meros sucedâneos” de agentes pedagógicos – que desejamos e advogamos disponíveis para investir na sua profissionalidade com repercussões no desenvolvimento da sua dimensão intercultural (generalista e especializada) e ainda no desenvolvimento da, não menos importante para a consecução desta difícil tarefa, dimensão pessoal e interpessoal – que optámos por encetar este percurso de especialização em “supervisão pedagógica”.

“(...) a figura do supervisor emerge, convocando um profissional complexo, simultaneamente especialista e generalista que, a partir da cultura científica e profissional, modeliza, investiga, teoriza, pensa criticamente, ensina e pratica a supervisão”

(Silveira, 2008: 16).

Na base desta opção, esteve também a convicção de que o conceito de avaliação de desempenho não se esgota, nem se resume à mera seriação de pessoas, mas que aloja em si várias vertentes, permitindo uma visão polifacetada do contexto no qual estamos inseridos e no qual interagimos, contribuindo para favorecer uma intervenção mais consequente no tecido organizacional.

“As organizações não são apenas lugares onde o trabalho é executado. Elas são também lugares onde os sonhos coexistem com pesadelos; são também lugares onde o desejo e as aspirações podem encontrar espaço de realização; são também lugares onde a excitação do prazer da conquista convive com a angústia do fracasso. As organizações (...) não são um império da racionalidade por natureza, elas são alimentadas pela emoção, pela fantasia, pelos fantasmas que cada humano abriga em si.”

(Freitas *et al*, 2000: 42).

Retomando o tema da supervisão pedagógica, gostaríamos de referir que partimos do princípio que a vamos enfrentar mantendo sempre no nosso horizonte, a par de outras perspectivas, a ecológica, desenvolvida, entre outros autores, por Alarcão e Tavares, para quem a supervisão se aloja nas dinâmicas sociais com “a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados” (2003: 37). Supervisão que se pretende também sistémica e democrática para melhorar a prática de todos os intervenientes e cumulativamente a qualidade do próprio sistema de ensino (Waite, 1999).

Face a este contexto, não podemos deixar de evocar também aqui a importância que atribuímos, para a persecução deste objetivo, à construção de um “clima organizacional” com a qualidade necessária para mobilizar novas dinâmicas.

Contudo, a dinâmica educativa é informada/condicionada pela dinâmica social e pela dinâmica cultural que gravita em seu torno.

“A dimensão social (...) engloba os valores, crenças e investigações relativas a condições de vida, estratificação social, desenvolvimento da comunidade, grupos

de pressão, células e sua organização/interacção, a estrutura de oportunidades, aspirações, pluralismo ideológico, família, religião, mass media, etc...
Na dimensão cultural convergem os vectores antropológicos da cultura prevalente e contra-culturas, perspectivas morais, realidades étnicas e grupos populacionais distintos, a essência do ethos cultural, atitudes, estilo de vida, padrões de consumo, assim como todo o campo de actividade e criação cultural própria de uma sociedade”

(Carneiro, 1988: 21).

Estas duas dimensões enquadram-se, por sua vez, em contextos económicos nos quais se estabelecem todas as relações que determinam a dinâmica entre os vários setores de atividade, representados pelos agentes económicos e o mundo do trabalho propriamente dito.

Em suma, a escola enquanto organização é um micro sistema que habita um meso sistema, com o qual interage, que, por sua vez, integra um macro sistema do qual depende.

1.2 Razão de ser

Embora conscientes deste ciclo e das limitações/constrangimentos que impõe, acreditamos que nos encontramos, no presente momento, num ponto de viragem. Conjuntura que se pode consubstanciar num passo decisivo para conquistar a autonomia necessária, para ajudar a desconstruir a imagem de uma escola hierarquizada, burocratizada e refém de um sem número de agendas ocultas, de conflitos de poder, de valores, de índole psicológica ou prática.

É óbvio que a esta crença subjaz a enorme importância que damos à avaliação de desempenho nas suas duas vertentes, uma mais vocacionada para a prestação de contas e outra para questões de carácter formativo, de desenvolvimento profissional e supervisão, esta entendida na perspetiva já enunciada – democrática, ecológica e sistémica. Uma supervisão capaz de mobilizar a participação dos vários agentes pedagógicos envolvidos, de se debruçar sobre si, de investigar, refletir sobre o que se investigou e sobre o processo de investigação, propor e agir no sentido da mudança, tendo como objetivo prioritário contribuir “(...) para que os ambientes escolares sejam auto-

dirigidos, auto-organizados, auto-construtores e auto-avaliadores” (Gonçalves *et al*, 2008:16).

Neste cenário, é óbvio que a formação reflexiva dos professores e a formação em contexto de trabalho têm um papel vital, tal como é entendido por John Dewey que, no início do séc. XX, refere que “ não aprendemos com a experiência, mas por pensarmos sobre a experiência. O pensar sobre é que é realmente importante” (*in* Danielson 2010:169). Esta visão é depois secundada por Schön que formula a sua perspectiva em torno de três aspetos: conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática, com vista a sedimentar uma cultura que invista no desenvolvimento de vários processos diferentes que se completam entre si: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção “(Schön, 1992 *in* Graça *et al*, 2011:62)

E ainda que seja suportada por três atitudes, a saber:

- “- Abertura de espírito, que se traduz na disponibilidade activa para ouvir opiniões diferenciadas e admitir como possível, o erro;
- Responsabilidade, que reflecte a noção de que todas as acções/iniciativas têm consequências;
- Sinceridade, que é sinónimo de cordialidade, lealdade”

(Dewey, *in* Zeichner, 1993:18).

Estando reunidas estas condições, podemos, de uma epistemologia de carácter pessoal, conquistar uma epistemologia de carácter científico, precursora do desenvolvimento profissional dos seus utentes, levando-os a distanciar-se cada vez mais do papel de meros espetadores para passarem a cumprir o papel de participantes, eles próprios geradores de uma atitude permanente de investigação/acção perante cada realidade institucional.

Em síntese:

“(…) a possibilidade dos profissionais investigarem a sua própria prática e de contribuírem, através de procedimentos de auto-questionamento e de auto-avaliação, para a melhoria dos processos de ensino e dos consequentes efeitos sociais”

(Gonçalves *et al*, 2008:11).

Entende-se ainda que o carácter emancipatório que detém este processo reflexivo deve ser entendido não apenas numa perspetiva intrapessoal mas em interação constante com outras perspetivas interpessoais:

“(…) porque portadoras de outras contingências que permitem desconstruir /reconstruir racionalidades mais coerentes, mais aferidas, mais críticas e mais abrangentes é determinante para caminhar para a (...) transformação de situações que constituem obstáculo à consecução dos objectivos educacionais (...) perpetuam distorções ideológicas e outras que impedem a capacidade de análise crítica e racional dos problemas educacionais.”

(Sá Chaves, 2002: 55).

Acreditamos que esta autonomia contribui também para a “emergência de um pensamento estratégico” que tem subjacente a participação ativa, colaborativa e reflexiva de todos os envolvidos no processo – incluindo a própria comunidade educativa – de forma a potenciar/mobilizar todo este esforço coletivo para o campo da prática” (*idem*: 90).

1.3 Objetivos

Neste trabalho de investigação, estão presentes os seguintes objetivos:

- Conhecer a perceção e as expetativas dos professores avaliadores e avaliados, sobre a temática da supervisão e da avaliação de desempenho,
- Identificar as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação de desempenho docente,
- Propor sugestões de melhoria e estratégias possíveis a adotar, com base numa negociação contextualizada, de forma a melhorar as condições de realização da ADD.

Num estudo com as características que aqui descrevemos, devido à sua natureza qualitativa, não é possível a formulação de hipóteses, pelo afunilamento a que obrigam, “fechando” a investigação à análise e à relação de variáveis previamente identificadas. Como tal, e de forma a balizar o estudo sem o afunilar demasiado, optámos pela formulação de algumas questões orientadoras, que passamos a enunciar:

- Qual a percepção que os professores, na qualidade de avaliadores e ou avaliados detêm da ADD?
- Que repercussão tem a presença/ausência de práticas supervisivas na ADD?
- Que espaço de negociação, entre avaliadores e avaliados, tem assegurado o modelo de ADD implementado?
- Que tipo de *feedback* resulta da ADD?
- Que ligação existe entre os objetivos organizacionais, departamentais e individuais na ADD?
- Em que medida a ADD tem contribuído para a melhoria real do desempenho docente?

2 REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Avaliação do Desempenho Docente

Da avaliação de desempenho emanam desafios que se alojam na complexidade de um desafio muito maior, que reside na própria prática docente.

Esse desafio coloca-nos não só perante a análise dos modelos que sustentam a ADD e os normativos em que se apoiam, mas também perante muitas outras questões, paradoxos e dilemas que nos impõem a necessidade de a enquadrar numa análise que contemple, em primeiro lugar, o conceito de avaliação.

Torna-se também pertinente refletir sobre o(s) modelo/modelos de avaliação, nomeadamente aquele em que se enquadra a ADD, devido ao facto dele ter merecido, por parte da grande maioria do corpo docente, uma enorme resistência, resistência essa que nos leva a procurar “ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas à afirmação do que querem que a educação seja e naquilo que afirmam não querer que ela seja, em vez de interpretar esses protestos somente como actos de rejeição da mudança, como é usual.” (Vieira *et al*, 2011:7). Paralelamente, impõe-se perguntar também “a que mudança resistem e porquê e ainda, que outra mudança anunciam nessa resistência” (*ibidem*).

A evolução do conhecimento e as constantes transformações a que ele sujeita as sociedades modernas tem repercussões também no domínio educativo, introduzindo alterações na tarefa avaliativa que “deixou de servir apenas para julgar ou para provar o que quer que seja” (Nóvoa *et al*, 1999:9), passando a atuar de forma “mais articulada com o processo decisional” colocando as suas dinâmicas cada vez mais no âmbito do “durante, e não do após” (*ibidem*). Este novo contexto faz também um grande apelo à “reinvenção metodológica” (*ibidem*) do processo avaliativo.

Esta constatação coloca-nos perante a urgência de investir na construção de uma identidade profissional que potencie um investimento mais orientado para o desenvolvimento de aptidões investigativas, capazes de garantirem a agilidade das iniciativas/decisões de forma fundamentada e contextualizada e que contribua para combater e desmontar perspectivas populistas que mais não fazem do que alienar os profissionais da educação do que é verdadeiramente essencial e que Paulo Freire, brilhantemente, afirma: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (1996:29).

Trata-se também de ter presente que tudo o que gravita em torno da educação não se apoia em procedimentos e “práticas neutras” (Torres Santomé, 2006 *in* Vieira *et al*, 2011:7) e que em consequência disso há que refletir e questionar as nossas convicções e a forma como as operacionalizamos.

Neste cenário, a avaliação dos professores adquire uma nova dimensão, deixando de se limitar a uma mera apreciação (ou julgamento) do trabalho docente para passar a ser um conjunto de práticas “amplamente participadas, de forma a conduzirem a uma reorientação dos percursos profissionais (a nível individual e colectivo), intimamente articuladas com o desenvolvimento profissional dos professores e com o desenvolvimento organizacional das escolas.” (Day, 1989 *in* Estrela *et al*, 1999:10).

Para esta visão, concorre também a noção de que não são apenas os imperativos legais que contribuem para condicionar a forma como a avaliação se processa, ou seja, merece também ser ponderado o “modo como as escolas os interpretam e concretizam e, ainda, pelas representações dos professores acerca da educação escolar e do seu papel enquanto actores educativos” (Vieira *et al*, 2011:10).

Uma mobilização conjunta, capaz de envolver todos os agentes pedagógicos, numa dinâmica que lhes permita desenvolver, face à instituição na qual se encontram inseridos, sentimentos de pertença, é também um dos grandes desafios que a ADD aloja em si, passando a ser fundamental que:

“As comunidades de aprendizagem profissional nas escolas potenciam três componentes essenciais: trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial e consistente ao ensino e à aprendizagem no seio desse trabalho em colaboração e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo.”

(Hargreaves, 2004:25).

Todavia, não podemos deixar de pensar na vertente formativa e supervisiva e, no caso desta última, nos vários cenários que a informam, no sentido da adoção de um ou mais modelos supervisivos, os mais adequados, para promover e propiciar o aperfeiçoamento das competências de ensino, imprescindíveis para introduzir correções e inflexões no processo ensino-aprendizagem, visando a conquista da proficiência.

2.2 A importância da Avaliação

“It is a strong internationally shared belief that educational evaluation, whatever its forms and whatever its pedagogic ideology, is a useful instrument for monitoring education systems and for orienting educational decision or policy making.”

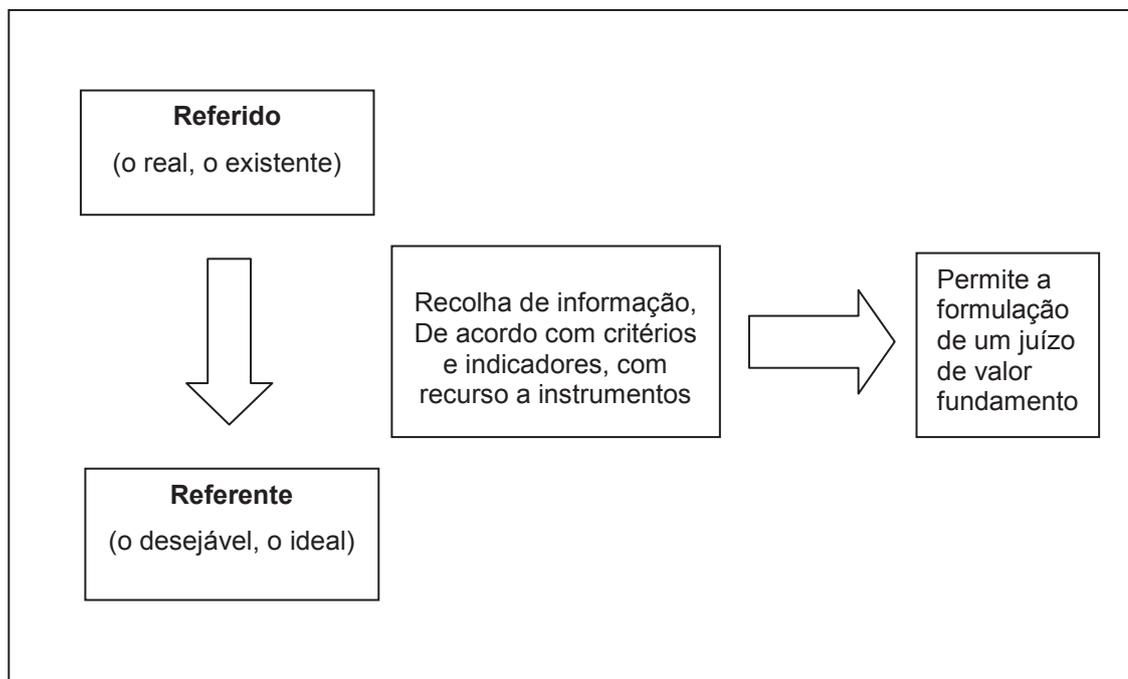
(Papagueli -Vouliouris, 1999:130)

O ato de avaliar, de acordo com Lesne (1984) *in* Estrela *et al* (1999:25) é entendido como “(...) pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido - o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática ou de medida - com um referente - que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser o objectivo perseguido, etc.” Trata-se assim de uma comparação entre o “real” ou “existente” e o “desejado” ou “esperado” que, por sua vez, é estruturado em função de uma série de normas/critérios e é desse confronto que se elabora um juízo de valor.

Segundo Sanches (2008:132) estamos perante um processo que pressupõe a confrontação:

“(...) entre o referido, que é documentado pela informação que se recolhe sobre o que se verifica que é aprendido, e o referente, ou seja a norma, o modelo, os perfis e os critérios de avaliação. Deste confronto é possível produzir um juízo de valor sobre o desempenho do avaliado que vai permitir, não só classifica-lo mas também desencadear as decisões, relativamente à progressão na carreira e ainda as que se entenderem por convenientes, relativamente às necessidades de formação e que se vão repercutir no seu desenvolvimento profissional.”

Quadro 1 - O ato de avaliar



(Com base em Hadji,1994 e Figari ,1996 in Graça *et al* , 2011:19)

Todavia, se enquadrarmos este ato no paradigma que presentemente subjaz ao entendimento que se faz sobre o funcionamento da mente humana, podemos afirmar que “a razão não funciona no seu melhor sem a intervenção da dimensão emocional do sujeito” (Alves *et al*, 2011:43). Também Damásio (2011:235) defende que possuímos “marcadores somáticos” que em situações de tomada de decisões atuam sobre a cognição. Reforçando esta opinião, na *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, organizada pela UNESCO em Lisboa (Março, 2006) e subordinada ao tema - Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI – o mesmo autor (2006:6) afirma que:

“o desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional.”

Esta constatação pressupõe, fruto da evolução que se tem dado ao nível das neurociências, a valorização da “dimensão emocional” do ser humano e, conseqüentemente, a interação que deverá sempre ser tida em conta, entre a vertente emocional e a racional no processo de elaboração de juízos.

Debruçando-nos sobre a temática da avaliação, de uma forma mais global, e do seu papel nos sistemas educativos, podemos considerar que a sua presença é constante, embora tenha vindo a sofrer, ao longo dos anos, algumas alterações. “Durante muito tempo, a avaliação confundiu-se com medida e foi considerada como sinónimo desta. Esta tomada de posição vai marcar fortemente um período até ao fim da Segunda Guerra Mundial, no qual os resultados e os desempenhos foram controlados com recurso a testes (instrumentos objectivos e estandardizados)” (Graça *et al* 2011:15). António Caetano, na investigação que realizou, intitula esta fase como a época da “metáfora do teste” (2008:14), que terá prevalecido até finais dos anos setenta do século vinte.

A avaliação assim entendida funcionava de forma muito semelhante aos testes psicológicos, o avaliador apoiava-se nos instrumentos de avaliação e a eficácia do processo estava dependente da forma como se conseguiam minimizar os erros de cotação/classificação com o objetivo de se produzirem julgamentos exatos do avaliado. Estamos perante uma corrente teórica de carácter tradicional, em que a avaliação era entendida apenas como um problema de medida. Apoiado neste princípio, o avaliador é “fundamentalmente motivado para exprimir a *exatidão epistémica* das classificações que atribui, procurando fazer que estas correspondam efectivamente às observações do desempenho do avaliado, assumindo, por conseguinte, que o avaliador se orientará por critérios estritamente racionais.” (*idem*:13). É também uma abordagem que não permite a recolha de informação suficiente para que se possa realizar um juízo valorativo, contextualizado.

A seguir a esta fase, entra-se na época, dita, *tyleriana*, em alusão a Ralf Tyler, que introduziu um modelo de avaliação baseado no conceito de “(...) formulação por objectivos que, ainda hoje, se mostra útil e pertinente por se constituir como um referencial para a avaliação. Nesta perspectiva, os

objectivos do ensino eram utilizados como uma referência para avaliar.” (*idem*:15). A desvantagem que, todavia, se aponta a este procedimento é o de ser aplicado para avaliar um produto, algo que aparece, apenas, no final de um processo.

A partir dos anos oitenta, a avaliação passou a adquirir uma nova dimensão, deixando de estar centrada no conteúdo para se orientar mais para os processos. Michael Scriven (2000) defendeu esta conceção, o que lhe permitiu contemplar a introdução de inflexões e reajustes nos procedimentos, contribuindo assim, para um aperfeiçoamento do processo e cumulativamente para uma melhoria nos resultados. Face a este contexto ele passou a defender a necessidade de distinguir entre avaliação de carácter formativo e sumativo.

Caetano refere-se a este entendimento como a “*metáfora do processador de informação*” (*idem*:14), atendendo ao facto de os avaliadores se apoiarem no processo para produzir os seus juízos, ficando a avaliação a depender do avaliador, uma vez que se deixou de “confrontar os julgamentos com critérios externos, como sucede no âmbito da metáfora do teste”. (*ibidem*) Porém, esta metáfora revelou-se de difícil aplicação devido à dificuldade de se produzirem juízos exatos e ainda:

“(…) salientou uma imagem do ser humano como deficiente cognitivo, no sentido em que pode ser vítima de inúmeros enviesamentos, os quais podem verificar-se em qualquer das fases do processamento da informação: procura, armazenamento, recuperação e inferência.”

(*idem*:15)

A pouca eficácia que se verificou na operacionalização desta metáfora, no que concerne à qualidade dos juízos produzidos residiu também, na opinião deste autor, nos desvios provocados, sobretudo, por não ter em consideração o contexto no qual se desenvolve todo este processo.

Contudo e refletindo sobre estas duas, supracitadas, metáforas (a do teste e a do processamento de informação) podemos concluir que, em ambas, não é ponderado o contexto organizacional e social onde elas têm lugar e para o qual estes julgamentos possuem uma enorme relevância.

Face a estes modelos e às questões que eles foram levantando, passou a dar-se mais importância ao contexto onde a avaliação acontece, no sentido que se entende que:

(...) o construto contexto refere-se a circunstâncias físicas e sociais que podem influenciar a percepção, o processamento de informação e o comportamento dos actores organizacionais e pode ser conceptualizado em função de diversas dimensões.”

(Magnuson *et al* ,1981 *in* Caetano ,1998:245).

Nesta linha de pensamento, Stufflebeam (1971) defende uma vertente política da avaliação, na medida em que entende que ela pode não só informar a tomada de decisões mas também servir de orientação para, eventuais, planos de ação. Segundo ele, a “avaliação é o processo de identificar, obter proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados. (*in* Rosales, 1992:24). Estamos aqui perante um modelo a que se deu o nome de CIPP e que se apoia em quatro dimensões: C - Contexto; I – Input; P – Processo e P- Produto:

Contexto - Avalia necessidades, problemas, vantagens e oportunidades, de forma a apoiar decisores na definição dos objectivos e prioridades e ajudar utilizadores a julgar objectivos, prioridades e resultados.

Input - Avalia abordagens alternativas, planos de acção concorrentes, planos e orçamentos, em função da sua exequibilidade e do seu potencial de custo-benefício no atingir de alvos e resultados. Decisores usam as avaliações de input para escolher entre planos concorrentes, propostas, alocação de recursos, de pessoas, calendarização de trabalho e, por fim, ajudando outros a julgar planos e orçamentos.

Processo - Avalia a implementação dos planos, de forma a ajudar os agentes a levar a cabo as suas actividades e, mais tarde, apoiar o amplo grupo de utilizadores a julgar a implementação dos programas e a interpretação dos resultados.

Produto - Identifica e avalia resultados (previstos e não previstos, de curto e longo prazo), de forma a apoiar os agentes a focar um projecto na consecução de resultados importantes e ainda a ajudar o amplo grupo de utilizadores a orientar o sucesso do esforço em função da satisfação de necessidades-alvo. A avaliação do produto (Fui bem sucedido?) pode ser dividida em avaliação do impacto, da eficácia, da sustentabilidade e transportabilidade.”

(Gouveia, 2010:122)

Macdoldnald também procedeu a uma análise da avaliação entendendo-a como uma atividade política:

“(…) levada a cabo por pessoas situadas em diferentes níveis de decisão de um determinado sistema e/ou estrutura institucional. Nesse sentido, torna-se mais fácil perceber que a variedade de estilos e paradigmas conceptuais sobre a avaliação refletem diferentes tomadas de posição acerca da distribuição do poder. Ou seja, um determinado estilo e/ou paradigma conceptual está intimamente relacionado com a opção política, implícita ou explicitamente assumida em consonância com o nível de decisão em que se situa o sujeito avaliador”

(Macdoldnald,1989 *in* Vilar,1992:17)

Segundo este autor e nesta perspetiva, há três tipos de avaliação: a burocrática, a autocrática e a democrática. A primeira pressupõe que o avaliador cumpre o papel de mero funcionário, a quem cabe, apenas, recolher informação para posteriormente ser aproveitada por instâncias superiores. O avaliador limita-se, assim, a “prestar um serviço” (*idem*,19). Na visão autocrática, é permitido ao avaliador proceder à elaboração de uma “recomendação” (*ibidem*) que pode vir a ser, ou não, reconhecida pelas partes, existindo assim uma espécie de “pacto de não agressão” ou mesmo, uma “concertação social” (*ibidem*).

Com a avaliação democrática, estamos perante uma situação em que existe uma orientação para o estabelecimento de “um consenso, o mais alargado possível” entre interesses muitas vezes diferentes e em que o avaliador “presta um serviço à comunidade” (*ibidem*).

Parafraseando Macdoldnald, diríamos que, na avaliação assim entendida, “os meios constituem a categoria mais importante dos fins” (*ibidem*).

Também Caetano (2008:16) salienta que “um dos aspectos que caracteriza o contexto da emissão de julgamentos sociais diz respeito à posição social dos actores envolvidos, a qual, no quadro da sociedade hierárquica tradicional, está intimamente associada a crenças sobre o poder”.

Nesta metáfora, a que o supracitado autor intitulou de “metáfora política” (*idem*:17) a componente organizacional já está presente. Nesta circunstância, já são equacionados os interesses individuais com os interesses coletivos o que aponta para que se passe a ponderar a questão da avaliação de desempenho como uma ferramenta indispensável para a gestão de recursos

humanos, numa perspectiva de conquista de uma maior eficácia para as instituições. Neste particular, entende-se ainda que “o desempenho dos colaboradores nas organizações pode ser perspectivado segundo duas concepções distintas, conforme se salientam os meios ou os fins” (*idem*:29).

No modelo preconizado por Campbell (1990), a avaliação do desempenho está orientada para os comportamentos, considerados necessários para atingir os objetivos da organização:

- 1 Proficiência nas tarefas específicas do cargo (domínio técnico);
- 2 Proficiência nas tarefas não específicas ao cargo mas que a dinâmica organizacional requer;
- 3 Proficiência na comunicação oral e escrita (na maior parte dos cargos);
- 4 Demonstração de esforço, ou grau, em que o individuo se empenha no trabalho mesmo em condições adversas;
- 5 Manutenção de disciplina pessoal;
- 6 Facilitação do desempenho dos colegas da equipa;
- 7 Supervisão/liderança (em cargos hierárquicos ou de coordenação);
- 8 Gestão/administração, enquanto comportamentos distintos da supervisão directa, como articulação entre objectivos para a unidade ou empresa e a organização de recursos.”

(Campbell, 1990 *in* Caetano, 2008:30).

Existe contudo outra perspectiva que equaciona o desempenho em função, não dos meios, mas dos resultados. Face a esse entendimento:

“(…) Um indivíduo que ocupa um cargo ou posto de trabalho deve realizar diversas funções, actividades ou tarefas consideradas necessárias que se traduzam em resultados a um determinado nível para que a organização possa alcançar os seus objectivos e prosseguir eficazmente na sua estratégia.”

(*ibidem*)

Nesta perspectiva:

“a avaliação de desempenho consiste num processo social e político que se desenvolve no contexto global da gestão organizacional e dos inerentes conflitos entre interesses de grupos e de indivíduos, não constituindo um mero problema de percepção de pessoas.”

(*ibidem*)

“(…) A metáfora política, ao salientar a relevância das estratégias de influência mútua entre avaliadores e avaliados, remete a avaliação de desempenho para processos de negociação e de validação social dos julgamentos e das classificações atribuídas.”

(*idem*:18).

Assim, a avaliação “(...) envolve avaliador e avaliado, em que a relação de comunicação entre ambos assume um papel fundamental para a validação social da cotação de desempenho.” (*idem*:19)

Tratando-se de uma negociação, melhor de um julgamento negociado:

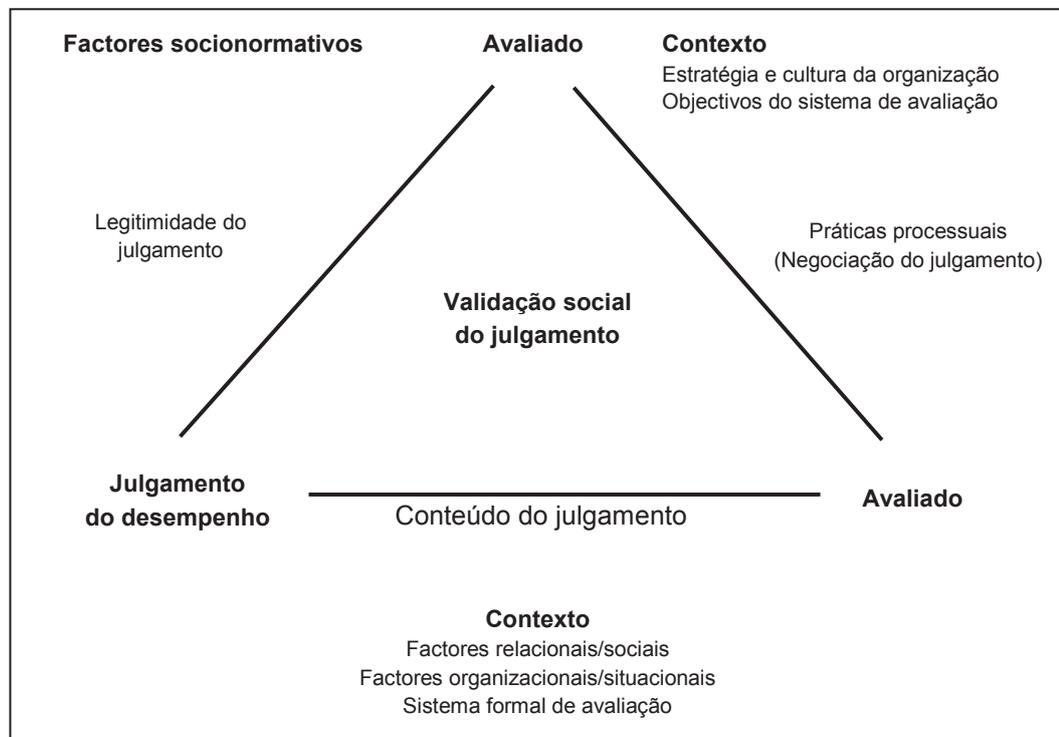
“(...) a avaliação consiste, acima de tudo, na aprovação ou aceitação, pelos atores envolvidos, de que a classificação exprime o desempenho em causa. (...) do ponto de vista dos avaliados, a validade social das classificações será tanto maior quanto mais o processo de avaliação se caracterizar pela possibilidade de negociação de conteúdo da avaliação atribuída e, naturalmente, dos próprios critérios em que se baseia.”

(*ibidem*)

Estamos aqui perante uma visão integrativa em que o processo de avaliação está dependente da sua validação social mediante um investimento na comunicação e na negociação.

É uma metodologia que funciona no momento em que o julgamento se opera e não *a posteriori*, adquirindo o foro de uma reclamação.

Quadro 2 - Dimensões a considerar na avaliação de desempenho



Caetano (2008:20)

Este modelo contempla os seguintes aspetos:

- “a) a legitimidade subjetiva da emissão do julgamento pelo avaliador, a qual está subordinada a fatores socio-normativos;
- b) o conteúdo específico do julgamento, o qual pode ser afetado por diversos fatores cognitivos e contextuais; e
- c) as práticas processuais, nas quais a presença ou ausência de processos de negociação do julgamento emitido, ou cotação, constitui um factor fundamental”
(idem:20)

Nesta conceção, “(...) o contexto organizacional constitui um elemento fundamental no processo de avaliação, havendo a salientar o ambiente de trabalho, os dispositivos organizativos e hierárquicos, os aspectos tecnológicos e, sobretudo, a estratégia e a cultura da organização.” (idem:21)

Distantes de uma técnica de gestão de recursos humanos que considera os indivíduos como os principais responsáveis pelo seu desempenho, característica das organizações muito burocráticas, este tipo de prática aproxima-se mais de uma avaliação de desempenho mais ajustada a realidades organizacionais menos tradicionais e hierarquizadas. Aqui, o desempenho individual não depende apenas das características intrínsecas dos indivíduos, de per si, mas também depende:

“(...) do próprio sistema organizativo e de trabalho de que eles fazem parte. Trata-se de uma abordagem sistémica que olha para as organizações como lugares onde os seus vários setores concorrem para a construção de um todo ao qual também estão sujeitos. Abordagens mais recentes que visam a qualidade total (Deming, 1986) dão também um lugar de destaque a esta visão sistémica considerando que “(...) a variância do desempenho pode explicar-se, até cerca de 95%, por fatores sistémicos, isto é por factores relacionados com os equipamentos, os materiais, o dispositivo organizativo e de coordenação, ficando apenas uma parte muito pequena dessa variância dependente de fatores pessoais.”

(idem:22)

Evocando autores como Fernandes (2008); Stake (2006); Scriven (2000); e Worthen & Sanders (1987), a avaliação é uma metodologia recente, com aplicação em vários campos de acção, sendo a avaliação de desempenho um deles. O objetivo da avaliação é, fundamentalmente, a identificação e o reconhecimento da qualidade com base em evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade, perante outrem (Fernandes, 2008). Na opinião de Scriven, (2003) trata-se de uma *transdisciplina*, na medida em que

está ao serviço de uma grande variedade de disciplinas. Contudo, estamos perante um procedimento que, segundo Guba & Lincoln (1994), House & Howe (2003), Scriven (2000, 2003), Stake (2004, 2006), não podendo ser considerado científico, uma vez que se orienta para a produção de juízos de valor, não deixa de se revestir de rigor e de poder ser escrutinado, inclusivamente através dos métodos e procedimentos normalmente utilizados em qualquer ciência. Nestas condições, e de acordo com Fernandes (2008); Scriven (2003), Stake (2004) este não é o motivo para descrever a possibilidade de se construir um modelo de avaliação de professores, rigoroso em termos científicos, exequível, útil e eticamente credível. Por isso, é necessário que tanto o avaliador como o avaliado tenham a noção do tipo de distorções que podem surgir com o objetivo de evitar as consequências negativas, que daí podem advir no sentido de colidirem com a justiça e a eficácia do sistema de avaliação.

Segundo Fernandes (2008), os principais erros encontrados nos sistemas de avaliação, são:

- Erro do halo ilusório, que leva o avaliador a basear-se numa apreciação geral da pessoa para classificar cada um dos seus atributos;
- Erro da brandura, quando há tendência para avaliar os atributos e/ou comportamentos do avaliado acima do ponto médio da escala. O contrário é entendido como erro da severidade;
- Erro da tendência central, em que as classificações se situam no ponto médio da escala, evitando assim distinções entre os avaliados;
- Erro da restrição da amplitude, verifica-se quando os avaliadores utilizam predominantemente um ou dois pontos da escala de classificação;
- Erro de reincidência, acontece quando o avaliador se apoia em julgamentos em situações ocorridas anteriormente;
- Os estereótipos, também ajudam a contaminar os julgamentos sobre o desempenho e estão muitas vezes associados ao efeito do halo

ilusório. Manifestam-se quando os julgamentos emitidos se baseiam mais no facto de a pessoa pertencer a determinados grupos do que ao seu desempenho específico;

- Erro fundamental da atribuição causal, que consiste na tendência para se atribuírem as causas do comportamento do avaliado a fatores externos, isto é, fatores pessoais, ignorando a influência que os fatores situacionais podem ter tido nesse comportamento. Este tipo de erro pode gerar situações conflituosas entre avaliador e avaliado;
- Erro de contraste, manifesta-se quando o avaliador tende a apreciar o desempenho de um avaliado por comparação com outro, em vez de o fazer comparando-o com os critérios e padrões estipulados.

Para finalizar este ponto e fazendo um balanço de algumas das várias conceções sobre avaliação que nele abordámos, podemos dizer que de uma avaliação muito influenciada por Tyler e Bloom que visava atingir objetivos, que caracterizou os anos 30 do século vinte, passou-se entre os anos 60 e 80, a um julgamento de valor em função de critérios padronizados para, nos anos 90, se centrar na criação de espaços de negociação, partilhados pelos interessados tendo por base critérios e indicadores.

No que concerne à avaliação de desempenho, Middlewood (2001), acredita que é possível ter uma visão otimista da avaliação de desempenho, na medida em que os países mais desenvolvidos adquiriram experiência suficiente para desenvolverem sistemas de gestão e avaliação docente que alcançam e se coadunam com os principais objetivos da educação.

2.3 Funções da avaliação

A avaliação cumpre ainda outras funções das quais podemos destacar a prestação de contas (*accountability*), a negociação, (*empowerment*) e a metavaliação ou, de acordo com o entendimento de Stufflebeam e Shinkfield (2007): melhoria, prestação de contas, disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento. (*in* Gouveia, 2010:71).

Accountability ou prestação de contas traduz-se na responsabilidade que as várias entidades, instituições ou sistemas, têm de informar a sociedade dos investimentos que realizam, pela “ explicitação do que é feito, como é feito e porque é feito ”(Afonso, *in Alves et al*, 2011:84).

No entanto, estamos perante um tipo de modelo que:

“sem haver garantia de avaliabilidade (ou seja, sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas) ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização”

(Afonso, *in Alves et al*, 2011:85).

Este autor acrescenta ainda que “o modelo de *accountability* pode ser sentido como um anátema, sobretudo se for associado redutoramente a uma “imagem potencialmente punitiva” (Ranson, 2003:460) que advém do facto de a responsabilização e a eventual imposição de sanções (*enforcement*) serem, pelo menos, componentes implícitas” (Afonso, *in Alves et al*, 2011:85).

Podemos ainda afirmar que as funções de melhoria e prestação de contas podem ser associadas a “expressões bem mais conhecidas: avaliação formativa e sumativa” (Gouveia, 2010:73).

Embora seja difícil compatibilizá-las, nomeadamente por se sedimentarem em paradigmas diferentes, como já foi referido, se orientarem para fins distintos, deterem *timings* e obedecerem a metodologias, elas também, diferenciadas, porque coexistem na nossa prática educativa podem ser entendidas como complementares no sentido do enriquecimento que conferem aos juízos que se vão produzir sobre essa mesma prática.

Reportando-nos ainda à ideia de *accountability* e atendendo sobretudo ao recurso sistemático que hoje se faz a este conceito, podemos acrescentar que existem “diferentes modelos de *accountability* (...) e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas” (Afonso, *in Alves et al*, 2011:86) todavia:

“(…) numa conceção mais complexa e potencialmente democrática, não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja, com alguma frequência, antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de autoavaliação e/ou avaliação (interna/externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos

congruentes de responsabilização (não necessariamente com consequências negativas). Neste sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, à participação, à cidadania.“

(*ibidem*)

Depois de fazermos esta ressalva que nos permite perspetivar outras formas de *accountability* menos orientadas para "o comparativismo globalizador" (Alves *et al*, 2011:8) e mais sustentadas por valores de carácter democrático em que, uma atitude mais ética e a participação ativa dos intervenientes com o seu sentido crítico prevalecem, gostaríamos de refletir sobre uma outra função da avaliação - o *empowerment*.

Estamos aqui perante uma atribuição que a avaliação também pode deter, quando orientada para a aquisição do poder de negociar e cumulativamente de gerir interesses diversificados, potencialmente conflituosos. Trata-se de um processo que se reveste de uma enorme relevância, uma vez que procura, estabelecendo plataformas de consenso, melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional e para a autonomia dos envolvidos.

Por outro lado, a função de disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento confere à avaliação a possibilidade de ajudar "a disseminar práticas e produtos" (Gouveia, 2010:74) e de informar "potenciais utilizadores a tomar as decisões correctas para aquisições adequadas" (*ibidem*). Pode ainda ajudar a produzir novos *insights* adoptando assim, uma derradeira utilidade que " (...) reside na função heurística que a avaliação pode assumir, para lançar luz, aumentar a compreensão e o conhecimento, fruto de revelações e informações obtidas." (*ibidem*)

Reportando-nos à metavaliação e evocando Scriven, que introduziu o termo em 1969, podemos dizer que ela é entendida como a avaliação de uma avaliação. Trata-se da implementação de uma metodologia que permite refletir sobre todos os procedimentos levados a cabo durante a avaliação, propriamente dita e a sua operacionalização requer a existência de critérios. Existem vários outros autores que produziram informação sobre esta temática, porém, optamos por mencionar aqui a opinião que emana do *Joint Committee*

on *Standard for Educational Evaluation* (1994), citada por Lea Depresbiteris, pelo facto de se tratar de uma entidade que, de forma sistemática e ao longo de vários anos investiu em estudos, muito participados, de avaliações nacionais e internacionais. Nela são abordadas, uma série de trinta diretrizes sobre a avaliação, divididas em quatro itens: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão:

“A utilidade refere-se à garantia em identificar as pessoas envolvidas na avaliação, de modo a atender às suas necessidades e interesses; à credibilidade dos avaliadores; à seleção de informações de forma abrangente para responder a perguntas sobre o objeto avaliado; à identificação dos fundamentos para interpretar resultados; à agilidade na produção e disseminação dos resultados e à clareza das informações avaliativas.

A viabilidade indica serem necessários procedimentos práticos. Refere-se a uma avaliação planejada e realizada com previsão e antecipação das diferentes posições dos vários grupos de interesse, para que haja cooperação, e aos aspectos de boa utilização dos recursos.

A propriedade tem por objetivo assegurar uma avaliação legítima, ética, cuidadosa -e que tenha respeito pelo bem-estar dos envolvidos no trabalho. Uma das diretrizes mais importantes da propriedade é o respeito à dignidade e ao valor do ser humano em suas interações com outras pessoas associadas à avaliação, de modo que os participantes não sejam ameaçados, nem prejudicados.

A precisão tem por objetivo revelar e transmitir informações tecnicamente adequadas acerca das características que determinam o valor ou mérito do objeto avaliado. Tem relação direta com uma avaliação sistemática, com decisões imediatas de reformulação dos possíveis problemas encontrados.

Para garantir a precisão é necessário pensar a respeito da análise do contexto institucional em que a avaliação será feita, sobre a descrição de finalidades e nos procedimentos avaliativos, assim como na credibilidade dos instrumentos de coleta e das fontes de informação.”

Acedido em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n32/v16n32a01.pdf>, em 2012-02-15.

Stufflebeam (2001:185) refere também que, para que a avaliação seja credível e consequente, requer que o próprio processo avaliativo seja avaliado. A metavaliação é, segundo este autor, uma necessidade que os avaliadores têm que satisfazer para poderem ajuizar da qualidade das suas avaliações e obter a informação que lhes permita proceder, no futuro, a melhores opções. Paralelamente, pode também ajudar a conquistar credibilidade institucional, ou no caso de avaliações de carácter mais pessoal, saber se o sistema utilizado para avaliar o desempenho individual utilizou os padrões da forma mais apropriada.

Todavia, adverte também para o cuidado acrescido que se deve ter na implementação destes procedimentos, uma vez que “as avaliações podem ser boas, más ou ficar no meio das duas coisas” (*ibidem*), porque:

“Many things can and do go wrong in evaluations. Evaluations might be flawed by inadequate focus, inappropriate criteria, technical errors, excessive costs, abuse of authority, shoddy implementation, tardy reports, biased findings, ambiguous findings, unjustified conclusions, inadequate or wrong interpretation to users, unwarranted recommendations, and counterproductive interference in the programs being evaluated. These and other problems are seen in evaluations of programs, products, personnel, students, institutions, and other evaluands and across a wide array of disciplines and service areas. If such problems are not detected and addressed in the evaluation process, evaluators will present erroneous findings and may deliver services that are overly expensive, ineffective, and/or unfair.”

(*ibidem*)

2.4 Modelos de Avaliação

Subjacente aos vários modelos de avaliação que a vasta literatura sobre esta temática nos oferece, está sempre presente o conceito do que se entende por um “bom” professor. Conceito este que varia de acordo com o enfoque que se dá a diversos aspetos que podem ir dos resultados académicos obtidos pelos alunos, às capacidades detetadas nos professores, passando pela sua interação em espaço de sala de aula, ou até pelas suas características pessoais, pelo que vamos aqui abordar alguns deles.

Segundo Sanches, podemos considerar três modelos: “um centrado nos resultados escolares, outro no comportamento do professor e um terceiro na prática reflexiva.” (2008:134) O primeiro avalia o desempenho dos professores face ao processo ensino-aprendizagem traduzido no sucesso escolar dos alunos, colocando a responsabilidade dos resultados obtidos apenas nas mãos dos professores não tendo em linha de conta fatores que, como sabemos, condicionam sempre a prática docente. “O outro modelo centra-se no comportamento do professor na sala de aula e propõe que a avaliação do desempenho se realize através da identificação dos comportamentos do professor relacionados com os resultados escolares, em particular a capacidade para criar, na sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos” (*ibidem*), o que nem sempre é passível de poder ser analisado com

objetividade. E um terceiro orienta-se para a prática reflexiva sobre os pontos fortes e fracos da prática l ctica, valorizando mais a vertente formativa e afastando-se duma vertente mais direcionada para a evolu o/progresso na carreira docente.

Para Ingvarson (2001:164), existem relativamente a este aspeto, dois paradigmas: um mais direcionado para o controlo da performance e outro mais orientado para a certifica o profissional. O primeiro visa garantir os interesses da popula o discente no que concerne ao bom funcionamento do processo educativo mediante o cumprimento eficaz das obriga es profissionais por parte dos docentes. O segundo apela para a uma forma o cont nua dos professores, apoiada na evolu o do conhecimento, como apoio para melhorar as pr ticas.

Podemos tamb m considerar que, segundo Winter (1987), existem dois modelos. Um orientado para o produto e outro para o processo. No primeiro:

“ O principal valor do processo de avalia o reside no produto que ir  gerar. Este produto  , em primeiro lugar, uma nova base de informa es, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das *autoridades educativas locais* e dos  rgo administrativos. Esta base de informa es ser , ent o, utilizada para atingir os objectivos da avalia o, nomeadamente para melhorar os padr es profissionais atrav s de recomenda es v rias, por exemplo a promo o, o aperfei amento ou a forma o”

(Winter, 1987, citado por Day *in* Estrela *et al*, 1999:100)

No segundo:

“O valor reside no processo de trabalho   o pr prio processo que ir  conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados s o v lidos para um dado profissional num contexto espec fico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avalia es autorit rias (*exactas*) do desempenho do professor (que servir o de base para prescri es posteriores), o modelo de processo procura, por si pr prio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste  ltimo caso, n o se trata de produzir *informa o* sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir *ideias* que estes possam utilizar para aperfei ar o seu pr prio trabalho”.

(*ibidem*)

Informam estes modelos duas conceptions de ensino diferentes. Evocando os trabalhos de investiga o sobre as pr ticas de avalia o em 32 cidades norte-americanas realizadas por Wise *et al.* (1984) e que relacionam o tipo de

avaliação do professor com as concepções de ensino, podemos identificar quatro categorias distintas, o ensino como trabalho, ofício, profissão e arte.

O *ensino como trabalho* pressupõe que “o papel dos professores é implementar esquemas elaborados dirigidos e supervisionados por entidades externas” (*ibidem*). Reporta-se a uma visão burocrática da tarefa de ensinar, partindo do princípio de que basta os professores assumirem boas práticas para conquistarem os resultados desejados. O papel do professor fica, assim, circunscrito à aplicação de orientações metodológicas e a avaliação vai centrar-se na inspeção direta do seu trabalho, na análise dos resultados, dos planos de aulas e do seu desempenho.

Pelo *ensino entendido como ofício*, parte-se do princípio que existe um conjunto de regras, procedimentos e técnicas para conquistar o sucesso junto dos alunos que se traduz numa lista de competências e que o professor vai ser avaliado pelo facto de as deter ou não.

Por outro lado, o *ensino como profissão* pressupõe que os professores têm um conjunto de saberes e de saberes-fazer que lhes permite usar as suas capacidades de forma autónoma permitindo-lhes, por um lado, proceder a uma gestão curricular ajustada ao processo ensino-aprendizagem e por outro refletir sobre as suas ações numa perspetiva de autoavaliação. Digamos que aqui prevalece a autoavaliação e a avaliação pelos pares e no processo de avaliação “as capacidades serão desenvolvidas e supervisionadas pela própria pessoa e pelos colegas” (*idem*:101).

O *ensino como arte* baseia-se numa visão menos convencional e mais orientada para a inovação e para a imprevisibilidade. Neste contexto, valoriza-se sobretudo o indivíduo com as suas características intrínsecas e tanto a autoavaliação como a avaliação pelos pares é mais orientada para a perceção que cada um tem da profissão e menos para a análise de comportamentos que possam ser observados ou medidos.

Relativamente a este aspeto, Fernandes (2008:20), reportando-se aos modelos mais orientados para o processo, refere os que se apoiam em perspetivas do ensino como profissão e como arte. Segundo este autor, estes

estão mais próximo do cotidiano pedagógico dos professores, da realidade que ele impõe e apelam mais ao desenvolvimento e à cultura profissional.

Os modelos que se preocupam com o produto apoiam-se sobretudo na recolha de evidências para documentar as competências que os professores revelam, no seu desempenho. Estes modelos que se espelham no produto também são norteados por uma cultura de carácter mais administrativo e de controlo.

Para Fernandes (2008), Curado (2006) e Day (1989, *in* Estrela *et al* 1999:101) estes dois modelos reportam-se a visões que podem e devem coexistir porque são complementares uma vez que ambas contribuem para implementar processos mais adequados de formação e de desenvolvimento profissional, ou seja - a melhoria e a qualidade do ensino.

Ainda sobre esta temática, podemos considerar um estudo datado de 2007, realizado por F. Javier Murillo Torrecilla, que coordenou o estudo da Orealc/UNESCO sobre a avaliação docente em 50 países da América e Europa, no qual identificou os seguintes modelos de avaliação de desempenho:

- “1. Avaliação de desempenho integrada à avaliação da escola, com ênfase na autoavaliação do professor, em que não há sistema externo de avaliação, característica principal da autonomia escolar, observado na Finlândia.
2. Avaliação de desempenho para casos especiais, em que o processo não é sistemático, previsto apenas para determinadas situações como para seleção de professores candidatos à licença para qualificação profissional, observado na Espanha e Itália.
3. Avaliação de desempenho como um “*input*” para o desenvolvimento profissional, observado na Califórnia, visando informar o docente sobre seu desempenho para que busque melhorar sua prática pedagógica, com base nas sugestões e observações a respeito do seu desempenho.
4. Avaliação como base para incremento salarial (Chile e Roménia), que compreendem avaliações periódicas de desempenho docente, visando à concessão de estímulos externos para promoção da melhoria profissional.
5. Avaliação para promoção na escala de progressão docente, observado na Colômbia e no Reino Unido.”

(2007: 25)

De acordo com este estudo, identificam-se cinco modelos que, em síntese, se poderiam enunciar como centrados: na autoavaliação; numa análise casuística, no desenvolvimento profissional, no incremento salarial e na subida de escalão com incremento salarial.

Quadro 3 - Síntese dos modelos da avaliação de desempenho

MODELO	CARACTERÍSTICAS
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Não há avaliação externa de professores
	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação está integrada na avaliação de escola é sistemática.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase à autoavaliação (da escola e do professor)
	<ul style="list-style-type: none"> • O estado fomenta uma cultura de avaliação, propondo modelos e recursos que a escola, no uso da sua autonomia, escolhe.
Casuístico	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação ocorre apenas em circunstâncias especiais (acreditação de candidatos a cargos de gestão).
	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é realizada por entidade externa
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação da avaliação de desempenho, com os progressos dos alunos a partir da fixação de <i>standards</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é realizada por entidade externa.
	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é anual e inclui sugestões de melhoria e eventualmente um plano de formação profissional.
Incremento salarial	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é externa e periódica
	<ul style="list-style-type: none"> • Os melhores resultados da avaliação determinam percentagens variadas de aumento de vencimento.
Subida de escalão com incremento salarial.	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é externa e sistemática
	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados da avaliação determinam decisões como permanência no escalão, subida de escalão, afastamento do serviço e um plano de desenvolvimento profissional como base na avaliação do ano seguinte.

Baseado em Sanches 2008:174

Estes modelos contemplam a periodicidade da avaliação, o tipo de avaliador, o papel do estado e/ou da autonomia da escola, os efeitos da avaliação de desempenho, nomeadamente em termos salariais e as consequências para o desenvolvimento profissional dos docentes.

2.4.1 Sobre o Modelo/Modelos da ADD

Reportando-nos aos modelos analisados e procurando realizar uma pequena abordagem da evolução da avaliação docente em Portugal podemos inferir que não tem sido aplicado um único modelo, mas sim vários modelos ao longo das últimas décadas. Porém, constata-se também que, em todos eles, está sempre presente a dualidade que todo o processo educativo encerra e que Simões (2000) descreve como a “tensão entre dois tipos de propósitos: formativos, orientados para o desenvolvimento profissional e sumativos, orientados para a prestação de contas.”

Muitos têm sido os documentos que subjazem à Avaliação de Desempenho Docente. Assim sendo, optámos por realizar, aqui, um levantamento de alguns desses diplomas legais, fazendo ressaltar, paralelamente, a importância que possuem para a génese deste conceito.

Em primeiro lugar, impõe-se referir a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada e renumerada pela Lei nº 49/86, de 14 de Agosto que estabelece, numa perspetiva de prestação de contas, que a progressão dos docentes na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida e que a formação, dita contínua, deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” – Artigos 35º e 38º. Por sua vez, o Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril, define, no seu Artigo 39º, os princípios orientadores da avaliação de desempenho, que depois o Decreto Regulamentar nº 14/92 operacionaliza.

Posteriormente, surge o Decreto regulamentar N°2/2008 de 10 de Janeiro que é um dos principais responsáveis pela reação dos professores face a esta nova reforma educativa.

Contudo, e embora se tenha passado por várias fases neste domínio, pode-se dizer que a produção normativa que sustenta os últimos modelos, segundo Sanches (2008), está mais próxima daquele que é apresentado em último lugar no quadro anterior correspondendo ao modelo – “subida de escalão com incremento salarial”, embora inclua “elementos que são característicos de outros modelos”. (175:2008)

Quadro 4 - Síntese do modelo de avaliação de desempenho em vigor em 2008

Objetivos	Melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos
	Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores
Fundamentos	Lei de bases do sistema educativo
	SIADAP
	Perfil de desempenho organizado em quatro dimensões
	Referencialização ao nível da escola
Objeto da avaliação	Competências de planificação, realização e avaliação das atividades lécticas
	Participação nas atividades da escola, incluindo desempenho de cargos, e a relação com a comunidade
	Formação contínua
Modelo de avaliadores	Avaliação por parâmetros
	Internos: coordenador de departamento ou do conselho de docentes e membro do órgão de gestão
	Externos: inspetor (apenas para os avaliadores)
Instrumentos	Autoavaliação
	Relatórios de ações de formação,
	Observação de aulas,
	Análise dos instrumentos de gestão curricular
	Instrumentos de avaliação e de planificação de Aulas
	Materiais pedagógicos
Efeitos	Ingresso na carreira – conversão da nomeação provisória em definitiva
	Progressão horizontal: mudança de escalão e de índice salarial
	Promoção vertical: acesso à categoria de professor Titular
	Outros: renovação de contrato, reclassificação profissional, atribuição de prémio de desempenho

Outros elementos	Periodicidade de 2 em 2 anos para professores na Carreira. Fim do período probatório ou do contrato
	Garantias: sigilo e confidencialidade; conhecimento dos critérios e sistema de avaliação
	Requisitos de tempo: 1 ano no mínimo

(Sanchez 2008:176)

No quadro anterior, apresenta-se uma síntese do modelo de ADD datada de 2008. De acordo com a sua análise, verifica-se que uma das várias finalidades desse processo está na avaliação/prestação de contas, para efeitos de progressão na carreira.

Em 2010, surge aquilo que podemos considerar a décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, que se consubstanciou no Decreto-Lei nº 75/2010. Este está orientado para garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente, com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito decretando, no seu Artigo 40º, que a avaliação tem entre outras, a finalidade de (...):

- “b) Contribuir para a valorização do trabalho da função docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.”

Por sua vez, o Decreto Regulamentar nº 2/2010 veio estabelecer no nº 2 do Art.º 3º o seguinte:

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

O Art.º 14º do mesmo Decreto Regulamentar define o papel do relator como sendo:

“o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho.”

Contudo, é de notar que todo este enquadramento legal se encontra, ainda, em mutação, atendendo às alterações que ocorreram recentemente no quadro político e institucional. Assim, o recente Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro, além de revogar o anterior 2/2010, determina e introduz, até, várias alterações. Com a intenção de permitir uma leitura mais rápida do referido documento, elaboramos o quadro seguinte:

Quadro 5 - Síntese do modelo de avaliação de desempenho em vigor em 2012

Objetivos	Artigo 6º, ponto 1	<p>a) Os objetivos e metas fixadas no projecto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;</p> <p>b) Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico;</p> <p>2 - Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa serão fixados pelo Ministério.</p>
Objeto da avaliação Dimensões da avaliação	Artigo 4º	<p>a) Científica e Pedagógica;</p> <p>Competências de planificação, realização e avaliação das atividades lécticas.</p>
		<p>b) Participação na escola e relação com a comunidade;</p> <p>Participação nas atividades da escola, incluindo desempenho de cargos, e a relação com a comunidade.</p>
		<p>c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.</p>

Modelo de Avaliação	Avaliação interna Artigo 7º	(...) 2 – A avaliação interna é efectuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e é realizada em todos os escalões.
	Avaliação externa Artigo 7º	3 – A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se a (...) a) Docentes em período probatório; c) Para a atribuição de Excelente em qualquer escalão; d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente.
	Intervenientes	a) O presidente do conselho geral; b) O director; c) O conselho pedagógico; d) A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico (...)"
	Relatório de auto-avaliação Artigo 19º	<p>O relatório de auto-avaliação tem por objectivo envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos.</p> <p>O relatório de auto-avaliação consiste num documento de reflexão sobre a actividade desenvolvida incidindo sobre os seguintes elementos: A prática lectiva; As actividades promovidas; A análise dos resultados obtidos.</p> <p>O contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p>

		<p>A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa.</p> <p>O relatório de autoavaliação é anual e reporta-se ao trabalho efetuado nesse período.</p> <p>O relatório de auto-avaliação deve ter um máximo de três páginas, não lhe podendo ser anexados documentos.</p> <p>A omissão da entrega do relatório de auto-avaliação, por motivo injustificados nos termos do ECD, implica a não contagem do tempo de serviço do ano escolar em causa, para efeitos de progressão na carreira docente.</p>
	<p>Artigo 1</p>	<p>a) Aplicar o sistema de avaliação de desempenho tendo em consideração, designadamente, o projecto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente;</p> <p>b) Calendarizar os procedimentos de avaliação;</p> <p>c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4º;</p> <p>d) Acompanhar e avaliar todo o processo;</p> <p>e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;</p> <p>f) Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;</p> <p>g) Aprovar o plano de formação previsto na alínea b) do nº6 do artigo 23º, sob proposta do avaliador”.</p>

<p style="text-align: center;">Projecto Docente</p>	<p style="text-align: center;">Projeto docente Artigo 17º</p>	<p>O projecto docente tem por referência as metas e objectivos traçados no projecto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização.</p> <p>O projecto docente traduz-se num documento constituído por um máximo de duas páginas, anualmente elaborado em função do serviço distribuído.</p> <p>A apreciação do projecto docente pelo avaliador é comunicada por escrito ao avaliado.</p> <p>O projecto docente tem carácter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objectivos do projecto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p>
	<p style="text-align: center;">Artigo 11º</p>	<p>a) Eleger os quatro docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente;</p> <p>b) Aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4º;</p> <p>c) Aprovar os parâmetros previstos na alínea b) do nº 1 do artigo 6º.</p>

	Artigo 12º	<p>À SAD constituída pelo diretor, que preside, e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico, a quem, segundo o Artigo 12º compete:</p> <p>a) Aplicar o sistema de avaliação de desempenho tendo em consideração, designadamente, o projecto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o serviço distribuído ao docente;</p> <p>b) Calendarizar os procedimentos de avaliação;</p> <p>c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação do desenvolvimento das actividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4º;</p> <p>d) Acompanhar e avaliar todo o processo;</p> <p>e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;</p> <p>f) Apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final;</p> <p>g) Aprovar o plano de formação previsto na alínea b) do nº6 do artigo 23º, sob proposta do avaliador.</p>
Instrumentos	Artigo 16º	<p>O projecto docente, sem prejuízo do disposto no nº 4 do artigo seguinte;</p> <p>O documento de registo de participação nas dimensões previstas no artigo 4º;</p> <p>O relatório de auto-avaliação e o respectivo parecer elaborado pelo avaliador.</p>
Efeitos	Artigo 23º ponto nº6	<p>Relativamente às implicações da atribuição da menção de insuficiente, cuja alínea b) estabelece:</p> <p>b) A obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas, proposto pelo avaliador ou avaliadores e aprovado pelo conselho pedagógico.</p>

Consideramos, contudo, oportuno juntar, ao levantamento que estamos aqui a realizar sobre a vertente normativa da ADD, algumas das conclusões a que chegou o estudo concluído pela OECD em 2012, sobre a implementação desses mesmos normativos.

Como pontos fracos, foram destacados os seguintes:

“(...) there is insufficient focus on the quality and effectiveness of learning and teaching. The direct observation of learning and teaching in the classroom is not part of the process. As a result, there is not enough emphasis on pedagogical aspects particularly on identifying the main features of effective or high quality teaching.”

(2012:13).

No sentido de encontrar uma medida de remediação para este aspeto, o referido documento sugere o desenvolvimento de:

“Efforts to develop an “open door” climate among teachers should be sustained. Classroom observation should remain a key element of teacher appraisal and it should become an important instrument in external school evaluation. Similarly, the observation of teaching and feedback to individual teachers should be part of school self-evaluation processes. The effectiveness of the evaluation and assessment framework will depend to a great extent on the ability to cultivate a culture of sharing classroom practice, professional feedback and peer learning.”

(idem:44)

Todavia, também são assinalados alguns pontos fortes:

“Teacher appraisal procedures are rooted in some good principles. In a very short period of time, the Portuguese education system has developed a comprehensive teacher appraisal system that includes most domains of teacher performance and a wide range of instruments and data sources. As described in detail by Santiago et al. (2009), the system as developed since 2007 is based on a number of good principles reflecting what has been identified as good teacher appraisal practice internationally:

A focus on improvement of teaching practice.
The principle of career advancement on merit.
A process sensitive to the school context.
Some focus on classroom observation.
The importance of self-reflection.
Multiple sources of evidence and multiple evaluators.”

(idem:78/79)

Neste estudo, salienta-se ainda a necessidade de investir na formação dos avaliadores, no sentido de assegurar um *feedback* orientado para a melhoria das práticas educativas:

“Competencies for teacher appraisal are still underdeveloped. While peer review can be an important source of feedback for teachers to improve their practice, the limited focus on developing the appraisal competencies of evaluators has raised a number of challenges. Most evaluators who undertook teacher appraisal in the implementation of the 2010 model had not been specifically trained for this function.”

(idem:84)

Por último, gostaríamos de secundar o destaque que é dado à obra de referência de Charlotte Danielson - *Enhancing Professional Practice - A Framework for Teaching* - como um veículo indispensável para otimizar os procedimentos inerentes à melhoria da prática docente facultando quadros de referência que possam funcionar como padrões que ajudem a clarificar procedimentos que possam contribuir para um real desenvolvimento profissional.

“(...) framework of teaching standards is essential as a reference for teacher appraisal and therefore it should be given priority in the design of any teacher appraisal model. The standards are a key element to ensure that all evaluators across Portugal have a common understanding of different levels of teaching performance and help achieve greater consistency and fairness in evaluators’ judgements. Further, the standards strengthen the capacity for educational authorities to effectively assess whether teacher performance meets the needs of school education and whether teachers have attained given levels of competence. They also offer the potential to frame and align the organisation of the key elements of the teaching profession such as initial teacher education, professional development, career advancement and teacher appraisal. This reinforces the effective use of standards as a lever for the improvement of teaching practices.

A reference contribution in this area is Danielson’s Framework for Teaching.”

(idem:88)

2.5 O papel da supervisão na ADD

Conservando como pano de fundo a temática da avaliação, mas tendo também presente que se tem criado um clima de:

“(...) *omni-avaliação* (Machado, 2008) como traço central e unificador das agendas e da última geração de políticas educativas cada vez mais globalizadas, através do qual se tenta confirmar a injunção ideológica de que mais avaliação é igual a mais qualidade. Neste sentido, a centralidade da avaliação - e em particular, no que na avaliação de desempenho diz respeito – demonstra não só a aceitação das lógicas meritocráticas tornadas indiscutíveis pelas avaliações de organismos Internacionais, como também que a qualidade do trabalho docente deve sujeitar-

se a processos de mensurabilidade em função de resultados. Assim por razões diversas, por vezes mesmo antagónicas, a avaliação acaba por surgir dilacerada entre discursos de legitimação (Alves e Machado, 2003): Para uns implícita ou explicitamente servirá de instrumento de controlo, aferição e gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os professores são responsabilizados pelas exigências de performatividade e resultados; para outros, servirá os propósitos de desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes.”

(Alves *et al*, 2011:10)

Podemos considerar que é também neste cenário que a supervisão tem marcado presença, pelo que o seu conceito tem merecido, no terreno educativo, alguma resistência, uma vez que traz implícita uma atividade que, segundo Flávia Vieira “(...) confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”. (Vieira, 1993: 60). Frequentemente, esta noção esteve também associada à ideia de “chefia”, “crítica”, “imposição”, “vigia” e “autoritarismo”. Este entendimento da supervisão que Alarcão e Tavares, de uma forma particularmente crítica, referem, “evocava conotações de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (2010: 3) tem vindo a evoluir e a sofrer, diversas, alterações.

“Para essa metamorfose concorreram várias incursões realizadas por vários autores sobre esta temática que determinaram que o fator humano e social se interligasse com o desenvolvimento profissional, permitindo assim uma nova conceção da supervisão. Assim, o principal objetivo da supervisão na opinião de Tracy (2002: 33) é promover “o crescimento e desenvolvimento individual”, para Vieira (2006), o entendimento é de que a supervisão, deve permitir um novo olhar sobre as práticas educativas com vista à transformação pessoal e social e, ainda neste âmbito Alarcão e Tavares aponta para que a supervisão assuma uma “dimensão colectiva”. (2000: 17) “no contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que estratégias de transgressão e transformação. Em grande medida, isso deve-se aos condicionalismos estruturais e históricos em que operam, fazendo parte de uma máquina de avaliação da qualidade a que não podem escapar e que, de alguma forma, podem legitimar. Essa máquina pressupõe um controlo centralizado dos sistemas educativos e uma medição da sua qualidade através da definição de objectivos e padrões”.

(Vieira *et al*, 2011:8)

A evolução que se tem vindo a realizar neste domínio veio associar o conceito de supervisão ao trabalho colaborativo, uma vez que nos “remete para a criação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento

profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. Alarcão e Roldão (2008: 54)

Evocando de novo os mesmos autores (*idem*: 15), a supervisão adquire assim:

“uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”.

Trata-se de um grande avanço que Mintzberg, 1995, citado por Alarcão e Tavares (2010:45) traduz da seguinte forma:

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico”.

O conceito de supervisão tem-nos também aparecido, durante estes últimos anos, associado à observação de aulas e à formação inicial dos docentes. Todavia, a partir de 2010, com o decreto-lei n.º 75/2010 de 23 de Junho que alterou o ECD, a supervisão adquiriu uma maior importância devido à implementação da ADD, uma vez que nesse processo passaram a estar implicados todos os professores e não apenas os que se encontravam a realizar uma formação inicial. Mais tarde, surge o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que evoca de novo a importância da supervisão pedagógica, apontando para a criação de uma bolsa de avaliadores com formação em supervisão pedagógica.

Nestes princípios normativos que passaram a gerir a avaliação de desempenho, está também implícita a opinião de Alarcão e Tavares (2010: 129), que aponta para a ideia de que a supervisão não se pode centrar apenas na “prática pedagógica” mas que tem que, numa perspetiva mais ampla, contemplar a supervisão “da prática educativa”. Ainda de acordo com os mesmos autores e tendo subjacente o desenvolvimento profissional e pessoal pela ação (formação), a prática da supervisão desenvolve-se de acordo com

vários cenários, nomeadamente: de imitação artesanal; de aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico.

Estes cenários caracterizados por práticas e princípios diferenciados não nos aparecem implementados isoladamente no terreno educativo. Eles coexistem, muitas vezes, e ajustam-se mutuamente no sentido de servirem de suporte a determinados objetivos e finalidades. Digamos que, de acordo com Alarcão e Tavares (2010: 17), eles encontram-se assim definidos, particularmente, “por necessidade de sistematização (...)”.

Assim, no *Cenário de Imitação Artesanal*, o formando aprende com o saber de um “mestre”, alguém que se assume como um modelo que transmite o seu conhecimento e a sua “arte” a um aprendiz de professor. Aprende-se segundo um modelo de forma tradicional por “imitação” passiva e sem discussão (Alarcão e Tavares, 2010).

O *Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada* faz um apelo à capacidade de descoberta e imaginação dos formandos, apoiados pelo supervisor. Aqui, a partir da observação e reflexão sobre a prática pedagógica, passa a existir um espaço de trabalho onde a autocrítica já tem lugar. O supervisor deixa de ser um “mestre”, para passar a funcionar mais como um orientador de processos, que ajuda a analisar as vantagens e desvantagens de cada modelo de ensino experimentado na sala de aula.

O *Cenário Behaviorista* orienta a atividade supervisiva para a observação de aulas, utilizando registos de carácter audiovisual. Aqui, o professor funciona como um técnico de ensino, mediante a utilização de um roteiro. As competências que aqui são desenvolvidas estão relacionadas com a prática do “microensino”. Mediante a aquisição destas competências, o professor na opinião de Sá-Chaves (2000), poderia aplicá-las de acordo com os efeitos que pretende conquistar no processo ensino-aprendizagem.

No *Cenário Clínico*, tudo é analisado e discutido com o objetivo de melhorar a prática letiva e, de uma forma geral, tudo se passa de acordo com uma perspetiva “clínica”, onde se procede a registos do que ocorre para posterior análise e reflexão. Este modelo centra-se assim num processo onde

analisar, planificar, observar, interagir e avaliar são os aspetos mais importantes. Também contempla uma vertente que assegura que estas várias fases aconteçam de forma contextualizada. Aqui, a dinâmica reflexiva e colaborativa é muito valorizada. O professor e o supervisor estão, à partida, envolvidos num ciclo que se desenvolve segundo várias fases: encontro pré observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia de discussão; encontro pós observação e análise do ciclo de supervisão. Contudo, estas fases podem variar quanto ao número.

No *Cenário Psicopedagógico*, os professores desenvolvem o seu trabalho apoiando-se em princípios psicopedagógicos fundamentais orientados para o apoio aos alunos na resolução dos problemas. O professor é acompanhado pelo supervisor para encontrar as soluções mais ajustadas aos problemas que vão emergindo. A partilha de conhecimentos entre supervisor e supervisando cria uma relação dialogante e este cenário desenvolve-se em três etapas: preparar; discutir e avaliar o ciclo de supervisão. Segundo alguns autores, este cenário tem como pano de fundo a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

No *Cenário Pessoalista*, subjaz a presença da antropologia cultural, da filosofia, da psicologia e da fenomenologia. Neste cenário, atribui-se uma grande importância ao nível de desenvolvimento do professor. Assim sendo, quanto maior for a capacidade conceptual do professor, melhor será o seu desempenho no que concerne à sua disponibilidade intelectual para planificar aulas e adaptá-las ao contexto e à aprendizagem pela descoberta. O professor é o modelo de si próprio (Alarcão e Tavares, 2010). Aqui, a perspetiva cognitivista e construtivista domina, valorizando o autoconhecimento para o desenvolvimento psicológico e profissional, reconhecendo o “universo que é o professor” (Alarcão e Roldão, 2008; Oliveira, 2000) com os seus valores, crenças, atitudes e motivações.

No *Cenário Reflexivo*, dá-se uma grande importância à reflexão sobre o que se faz, como se faz e para que se faz. Esta reflexão visa sobretudo uma intervenção orientada para melhorar as práticas de uma forma “inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão e Tavares, 2010: 35), de forma a

responder mais eficazmente à imprevisibilidade, que está sempre presente no processo educativo. Este modelo apoia-se na ideia de Schön (1997), que defende uma abordagem reflexiva promotora de uma dinâmica constante entre o pensamento e a ação. Neste cenário, o papel do supervisor é norteado para promover a reflexão dos professores na qualidade de formandos a investirem em estratégias conducentes a ultrapassar as dificuldades e as falhas que vão surgindo no quotidiano pedagógico.

O *Cenário Ecológico* está intimamente ligado e foi desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, por Formosinho (2002). Estes autores defendem uma supervisão de professores de carácter ecológico e centrada nas dinâmicas sociais. Neste cenário, o supervisor deve orientar os professores no sentido de entenderem a escola como um micro sistema que não existe isoladamente, uma vez que depende de tudo o que lhe exterior. Este cenário supervisivo apoia-se no Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1989), centrado nas dinâmicas sociais e na interação que se estabelecem entre o sujeito, em desenvolvimento, e o meio que o acolhe (micro, meso, exo, macro), considerando que tanto um como o outro se encontram em constante mudança (Alarcão *et al*, 2010).

O *Cenário Dialógico* tem como suporte o diálogo crítico, no qual a linguagem assume um papel muito importante. Neste modelo supervisivo, professores e supervisores funcionam como pares pertencentes a uma mesma comunidade onde está presente a relação dialógica entre eles. Neste paradigma, é possível investir no desenvolvimento de competências tanto individuais como coletivas. Segundo (Alarcão, 2001: 330), a importância deste modelo reside na “na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional”.

O *Cenário Integrador* de Idália Sá Chaves (2002) serviu de apoio, segundo Alarcão e Tavares, ao desenvolvimento daquilo a que se chamou de supervisão não *standard* que, de acordo com a sua mentora, é “um modelo inacabado e susceptível de uma auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (2010: 43). Nele, o conceito de supervisão desenvolve-se na interação entre o pensamento e a ação, para melhor servir

as necessidades inerentes à profissionalidade docente e as dinâmicas institucionais.

Embora tendo presente todos estes cenários, gostaríamos de equacionar ainda a metodologia do *Peer Coaching* – supervisão entre pares por, no presente estudo, nos situarmos num patamar diferente da supervisão que é suposto acompanhar a formação inicial.

Esta opção apoia-se, em parte, na metodologia que assiste o cenário da supervisão clínica. Todavia, trata-se de uma proposta que se distancia da visão tradicional da mesma, uma vez que este aponta para um esquema assimétrico, no qual o supervisor observa uma aula, levada a cabo por outro professor, na qualidade de formando, realizando um percurso sistematizado por um conjunto de critérios/objetivos e procedimentos pré-definidos. A diferença está na conquista de uma maior eficácia, uma vez que, na segunda perspetiva, não se corre o risco do comportamento do sujeito observado ser influenciado ou alterado no momento em que se realiza a observação. Trata-se de um modelo mais simétrico, informado por um conceito de auto supervisão e de supervisão realizada pelos pares.

Entendemos assim que este é, porventura, o modelo que melhor pode contribuir para a sedimentação de uma cultura verdadeiramente supervisiva, uma vez que estamos perante um processo que pode otimizar a partilha não só de conhecimentos mas também de *know how*, porque promove a criação de um espaço de trabalho e interação, com a qualidade necessária para que professores, umas vezes no papel de supervisores e outras no papel de supervisandos, possam observar e refletir em conjunto sobre a sua *praxis* sem recorrer à implementação de relações assimétricas, de poder. Assimetria que impõe constrangimentos de vária ordem, nomeadamente no que concerne à inibição face à assunção das dificuldades, que sempre surgem, e cujo escamoteamento sistemático impede que sejam ultrapassadas.

Também Bretel (2002:25) refere que a avaliação pelos pares é “uma fórmula extraordinária de desenvolvimento profissional e de reforço positivo para os docentes” (*in Alves et al*, 2010: 240) e porque está orientada para um esforço de caráter colegial, potencia a interajuda, favorece a troca de

experiências e sobretudo contribui decisivamente para desconstruir práticas profissionais, enquistadas em si próprias. Contudo, nestas situações e de acordo com Parente (2009:130) “a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo”.

Neste âmbito, como em todo o processo educativo, consideramos que não existem modelos “acabados” e infalíveis e que, neste caso, em particular, tudo deve evoluir tendo como suporte uma prática de questionamento e reflexão que permita, a cada momento, encontrar a solução mais ajustada a cada contexto educativo.

Contudo, o recente estudo emanado da OECD *Reviews of Evaluation and Assessment in Education* (Santiago *et al*, 2012:89) refere explicitamente este tipo de prática supervisiva no sentido de aumentar as oportunidades dos professores:

“(…) to receive feedback on classroom practice regular, improvement-oriented appraisal and feedback approaches should involve both peer observation and observation of classroom teaching by the schools’ pedagogical leaders.

Peer observation can help teachers learn from each other, promote team teaching and build trust and mutual support among colleagues (Jensen and Reichl, 2011). Schools in Portugal are typically organised in departments bringing together several “subject groups”. In some schools, the subject groups provide a structure and forum to exchange good practice, share pedagogical directions and welcome new teachers. These subject groups seem well placed to organise teams for peer observation with swapping roles so that each teacher can both observe and be observed. Observation of classroom teaching by a member of the leadership team can further contribute to encouraging self-reflection, providing feedback, developing adequate improvement plans and recognising good teaching (Jensen and Reichl, 2011).

Reinforce the linkages between teacher appraisal, professional development and school development The linkages between teacher appraisal, professional development and school development need to be reinforced. Teacher appraisal is unlikely to produce effective results if it is not appropriately linked to professional development which, in turn, needs to be associated with school development if the improvement of teaching practices is to meet schools’ needs. The results of teacher appraisal need to be more systematically linked to individual professional development plans as is currently the case.

(…) Schools can learn from the strengths of effective teachers and implement professional development programmes that respond to their weaknesses.

(…) International research has consistently emphasised that professional development is an essential component of successful school development and teacher growth, well-being and success (Day, 1999). Improving schools are able to invest in the development of their staff, and create opportunities for teachers to

reflect, collaborate, access new ideas, experiment and share experiences and best practices within the school (Nusche *et al.*, 2011).”

Em suma, podemos dizer que todo este processo se orienta para um percurso que se realiza em espiral, mantendo as práticas reflexivas no cerne de todo o processo. Parafraseando Sá-Chaves, diríamos que a supervisão e a prática supervisiva:

“Pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”

(2007: 119).

2.6 Formação e desenvolvimento profissional

Coexistindo com o processo supervisivo, o desenvolvimento profissional dos professores também carece de ser equacionado no âmbito da ADD e engloba práticas de carácter formal e informal. Relativamente a este aspeto, Day (1999) comenta que se trata de processos que abrangem uma série de experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que trazem mais-valias diretas ou indiretas, que concorrem para a qualidade do desempenho educativo no contexto escolar e junto dos alunos. Sá-Chaves (1997:95), também sobre este conceito, refere que ele se reporta “(...) ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.”

Os professores, para tornarem o seu trabalho consequente, numa escola, e numa sociedade em permanente transformação, têm que estar sempre

preparados para responder de forma eficaz à mudança que essa mesma transformação impõe.

Trata-se de um desafio permanente à capacidade de se adaptarem a novos contextos, o que exige que assumam um papel ativo, de aprendizes “a tempo inteiro”, disponíveis para colaborar com os outros agentes pedagógicos, no sentido de resolver questões relacionadas com a sua prática lética, ou com problemas educacionais mais abrangentes.

Contudo, o desenvolvimento profissional dos professores deve contribuir, não só para incrementar a capacidade de aprender, mas também para despertar o espírito crítico e ambientes reflexivos, de uma forma continuada no tempo.

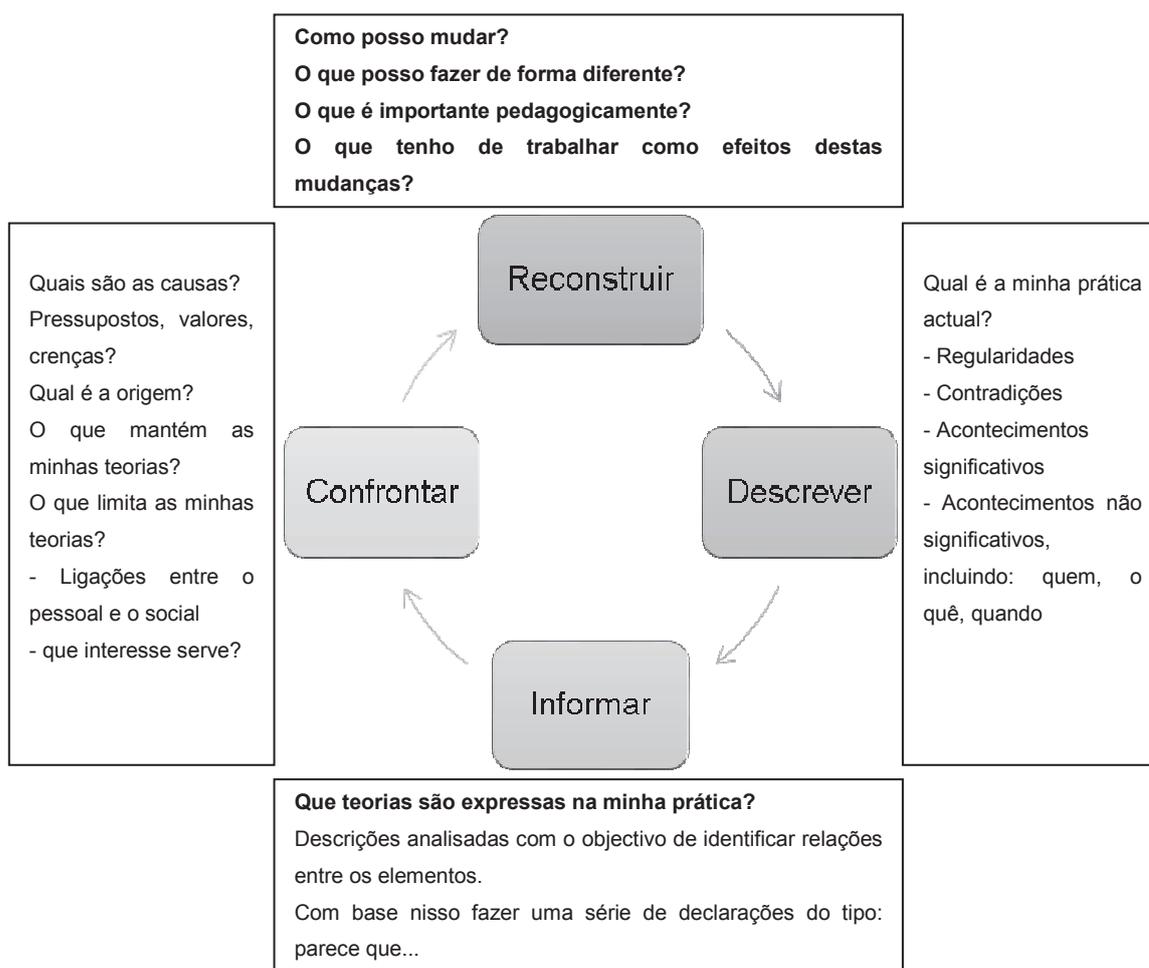
Com essas características, esses ambientes transformam-se numa:

“oportunidade soberana de analisar o que correu bem e menos bem, de reorganizar, reformular e tomar decisões em relação ao ensino futuro. Contudo, para se ser um bom profissional, é ainda necessário refletir sobre a acção. É, nessa altura, que as dimensões do perfil do docente surgem em toda a sua plenitude, permitindo equacionar as perguntas necessárias a uma mudança não só na sala de aula mas, de um modo mais abrangente, em relação à organização a que se pertence e às hierarquias onde se está inserido.”

(Alves *et al*, 2011:130)

Também nesta linha de pensamento, Smyth (1989) sugere um percurso de reflexão estruturado em quatro fases, nas quais são equacionadas várias questões que, depois de analisadas, se constituem como informações vitais para a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP):

Quadro 6 - Quatro fases do processo de reflexão



Adaptado de Smyth, 1989, apud Marcelo, 1999:46 in Alves *et al* (2011:131)

O plano de Desenvolvimento pessoal assim entendido é:

“ uma planificação das diferentes vertentes em que o professor pretende conquistar uma melhoria ao longo de um ciclo, com a descrição de propósitos e acções de concretização, a escolha das áreas da formação que interessam ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, as propostas de estratégias a desenvolver articuladas com os Planos de Desenvolvimento da Escola. A elaboração deste plano tem como objectivo o desenvolvimento pessoal do docente e assenta na necessidade deste assumir a aprendizagem de forma constante ao longo da vida. A sua construção tem início com:

- a reflexão individual das competências /atitudes, isto é , refletir até que ponto os interesses e expectativas pessoais estão adequadas ao Perfil Geral de Desempenho Docente – Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto;
- A identificação de actuações capazes de diminuir a separação entre o perfil desejado, isto é redireccionar e/ou estabelecer conteúdos de desenvolvimento nas áreas que necessitam de melhoria;
- a fixação da calendarização, das evidências e dos momentos de auto- avaliação necessários à consecução/reconstrução.”

Simões, M. (in Alves *et al*, 2011:132)

Figura 1 - Articulação das fases de Construção do PDP com o Ciclo de Reflexão



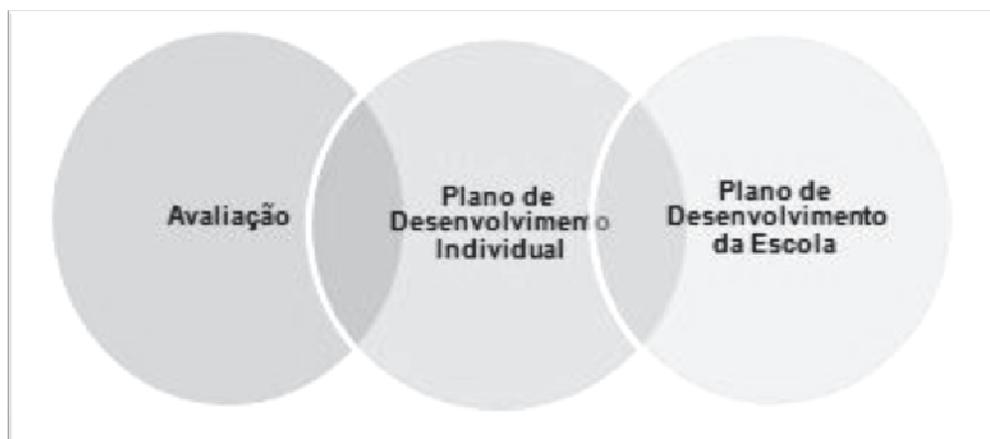
Adaptação da articulação das fases de construção do PDP com o ciclo de reflexão de Smyth (Lima,2010) in Alves *et al* (2011:132)

Mais do que promover a mudança das concepções e práticas dos professores, faz sentido estudar também as condições que conduzam a um posicionamento diferente na sua atividade profissional facilitadoras de iniciativas que permitam resolver os problemas que se lhes colocam no quotidiano.

Ainda relativamente ao PDP, Day (2001) e Marcelo (1999) in Alves *et al* (2011:133) defendem que ele deve ser:

- Abrangente, flexível e estratégico
- admitir uma autocrítica (autoavaliação) sobre pontos fortes e fracos, oportunidades e metas;
- permitir que o professor aprenda novas funções e estratégias de ensino;
- Fornecer *feedback* para determinar as alterações a serem realizadas com o objectivo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente”

Figura 2 - Relação entre o PDP e o Plano de Desenvolvimento da Escola



Segundo Day *in* Alves *et al* (2011:133)

2.7 A ADD e o ensino artístico

Após termos realizado um périplo sobre várias questões que são determinantes na contextualização do processo no qual se sedimenta a ADD, ficamos não só mais conscientes da complexidade que subjaz a essa prática mas também da enorme variedade de itens que concorrem para sua operacionalização. Paralelamente, temos também presente que não se trata de um percurso anódino, uma vez tem um impacto a curto, médio e longo prazo, em tudo o que funciona em torno do processo educativo.

A análise e reflexão de todos os construtos, modelos, metodologias e práticas abordadas até aqui foram realizadas de uma forma abrangente, porque transversais a todas as áreas disciplinares; contudo, como no presente estudo nos propusemos particularizar a vertente da educação artística - artes visuais vamos agora realizar, um enfoque sobre algumas características intrínsecas desta área específica do saber.

Na persecução deste objetivo, vamos escarpelizar algumas especificidades desta área, no sentido de conquistar/alargar a nossa informação sobre o assunto em apreço.

2.7.1 A presença da arte no processo educativo

“A herança intelectual que possuímos em torno da principal missão da escola não coloca a arte numa posição central”

(Eisner, 1972:238).

Para introduzir esta temática vamo-nos socorrer de um pequeno extrato da obra “Le Petit Prince” de Antoine de Saint Exupéry, pelo que ela encerra de paradigmático relativamente à questão que apresentamos anteriormente:

“Uma vez, tinha eu seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre a floresta virgem chamado – Histórias vividas. Era uma jiboia a engolir uma fera. Copiei o desenho para vocês poderem ver como era. O livro explicava: as jiboias engolem as presas inteirinhas, sem as mastigar. Depois, nem sequer se podem mexer e ficam a dormir durante os seis meses que a digestão demora. Então pensei e voltei a pensar nas aventuras da selva, peguei num lápis de cor e acabei por conseguir fazer o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1, era assim:



Figura 3 - Desenho número 1

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei-lhes se o meu desenho lhes metia medo. As pessoas grandes responderam: - Como é que um chapéu pode meter medo? O meu desenho não era um chapéu o meu desenho era uma jiboia a digerir um elefante. Para as pessoas grandes conseguirem perceber, porque as pessoas grandes estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jiboia. O meu desenho 2 ficou assim:



Figura 4 - Desenho número 2

As pessoas grandes disseram que era melhor eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me antes à geografia, à história, à matemática e à gramática. Foi assim que, aos seis anos, me vi forçado a desistir de uma brilhante carreira de pintor. Os sucessivos insucessos do meu desenho 1 e do meu desenho 2 fizeram-me desanimar. As pessoas grandes nunca percebem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de estar sempre a explicar-lhes tudo. Portanto tive que escolher outra profissão: fui para aviador.”

(Exupéry, 2001:9/10)

É certo que, e reportando-nos ao texto selecionado, o tempo veio a comprovar que Saint Exupéry conseguiu sublimar esta inibição intelectual que, tão cedo, lhe foi imposta, tornando-se, além de aviador, como ele de forma tão conformista refere, um escritor. Não um artista da expressão visual – um pintor – como ele, precocemente, pretendia, mas da expressão escrita. Um artista, mesmo assim. Diríamos que ele não só conseguiu conservar dentro de si, como sair desse espaço confinado, que é o *eu*, e projetar para fora dele o seu espírito criativo e divergente. Um final feliz que, contudo, não pode ser considerado como paradigma do que acontece frequentemente no nosso tecido socio/educativo.

Com o recurso a este texto pretendemos fazer ressaltar o papel, mais ou menos determinante, que a educação formal pode ter na “reprodução social” destes fenómenos e ainda o facto de este trabalho sobre a supervisão/avaliação de desempenho docente ter também como preocupação a qualidade da educação, neste caso a artística, que a sociedade detentora de uma cultura dominante, mais orientada para a subalternização deste ramo do saber, não favorece.

Digamos que ainda não se reconhece totalmente que a experiência e a criatividade nas artes visuais ou noutro campo artístico requeiram pensamento e que o trabalho artístico desenvolva os aspetos qualitativos da inteligência. É também nesta base que as distinções entre o mental e o manual, entre pensamento e sentimento, entre trabalhar com a cabeça e trabalhar com as mãos fazem parte da “linguagem de *sensu comum* do quotidiano” (Eisner, 1972:239).

A documentar esta linha de pensamento, gostaríamos de evocar aqui um estrato do relatório final do estudo de avaliação do ensino artístico, realizado em 2007 sob a coordenação de Domingos Fernandes, do qual se infere que apesar do currículo oficial do ensino artístico em Portugal, para o ensino básico, não apresentar muitas diferenças em relação aos oito países europeus analisados neste estudo, constata-se que, “eventualmente, existem diferenças na atenção, a valorização, o acompanhamento e o projecto que está associado ao “ensino geral” das artes nesses países” (2007:34).

Mais adiante, nesse estudo reconhece-se ainda que:

“ o nosso currículo possui os “ingredientes” que parecem adequados para que se possa desenvolver um ensino e uma educação artística de bom nível no chamado ensino genérico e, por outro lado, que é necessário, decididamente, iniciar uma linha de acção que possa vencer certos preconceitos e que permita valorizar efectivamente o ensino e a aprendizagem das artes nas escolas ditas regulares da educação básica e secundária. Esta é uma tarefa que comporta diferentes desafios que é necessário enfrentar ao nível das políticas educativas mas, eventualmente, um dos mais relevantes terá a ver com as concepções e representações que prevalecem na sociedade portuguesa e nas próprias escolas, quanto ao real valor educativo e formativo das disciplinas de índole ou de natureza artística. São invariavelmente ideias que as tendem a desvalorizar referindo - se que “apenas servem para passar o tempo” ou que “através delas pouco ou nada se aprende” ou ainda “que não serão as aprendizagens aí desenvolvidas que servirão para ganhar a vida”.

(*ibidem*)

2.7.2 O ensino artístico e o desenvolvimento de capacidades

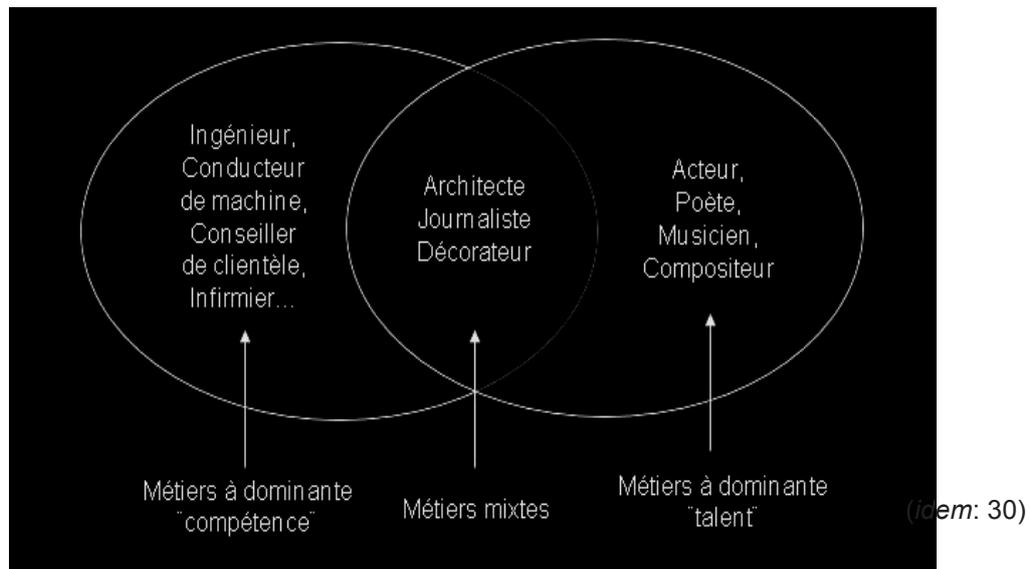
"Quando o artista está vivo em qualquer pessoa, qualquer que seja o seu tipo de trabalho, ela se torna uma criatura inventiva, pesquisadora, ousada e expressiva. Torna-se interessante aos olhos de outras pessoas. Perturba, agita, esclarece e abre o caminho para uma melhor compreensão. Quando aqueles que não são artistas estão procurando fechar o livro, ele abre-o e mostra que ainda há um grande número de páginas possíveis".

Robert Henri, *in* Betty Edwards (1984:20)

Segundo Le Boterf a maior diferença entre o trabalho dito profissional e o trabalho artístico é que o “trabalho do artista não se orienta para a produção mas para uma criação.” (2004:31)

Assim e nesta perspetiva, ele considera as profissões agrupadas em três tipos, de acordo com o facto de nelas prevalecer a competência ou o talento, tal como nos aparece representado na figura seguinte.

Figura 5 - Três tipos de profissões : competências e talentos



Ao referir as profissões, ditas mistas, este autor esclarece ainda :

(...) Les métiers "mixtes" se situent à l'intersection des deux précédents. Ils sont caractérisés par des commandes précises de "production" (un bâtiment, un article, une prestation télévisuelle, un décor...) dont on attend qu'elles soient marquées, transformées par les talents personnels. Le style doit être aussi important que le respect de la grammaire. Le talent fait partie de la compétence professionnelle."
 (idem:31)

E caracteriza-as da seguinte forma:

Quadro 7 - Profissões/competências; Profissões/talentos

MÉTIER / COMPETENCES	MÉTIER / TALENTS
Finalisation sur une production (biens, services) à fonction d'usage. La production attendue peut être contenue dans un cahier des charges. La performance caractérise une production extérieure au sujet. La compétence est un savoir-agir sur une situation externe au sujet.	Finalisation sur une œuvre ou une interprétation à fonction exclusivement symbolique. L'oeuvre ou l'interprétation n'est pas réductible à un cahier des charges. La performance caractérise le sujet lui-même au travers de son œuvre. Le talent suppose mais dépasse le savoir et le savoir-faire...

(idem:30)

Contudo, somos também pertinentemente alertados para que a:

“(…) création n’exclut pas le savoir-faire. Elle en suppose même une maîtrise poussée à l’extrême. L’enseignement des arts doit en tenir compte.
(…) Il n’y a pas d’art sans règles. Mais l’artiste touche, émeut, fascine lorsque son savoir-faire est tel, qu’il finit par se faire oublier.”

(idem:31)

Muito relevante nesta análise que Le Boterf faz, face a esta linha de pensamento, é a convicção de que as premissas aqui enunciadas têm repercussões na vertente avaliativa:

“Celá explique bien des difficultés rencontrées dans les procédures d’évaluation des compétences des emplois de journalistes ou d’architectes. Elles soulèvent des résistances compréhensibles des titulaires: «notre compétence est aussi faite de talent, ne l’oubliez pas «signifient-elles. À quelle aune va-t-on, en effet, évaluer la composante talent de la compétence?

Ce détour par la dimension artistique permet de mieux saisir la notion de compétence. Elle peut consister soit en un savoir-agir qui la caractérise pour l’essentiel, soit en une combinaison particulière d’un savoir-agir et d’un savoir-créeer.

La notion de compétence – même se elle intervient dans les métiers proprement artistiques – ne saurait les caractériser.

On n’évalue pas la compétence d’un chef d’orchestre, d’un poète ou d’un peintre. On est touché ou non par son œuvre: les poèmes doivent être tirés comme des flèches disait Yeats.”

(idem:32)

2.7.3 O ensino artístico e a transversalidade do saber

No sentido de descobrir o tipo de aptidões cognitivas que são desenvolvidas quando se implementam procedimentos que implicam o ensino artístico, vamos evocar de novo Elliot Eisner:

“Para ter sucesso o artista precisa de ver, isto é, experimentar as relações de qualidade que surgem no seu trabalho, e de fazer juízos sobre elas. Fazer juízos sobre a forma como as qualidades devem ser organizadas não depende da fidelidade a uma fórmula; não há nada no tratamento artístico de uma composição como a actividade de fazer e de adequar, na aprendizagem do soletrar ou do aprender a usar algoritmos, para provar operações básicas de aritmética. Na soletração e na aritmética há respostas correctas, respostas cuja correcção pode ser provada. Nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras. (...). As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas.”

(2008:10)

Esta perspectiva potencia a ideia de que a oferta educativa deve contemplar a arte como um processo de aquisição de aptidões de carácter transversal, uma vez que através dela é possível desenvolver a capacidade crítica que favorece a apetência para analisar a realidade percebida e fomentar a criatividade com o objetivo de intervir nessa mesma realidade. Competências estas fundamentais para a conveniente integração do indivíduo num ambiente económico-social e laboral em que:

“(…) las transformaciones económicas a escala mundial se acompañan de la desaparición o la reestructuración brutal de los grandes sectores industriales: minas, metalurgia, industria textil, etc. Las reconversiones necesarias y el enorme crecimiento de la cesantía obligan a que un individuo sea valorado no ya por la competencia técnica ligada a un oficio determinado sino más bien por su capacidad de adaptación, es decir, por sus competencias transversales.”

(Rey 2002: 40 /41).

Na persecução desta premissa e apoiados no “Roteiro para a Educação Artística” sobre a temática *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, encontramos também a referência a várias questões que consideramos particularmente pertinentes:

“- A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?

- A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?

- A Educação Artística destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas seleccionadas ou a Educação Artística é para todos?”

(2006:4)

Concluindo que: “Estas continuam a ser questões centrais para a definição da abordagem a adoptar tanto por artistas como por professores, estudantes e decisores políticos”(ibidem)

Todas estas questões emergem do facto de se entender que para o desenvolvimento de competências de carácter transversal de acordo com Rey (2002:9) é suposto termos também presente que :

“Cada disciplina escolar supone tareas que le son propias y que exigen competencias que la disciplina misma puede transmitir”

(ibidem).

Contudo, segundo o mesmo autor há o entendimento que:

“(...) esas tareas exigen también un gran número de competencias que la disciplina no puede ayudar a adquirir pues son externas a ella”

(*ibidem*).

O problema da transferência é também uma problemática inerente às competências transversais uma vez que:

“Es necesario entonces concebir hipotéticamente competencias que, aunque adquiridas en una situación o gama de situaciones, puedan ser transferidas a situaciones completamente diferentes o nuevas. Es la condición para que la formación posea aún cierto sentido.”

(*idem*:41)

Face a esta constatação, entende-se que a transversalidade dos saberes reproduz as características da realidade onde o saber não aparece compartimentado mas interligado. Assim a transversalidade adquire o estatuto de um valor acrescentado.

Ainda neste contexto e no supracitado *Roteiro* (2006:13), vêm enunciadas “estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem e podemos encontrar uma série de “normas que poderão servir de quadro de referência aos esforços de cada país no planeamento, execução e avaliação dos seus programas de Educação Artística.” Dessas normas, optamos por enunciar aqui as seguintes:

“Os professores de matérias específicas nas escolas secundárias podem atribuir tarefas que exigem colaboração com outras disciplinas especializadas. A área da economia e tecnologia, por exemplo, pode ser incorporada nos aspectos comerciais da arte, ou podem ser dados aos estudantes projectos que ligam a arte à história ou aos estudos sociais. Este tipo de abordagem requer que os professores de outras disciplinas compreendam o valor da Educação Artística. Finalmente, é importante, pelo menos a nível local e talvez mesmo nacional, definir linhas de orientação e normas para a preparação dos futuros professores de arte.

(*ibidem*)

Todavia, este “lugar” está longe de ser um dado adquirido, mesmo nos países ditos desenvolvidos, pelo que continua a ser uma preocupação, sempre presente, a forma como a arte é ensinada.

2.7.4 Repercussões da formação inicial e contínua.

“ A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, que nos leva a confundir improvisação com criatividade”

Ana Mae Barbosa (2004)

Ao debruçarmo-nos sobre o ensino artístico e relacionando-o com a avaliação de desempenho docente não podemos deixar de equacionar o problema da formação inicial e da formação contínua, aliada ao desenvolvimento profissional, que têm que coexistir ao longo de todo este processo.

Relativamente a este aspeto Barbosa, expõe o seguinte:

“Em minha experiência tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A anemia teórica domina a arte-educação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades interrelacionadas.”

(Barbosa, disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/> 16/04/2012)

Para uma visão mais abrangente desta problemática entendemos ser oportuno evocar aqui o mais recente estudo sobre a Educação artística e cultural nas escolas da Europa, da responsabilidade da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura que reitera esta noção:

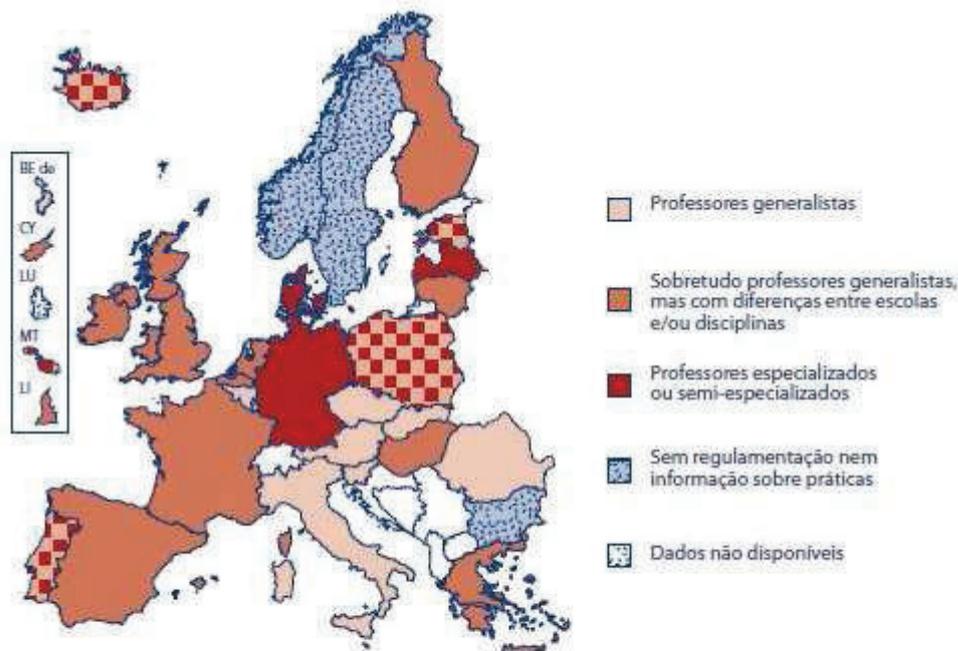
“Os professores que leccionam disciplinas artísticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências criativas dos alunos e dos jovens. Um estudo recente sobre o *Impacto da Cultura na Criatividade* (KEA *European Affairs* 2009) identificou a formação de professores como uma das principais áreas que necessitam de ser melhorados a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem criativa nas escolas.

A melhoria da formação de professores é, no geral, o primeiro objectivo do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”. Em Novembro de 2007, o Conselho da União Europeia fez notar também que “a formação de professores constitui um elemento essencial para a modernização dos sistemas de educação e formação na Europa”. Por conseguinte, é importante verificar quem ensina as disciplinas artísticas nos diferentes países europeus e como estes professores são formados.”

(EURYDICE - EACEA, 2009:63)

As duas figuras que se seguem traduzem o levantamento realizado relativo à distribuição dos professores de arte ao nível Europeu.

Figura 6 - Professores de arte e generalistas no ensino primário 2007/08



Fonte: Eurydice.

Nota adicional

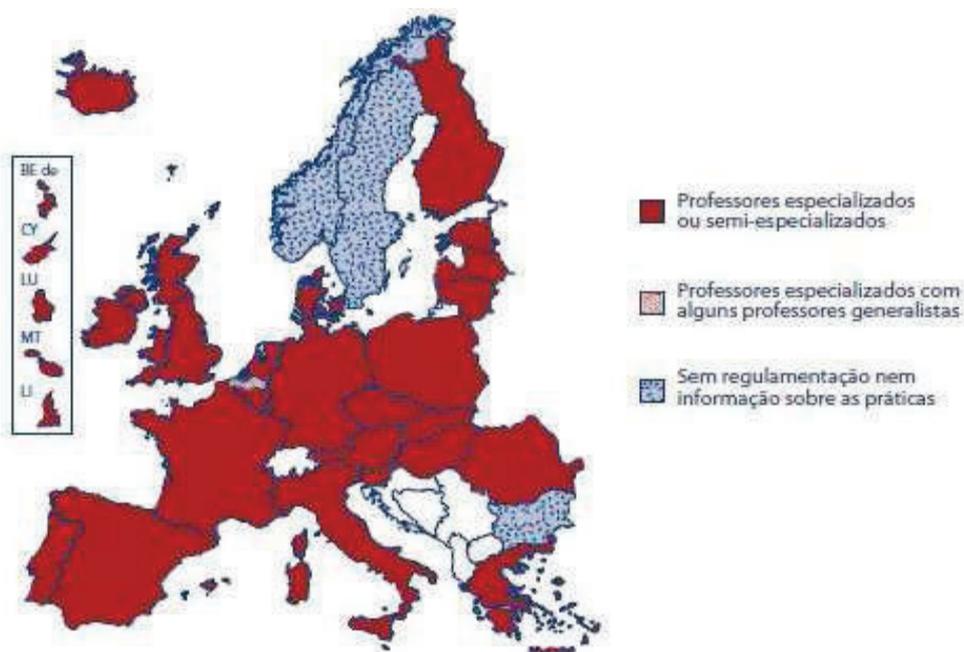
Estónia, Polónia, Portugal e Islândia: O padrão é heterogéneo porque os professores especializados ensinam normalmente as disciplinas artísticas após alguns anos, no nível CITE 1.

(*ibidem*)

Face à análise desta figura, consegue-se identificar o tipo de formação que os professores de artes detêm na Europa onde se encontram divididos em duas categorias, docentes generalistas e especialistas. Entende-se por generalistas aqueles que têm qualificação para ensinar todas ou quase todas as disciplinas/áreas do currículo, enquanto os especializados só ensinam uma ou, quando muito, duas disciplinas do currículo. Por sua vez, os semiespecializados são aqueles que possuem formação para lecionar um grupo de três a cinco, disciplinas.

Os níveis de ensino CITE 1 e 2 identificam os dois primeiros níveis do ensino regular obrigatório.

Figura 7 - Professores de artes no ensino secundário inferior (3º ciclo, em Portugal)
2007/08



Fonte: Eurydice.

(*ibidem*)

Em Portugal e particularmente nestes dois níveis de ensino, “o padrão é heterogéneo” uma vez que, à medida que se avança na escolaridade, aos professores com a formação de generalistas juntam-se outros com formação mais especializada.

Ainda relativamente à formação de professores:

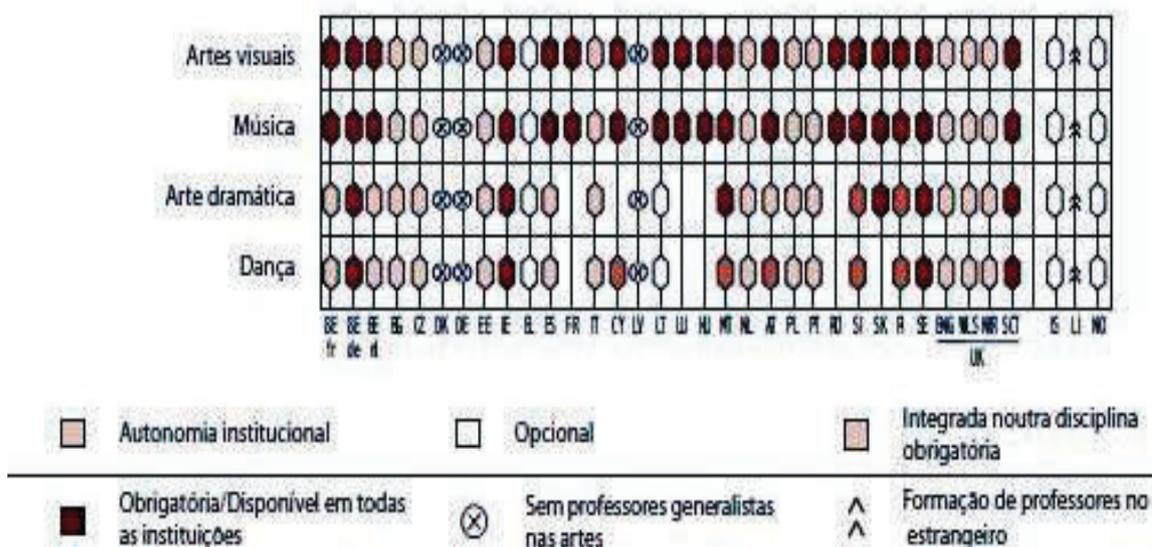
“(…) o estudo revelou que os professores generalistas recebem geralmente formação em mais do que uma disciplina artística, na maior parte dos casos em artes visuais e música”.

(*idem*:64)

E ainda que:

“Este processo inclui normalmente formação sobre pedagogia artística e currículo artístico e, em menor medida, sobre o desenvolvimento artístico das crianças, história da arte ou competências artísticas pessoais. Todavia, embora as disciplinas artísticas sejam, mais frequentemente, obrigatórias para os candidatos a professores generalistas, não é sempre esse o caso nos programas de formação inicial de professores.

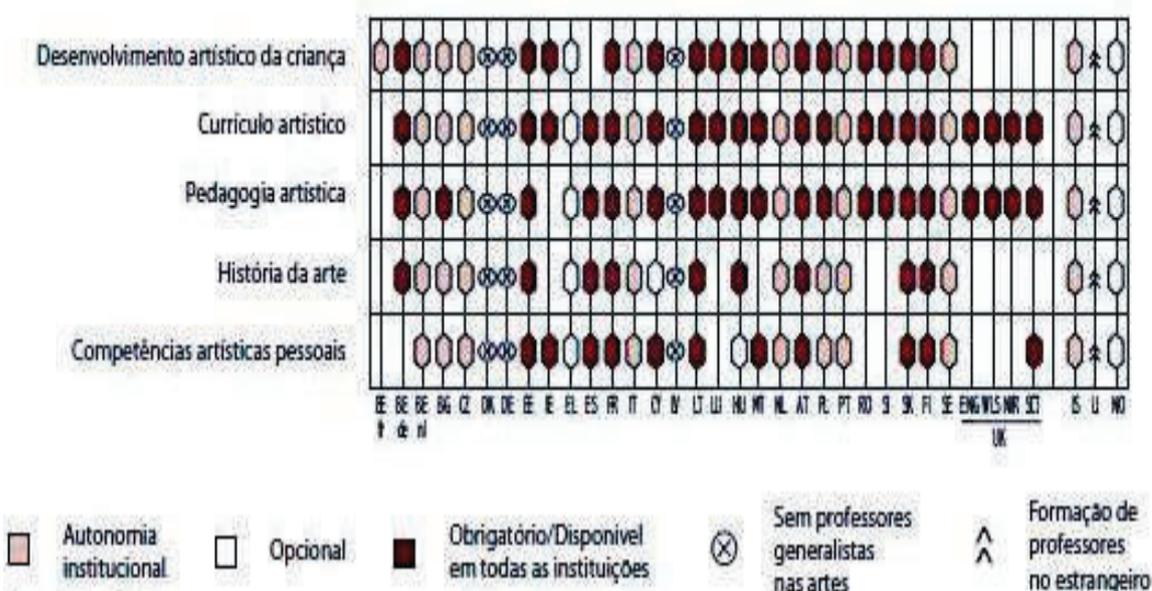
Figura 8 - Disciplinas artísticas na formação inicial de professores para docentes generalistas 2007/08



Fonte: Eurydice.

(*ibidem*)

Figura 9 - Áreas pedagógicas de estudo na formação inicial de professores generalistas 2007/08



Fonte: Eurydice.

(*ibidem*)

Assim, em alguns países, é possível que os professores generalistas tenham de ensinar disciplinas artísticas sem terem recebido formação adequada em artes. No entanto, nos países onde as disciplinas artísticas não são obrigatórias, existe pouca informação disponível sobre a formação que os professores generalistas efetivamente recebem.

A circunstância de em Portugal, como é equacionado no supracitado parágrafo, a formação inicial, no que diz respeito ao currículo subjacente à formação artística/artes visuais, não estar definida à partida e ser, em consequência disso, uniforme para todas as instituições orientadas para prestar este tipo de formação, traduz-se, fatalmente, numa enorme variedade de formações tornando “possível que os professores generalistas tenham de ensinar disciplinas artísticas sem terem recebido formação adequada em artes.”

Também no que diz respeito ao “desenvolvimento profissional contínuo” (DPC), a conclusão a que este estudo chegou foi que, apesar dele ser entendido como um dever profissional a cumprir, na maioria dos países europeus:

“(…) a participação dos professores de artes em programas de DPC não é, na maioria dos casos, regulamentada separadamente. Em vez disso, os regulamentos gerais em matéria de DPC aplicam-se normalmente tanto aos professores de artes como a todos os outros. Consequentemente, existe pouca informação disponível sobre a participação dos professores de artes em DPC e sobre as suas oportunidades. Todavia, quando essa informação existe, revela que o DPC para professores de artes recebe pouca atenção em muitos países (2009:77). Alguns dos relatórios de acompanhamento nacionais relativos à qualidade da educação artística salientam o facto dos professores de artes necessitarem de participar em formação contínua adequada e com qualidade. Estes relatórios, que existem em doze países, retiram as suas conclusões dos resultados de testes padronizados dados aos alunos, de inspeções escolares ou de inquéritos.”

(idem:77)

Verificando-se, como já foi exposto, uma tão grande variedade de formações ao nível da formação inicial, uma vez que “(…) as disciplinas artísticas são na maior parte das vezes, mas nem sempre, obrigatórias para os candidatos a professores generalistas nos programas de formação inicial de professores” (idem:74) e paralelamente não existir um investimento continuado

e consequente na área da formação contínua e do desenvolvimento profissional “(...) o ensino artístico e a proficiência dos docentes que lecionam estas áreas curriculares estão à partida, algo, comprometidas.

2.7.5 Formação e desenvolvimento profissional dos docentes

“O ensino que não fomenta a aprendizagem tem o mesmo sentido que a venda que não fomenta a compra.”

Elliot Eisner (2004)

No terreno educativo e particularmente no âmbito do ensino artístico das artes visuais tem-se verificado por vezes, um desfasamento ao nível da evolução da sociedade e do conhecimento que a acompanha. Esta opinião é sustentada e corroborada por vários autores e estudiosos desta temática, entre os quais Leonardo Charréu, professor da Universidade de Évora do Departamento de Pedagogia Educação que na dissertação sobre a temática “Educação Artística: Conceitos e Terminologias” no âmbito da Conferência Nacional de Educação Artística que teve lugar no Porto em Outubro de 2007 realiza o seguinte balanço:

“Persiste ainda em Portugal alguma tradição de prática artística e de (sub)desenvolvimento curricular no ensino artístico das artes visuais que os torna completamente obsoletos para fazer face aos novos desafios que a contemporaneidade nos coloca. Não parecem existir dúvidas que estes reptos são substancialmente diferentes daqueles com que nos confrontamos na nossa adolescência (falo a partir de uma geração que já passou a barreira dos quarenta). Acresce o facto de estarmos a viver profundas reconfigurações sociais e não menos intensas transformações culturais.

Por outro lado, na reconceptualização que importa fazer acerca da ideia de arte e da sua função, o fenómeno normalmente definido como “*cultura de massas*” torna-se agora incontornável. Esta nova forma de cultura mudou radicalmente o tipo e o tamanho das audiências e teve obviamente profundas influências na produção, comunicação, distribuição e consumo de arte.

Decorrente destas mudanças, uma nova forma de ver arte emergiu. Quer o tipo e diversidade de qualidades estéticas, quer a quantidade de objectos agora “*admitidos*” (como obras de arte) fazem com que a apreciação estética já não se baseie nem na beleza, nem nas ideias clássicas de raiz perceptiva de equilíbrio e harmonia.”

(Charréu, 2007:2)

E, nesta linha de pensamento, continua:

A ausência do exterior social e cultural no interior da escola e do sistema educativo é, ao mesmo tempo, o alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo e, por conseguinte, esta atitude nunca foi favorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma “forma” e um “conteúdo” à informação cognitiva e cultural que axiologicamente se adapte melhor à estrutura do aluno.

Acontece que o mundo mudou. E mudou muito. Com ele mudaram as premissas que justificavam a existência de determinados conteúdos e o uso de determinadas metodologias na educação em geral, e na educação artística em Artes Visuais, em particular”

(*idem*:4)

Embora sustentando a necessidade de manter o conhecimento de base que suporta a linguagem específica das artes visuais e reconhecendo que não é possível que:

“(...) nenhuma disciplina escolar tradicional sobreviva sem os conteúdos essenciais da sua génese, no caso da Educação Visual e áreas disciplinares afins, serão o ponto, a linha o plano, a textura, a estrutura, a cor, o módulo-padrão, a forma-função, etc, sem os quais perderia a identidade própria, não é menos verdade que nenhum conteúdo deva ser eterno e nenhuma prática indicada para todos os alunos, em todos os lugares e em todos os tempos”.

(*ibidem*)

Esta conclusão leva o autor, e a nós também, a alertar para um sentimento de urgência face à necessidade de se produzir um “rejuvenescimento curricular e programático” (*ibidem*) das disciplinas de artes visuais permitindo a introdução de novos saberes e a utilização de novas metodologias e práticas.

A título de exemplo, optámos por mencionar aqui duas vertentes do ensino artístico que, atendendo a estes aspetos, carecem de atualização, diríamos mesmo, de entrar em “metamorfose”. Um situa-se no âmbito da evolução que conhecimento científico que se tem vindo a processar ao nível das neurociências e das repercussões que estas conquistas têm para a forma como hoje se entende o funcionamento do cérebro humano, tanto no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral como do ensino artístico/artes visuais/desenho e outro situa-se no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, cuja evolução galopante não

permite, nomeadamente, que nos continuemos a refugiar no “*complexo de Frankenstein*”.

2.7.6 As TIC no ensino das artes visuais

Esta é uma das referidas vertentes também negligenciadas no ensino das artes visuais, que pode ser atribuída à presença, ainda muito limitada, das novas tecnologias no processo de criação, produção e tratamento de imagem, bem como a manipulação de *software* informático subjacente ao desenho assistido por computador. Tem-se assim mantido, em todos os graus de ensino, um distanciamento perante as imensas potencialidades que os recursos digitais encerram.

Face a este contexto, a aplicação nas disciplinas artísticas de *software* orientado para o tratamento da imagem, do desenho e do desenho vetorial, (porque ele nos permite alcançar níveis de performance e de rigor de representação, incluindo a geométrica, que se pode classificar de revolucionária, na medida em que se distancia das limitações de procedimentos até à data considerados eficazes, porque rigorosos), parece-nos fundamental, de acordo com as supracitadas opiniões e as que a seguir se transcrevem, criar uma dinâmica que assegure esta mudança.

Na Conferência, já anteriormente mencionada, sobre a temática – “Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI” que se realizou em 2006 em Lisboa, sob a égide da UNESCO, na qual participaram cerca de noventa países, propôs-se:

“(...) explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem”

(2006 :13)

E ainda e no que concerne à preparação dos professores destas áreas disciplinares para o uso das novas tecnologias, é exposta a seguinte opinião:

“O recurso às novas tecnologias veio alargar o papel da Educação Artística e atribuir novas funções aos professores de arte do século XXI. Estas tecnologias podem constituir uma plataforma fundamental de colaboração entre os professores de artes e entre estes e os artistas, cientistas e outros educadores.”

(*ibidem*) .

Gostaríamos, a este respeito de evocar aqui também o parecer do relatório sobre a Educação artística e cultural nas escolas da Europa, da responsabilidade da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (2009) que, neste âmbito, afirma:

“(…) estudos recentes evidenciaram a pressão exercida para que o desenvolvimento curricular nas artes dê aos alunos a oportunidade de utilizar as TIC no âmbito do processo criativo. O presente estudo mostra, com efeito, que a utilização das TIC no contexto dos currículos artísticos é incentivada em muitos países.

Para além desta afirmação geral, a posição e a importância das TIC nos currículos diferem significativamente de país para país. As TIC podem ser encaradas como um objectivo transversal e/ou ser explicitamente declaradas como parte do currículo artístico. Algumas disciplinas artísticas parecem apresentar maior probabilidade de recomendarem a utilização das TIC, nomeadamente as artes visuais, as artes da comunicação e a música.

Além disso, vários países referem projectos específicos de promoção das TIC na educação artística. Em alguns casos, estes projectos são geridos por entidades ou organizações dedicadas à promoção das artes ou das TIC na educação. Por outro lado, alguns países têm políticas ou iniciativas especiais concebidas para proporcionar recursos electrónicos às escolas, como programas informáticos ou recursos documentais em linha, que são também utilizados para melhorar a educação artística.”

(EURYDICE, 2009:78)

Embora já exista, no terreno educativo, a consciência da necessidade da infoalfabetização e um sentimento de abertura perante essa constatação, ainda nos encontramos muito aquém de estarmos perto desta meta, sobretudo no âmbito do ensino artístico/artes visuais, apesar da implementação do Decreto-Lei 6/2001 determinar que as TIC, nos três ciclos do Ensino Básico, devem estar presentes nas áreas curriculares não disciplinares, a saber: “Área de Projecto”, “Estudo Acompanhado” e “Formação Cívica” e indicar que estas “devem ser desenvolvidas e articuladas entre si (não esquecendo as áreas disciplinares), incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as TIC que deve constar explicitamente do projecto curricular de turma”.

Se bem que este decreto-lei esteja orientado para promover aprendizagens sobre as TIC e com as TIC, centralizando essa promoção em

algumas áreas do currículo, presentemente, estas orientações perderam em parte sentido, uma vez que a recente reorganização curricular retirou do currículo duas das três áreas curriculares não disciplinares que eram aí consideradas como precursoras deste processo.

Reportando-nos ainda à legislação sobre esta temática, podemos também equacionar a Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho e o Despacho n.º27495/2009, de 23 de Dezembro que definem um programa composto por duas fases. Uma primeira fase de certificação de competências digitais, para diagnosticar a sua presença junto dos docentes, e uma segunda fase que, para além da certificação de competências pedagógicas em TIC, também aponta para um investimento em formação.

Porém, a vertente formativa prevista neste documento, na prática, tem estado mais orientada para a aquisição de competências digitais do nível 1, não dando resposta às necessidades formativas sentidas e necessárias para o desenvolvimento profissional de professores e alunos no âmbito das artes visuais.

Deste modo, ela centrou-se mais em ensinar os professores a trabalhar com os computadores e menos em ajudá-los a adquirir competências de ensino e de aprendizagem para a exploração de atividades que utilizem o computador.

Contudo e a partir do supracitado estudo, sobre a educação artística e cultural nas escolas da Europa, a utilização das TIC nas disciplinas vocacionadas para o ensino artístico, já é contemplada no currículo de alguns países.

A menção a Portugal neste capítulo do estudo tem este teor:

“(…) Em Portugal, existem várias iniciativas, como a constituição de um plano multidisciplinar e da equipa “Tecnologia e Educação”, em que o objectivo é a criação, a implementação e a avaliação de iniciativas que promovam a utilização de recursos e tecnologias digitais nas escolas.”

(ibidem)

Todavia, este levantamento não é suficiente para documentar a especificidade dos projetos levados a cabo, nem para avaliar as repercussões que a sua implementação tem no tecido educativo. Constata-se ainda que o

investimento que se tem feito nestes projetos se tem limitado a veicular saberes/conhecimentos orientados para o processamento de texto, Internet/Web e E-mail, não contemplando, a especificidade, do ensino das artes visuais.

Esta constatação também é corroborada no supramencionado estudo (2006:13), que alerta para este *status quo*:

“A arte por computador, por exemplo, já é aceite como forma artística, como forma legítima de produção artística, e como método de ensino das artes. Todavia, a arte por computador geralmente não é ensinada nas escolas. Os professores de belas-
artes, por exemplo, estão muito motivados para ensinar arte por computador nas suas aulas, mas falta-lhes frequentemente experiência, formação pedagógica e recursos.”

Este fenómeno parece-nos que pode também ser atribuído, à menoridade que se dá a esta vertente do saber – Educação Visual /Artes visuais, no nosso sistema de ensino, que o tem mantido afastado destas conquistas do conhecimento tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua dos professores, tal como ela nos aparece institucionalizada, o que também não favorece um investimento investigativo mais abrangente por parte dos docentes destas áreas de ensino.

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DESIGN DO PROJETO

A metodologia utilizada nesta investigação foi a metodologia qualitativa, assumida no âmbito de uma “perspetiva interpretativa”. Evocando Bogdan e Biklen (1994:47), “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Para estes autores, a investigação qualitativa é descritiva, e os investigadores investem mais no processo do que nos resultados propriamente ditos, analisando os dados de uma forma indutiva após a sua recolha em campo e os pensamentos vão surgindo à medida que os resultados vão emergindo. Ao escolher esta metodologia, pretendeu-se privilegiar o significado das “coisas”.

O presente estudo situa-se, assim, num paradigma interpretativo e, uma vez que se encontra circunscrito a um contexto específico, não se pretende através dele produzir comparações e/ou generalizações, mas antes descrever e compreender situações particulares. Por essa razão, optou-se pelo *design* com contornos de estudo de caso, conforme sugerido pela literatura sobre esta temática.

De acordo com Ponte o estudo de caso é apresentado da seguinte maneira:

“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”
(1994: 3)

Apreciação idêntica é realizada por Yin (1989:19) que considera que o estudo de caso representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Por seu lado, Ludke e André (1986) advogam que o interesse do estudo de caso se situa naquilo que ele tem de específico e particular, podendo, contudo, *a posteriori*, virem a detetar-se semelhanças com outros casos e/ou outras situações. Merriam (1988) refere também que o estudo de caso é o processo mais adequado sempre que se pretende observar e descrever, aprofundadamente, uma determinada situação.

3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Stake (1995) e Yin (1994), no estudo de caso, consideram-se que “são seis as fontes de evidência para recolha de informação, nomeadamente: documentos, relatórios de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos” (*in* Cascão, 2004:106). Neste capítulo vamos debruçar-nos sobretudo sobre aquelas que, de facto, vão ser utilizadas nesta investigação.

Segundo a perspectiva do supracitado autor, os documentos e relatórios de arquivo são entendidos como material em suporte escrito que podem ser utilizados para reforçar a evidência de outras fontes e ainda para fazer inferências sobre determinados assuntos pertinentes para a temática em estudo. No presente trabalho, socorremo-nos de vários documentos, como o projeto educativo do agrupamento de escolas, o plano anual de atividades e relatórios onde se encontram registadas as avaliações interna (Anexo I - págs. 61/63 e em suporte digital, a totalidade - Anexo A) e externa do agrupamento, para enunciarmos apenas alguns.

Como recurso utilizou-se também a entrevista, uma vez que é considerada pela literatura “como uma das mais importantes fontes de informação que se utilizam no estudo de caso” (Cascão, 2004:106).

Tuckman (2000) refere ainda que “o recurso a esta técnica se faz com o intuito de transformar em dados as informações obtidas através da comunicação dos sujeitos”. Assim, podemos dizer que a vantagem da entrevista reside no fato de permitir ao investigador apropriar-se do discurso do entrevistado e dele retirar material para posterior análise.

Por outro lado, para Ruquoy (1997:84), “uma entrevista de qualidade deve deixar o entrevistado se exprimir o mais espontaneamente possível, fornecendo as informações mais completas e precisas sobre o assunto em questão”. Assim sendo, no presente projeto, optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que é uma modalidade que permite que as questões que são dirigidas ao entrevistado não sejam formalizadas de forma a quitar-lhe a possibilidade de emitir, livremente, observações e/ou pareceres acerca dos assuntos em estudo.

Perante esse fato, embora se tenha mantido a preocupação da entrevista manter uma certa estrutura na elaboração do seu guião (Anexo II) teve-se o cuidado de o mesmo permitir a emergência de outros aspetos pertinentes para o estudo em apreço. Nele foram contempladas várias questões, pese embora o fato de todas elas se debruçarem sobre as representações que os professores detêm sobre estas temáticas. Todavia, antes de se proceder à realização das mesmas, procedeu-se a um pré-teste da entrevista para avaliar da adequação da mesma ao fim pretendido. Dessa avaliação resultou um reajuste do primeiro guião, tendo-se reduzido o número de questões, previamente estabelecido, por se ter considerado que o mesmo era muito longo, o que determinava que a sua aplicação fosse demasiado morosa.

Como fonte adicional de informação, realizamos uma sessão de *focus group* para abordar, ajudar a aprofundar e clarificar alguns aspetos que emergiam com alguma dificuldade e/ou que, não emergiram mesmo, aquando da aplicação das entrevistas. A seleção deste instrumento resultou do facto de se tratar de uma técnica de recolha de dados recomendada para pesquisa de campo. Esta atividade foi organizada a partir da realização de um guião com perguntas e tópicos (Anexo III) para permitir não só um aprofundamento das questões em análise, mas também propiciar o cruzamento de informação com as evidências já recolhidas, contribuindo assim para as validar e cumulativamente otimizar a síntese que se veio a produzir no final.

Tratou-se da aplicação de uma metodologia que logo se revelou particularmente ajustada ao tipo de recolha e reflexão pretendida e que

mereceu uma ampla adesão, fluência e interesse por parte da globalidade dos participantes, num total de quatro.

Após a conclusão deste encontro, realizou-se uma primeira leitura do material recolhido e elaborou-se um balanço e um resumo que foi, oportunamente, dado a conhecer a todos os que colaboraram neste espaço de trabalho, a fim de, não só permitir os ajustes e correções considerados necessários, mas também dar *feedback* de um investimento que se pretende que, no futuro, possa gerar novos, mais frequentes e mais elaborados investimentos, uma vez que se verificou que, através da sua implementação se conseguem criar espaços com a qualidade necessária para proceder a reflexões conjuntas orientadas para a investigação do quotidiano pedagógico. Espaços esses que, acreditamos, podem contribuir para a criação de uma plataforma de partilha e interação cuja prática pode vir a servir de suporte ao desenvolvimento profissional e ajudar a sustentar uma cultura supervisiva/avaliativa na instituição escolar.

Bogdan e Taylor (1986) referem que, quando se recorre ao método qualitativo o investigador deve estar inserido no terreno, ambiente natural onde a ação tem lugar, uma vez que se trata de um método de investigação que se sedimenta principalmente em deixar falar livremente os participantes, ouvindo e registando toda a informação que daí advém. Nesta perspetiva, os supracitados autores também referem que, sendo a investigação qualitativa caracterizada por permitir a subjetividade do investigador na demanda do conhecimento, essa situação apela à diversificação dos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Atendendo a esta conjuntura e mantendo sempre presente que nos estamos a orientar por um paradigma qualitativo, de cariz construtivista, implementamos também um questionário (Anexo IV) para recolha de mais evidências que, entendidas de uma forma descritiva e não orientadas para a verificação de hipóteses, pudessem contribuir para a triangulação de dados e cumulativamente para dar mais textura e fidelidade à matéria em apreço.

Subjacente à realização deste questionário esteve a preocupação de colocar as questões com a maior clareza possível, com a intenção de facilitar o

processo de recolha de informação. Por isso, na fase que antecedeu a implementação do inquérito, procedeu-se à divulgação de um questionário piloto (Anexo V) que serviu para valorar o grau de adequação das perguntas ao objetivo pretendido. Posteriormente, procederam-se a pequenas alterações, nomeadamente no que concerne a atribuir-lhe um caráter misto, ou seja, contemplar algumas respostas abertas (Anexo VI) num questionário em que, *a priori*, só havia respostas fechadas. Após terem sido introduzidos os acertos necessários, o inquérito por questionário foi sediado na internet a fim de recolher, em tempo útil, as respostas às questões que foram dirigidas a todos os professores que lecionam no agrupamento (n=10), as supracitadas disciplinas e áreas disciplinares.

No final, a sua estrutura ficou organizada em cinco grupos, da seguinte forma:

Grupo A - Caracterização pessoal e profissional;

Grupo B - Sobre a implementação da ADD;

Grupo C - Cultura supervisiva/cultura avaliativa;

Grupo D - Formação contínua/desenvolvimento profissional;

Grupo E – Identificação de facilidades/constrangimentos.

Através do inquérito por questionário foi-nos possível obter respostas concretas e rápidas sobre a perceção que os inquiridos detêm da temática em análise que, posteriormente, foram analisadas recorrendo aos programas Excel e SPSS (Anexo VII).

Neste âmbito e no sentido de produzir mais informação sobre a recolha, realizou-se, posteriormente, um cruzamento dos resultados obtidos em SPSS (Anexo B em suporte digital) entre algumas das respostas obtidas no inquérito.

3.2 Amostra

A população alvo da presente amostra é constituída por professores que lecionam num Agrupamento de Escolas do Grande Porto e visou, numa primeira análise, o primeiro e o segundo objetivos que norteiam o presente

trabalho de investigação, a saber: 1º - conhecer a perceção e as expectativas dos professores sobre a temática da supervisão e da avaliação de desempenho, tanto enquanto avaliadores como enquanto avaliados; 2º - identificar as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação de desempenho docente.

A seleção da amostra não teve como objetivo, como já foi referido, ser representativa de uma determinada população ou universo, mas antes inventariar as perceções, crenças e representações, relativamente às questões atrás enunciadas, e centrou-se numa amostra que contemplou, em particular, os docentes que lecionam no referido agrupamento a área curricular de Artes Visuais.

3.3 Sobre a análise de conteúdo

Estando a realizar uma investigação predominantemente apoiada na metodologia qualitativa, impõe-se referir que, para se proceder à análise de dados qualitativos, se recorreu à análise de conteúdo.

Na sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo parte de premissas que vão servir para enquadrar o sentido simbólico do texto. Em virtude disso ele pode ser interpretado de formas diversas dependendo do enfoque que dele se fizer. Assim, a análise de conteúdo é sempre uma interpretação, melhor, uma perceção que o leitor/investigador realiza dos dados recolhidos e como tal nunca é um processo neutro, estando também muito dependente do contexto onde o processo de comunicação tem lugar.

O método das entrevistas é, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), um procedimento que utiliza a análise de conteúdo. Também no caso do *Focus Group* podemos considerar que essa se revelou ser a metodologia mais adequada a aplicar. No decurso da sua utilização, recolhemos todo o tipo de informação que, mais tarde, serviu de suporte a uma análise sistemática de conteúdo.

Globalmente, os autores que se debruçaram sobre esta temática, incluindo Patton (2002), consideram que transcrever a informação é o primeiro passo a ter em linha de conta, para se proceder a esta análise.

Contudo, Bardin (2004) alerta para o facto de que a análise de conteúdo se deve processar de forma faseada. Na sua opinião em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados; inferência e interpretação.

Aplicando este procedimento, na primeira fase - pré-análise -, organizam-se os dados recolhidos, realiza-se uma primeira leitura, que Bardin (1979) intitula de “flutuante”, dos textos para se estruturar uma primeira impressão sobre os mesmos. Após esta etapa, há que identificar na amostra qual a informação que é mais representativa e cumulativamente aquela que vai mais de encontro ao objetivo do estudo.

É uma fase que exige uma primeira familiarização com os elementos transcritos, inventariando neles todas as informações de carácter comunicacional que lhes vêm associadas, no sentido de as enquadrar num contexto específico que, como dissemos anteriormente, também contribui para a interpretação que se vai fazer da informação disponível: Depois identificam-se os temas, as similitudes e os padrões que possam vir a servir de suporte ao estabelecimento de unidades de análise. Em seguida, dá-se início ao processo de codificação dos dados, para o que, segundo Moraes (1999) se deve recorrer a um código, utilizando números ou letras, que assegure que, de uma forma expedita, se possa identificar cada elemento da amostra analisada. A partir desse momento, esses códigos vão servir de orientação para retomar uma parte específica do documento, quando tal se verificar necessário.

Na segunda fase, orientada para a exploração do material e tratamento dos dados, colocamo-nos perante a necessidade de uma leitura mais aprofundada da informação recolhida.

Pode ainda acontecer ser necessário recorrer à definição de unidades de contexto se, para evitar a perda de significado que sempre se vai processando aquando da “unitarização” em unidades de análise (registo ou significado), se

verificar necessidade de regressar, periodicamente, ao contexto de onde essas unidades foram extraídas.

Tendo-se assegurado estes procedimentos, podemos então partir para a aplicação, de uma forma sistemática, da codificação pré – estabelecida. Ao longo de todo este processo, podem, todavia, surgir categorias emergentes e Bardin (2004) alerta ainda para que elas podem vir a ser “refinadas”.

A terceira fase centra-se na inferência e na interpretação, uma vez que não podemos limitar este processo de análise apenas à sua vertente descritiva. Ainda segundo a linha de pensamento de Moraes (1999), a inferência corresponde a uma pesquisa de carácter mais quantitativo, uma vez que pondera a hipótese dos dados resultantes de uma amostra restrita, bem como as suas conclusões, poderem ser generalizadas a uma população mais ampla. Quanto à interpretação, estamos já a ponderar um outro tipo de aspeto, porque nos estamos a orientar para uma leitura de carácter mais qualitativo.

3.3.1 Categorização

A categorização é um procedimento que permite a classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação e, segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), citados por Moraes (1999) é um processo de “redução de dados”. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, onde se destacam os seus aspetos mais importantes, que se processa de forma não linear, o que pressupõe visitar os dados de forma periódica tendo em vista a procura de novos significados.

As categorias devem ainda obedecer a determinados princípios que, segundo Bardin (2004), são a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade. A exclusão mútua reporta-se ao facto de o mesmo conteúdo não poder ser classificado, simultaneamente, em duas categorias diferentes e por homogeneidade entende-se que deve haver

só uma dimensão na análise. Por pertinência, entende-se que as categorias devem estar orientadas para os objetivos da pesquisa e para as suas questões norteadoras. No que concerne à objetividade e produtividade, considera-se que, a partir de uma boa e clara definição das categorias, se incorre menos no risco de haver distorções devido à subjetividade de quem analisa e que a produtividade se orienta para a qualidade dos resultados obtidos, das inferências produzidas, em suma, da utilidade do investimento realizado.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com a metodologia apresentada no capítulo precedente, após o tratamento dos resultados obtidos recorrendo ao programa SPSS e depois ao Excel, procedeu-se ainda, como já foi referido, a um cruzamento entre algumas das respostas obtidas no inquérito. As perguntas selecionadas para esse efeito, sempre duas, foram-no tendo em conta o facto de poderem trazer informação adicional para descobrir outros níveis de leitura da informação, no sentido de criar novas perspetivas para explorar este tema.

Procedeu-se ainda à transcrição da informação relativa às entrevistas semiestruturadas realizadas (n=4), (Anexo VIII) aos professores do departamento de expressões das disciplinas de Educação Visual / Artes Visuais, que coabitaram com os projetos da ADD, nas versões de 2010/12, estando dois deles na qualidade de avaliadores, e outros dois na qualidade de avaliados. Estas entrevistas (nº 1;2;3 e 4) realizadas no dia 12 de Junho de 2012, foram codificadas da seguinte forma: E1;E2 - entrevistados na qualidade de avaliados; E3;E4 - entrevistados na qualidade de avaliadores.

Para além das supracitadas entrevistas, juntou-se também o material que resultou das duas sessões de *focus group*.

Uma dessas sessões foi orientada para recolha de informação, adicional à das entrevistas, sobre a perceção/opinião que os docentes investidos na tarefa de avaliadores ou avaliados têm da ADD (n= 4). Este encontro de trabalho teve lugar no dia 26 de junho de 2012, foi oportunamente transcrito utilizando-se a seguinte codificação: I1 – Interveniente nº 1; I 2 - Interveniente nº 2; I3 -Interveniente nº 3; I4 - Interveniente nº 4 (Anexo IX).

Sobre ela elaborou-se ainda um resumo (Anexo X) que, oportunamente, foi dado a conhecer aos elementos que nela colaboraram.

Após este balanço, procedeu-se à análise de conteúdo de acordo com as categorias e subcategorias que se apresentam no subcapítulo seguinte.

Foi ainda realizada mais uma sessão de *focus group* (Anexo XI) que se destinou a colher a opinião, sobre a mesma temática, mas agora junto dos professores que dão corpo ao grupo de trabalho que promove e monitoriza a avaliação interna da escola (n= 4). Para este caso foi utilizada a seguinte

codificação: P1 – Participante nº 1; P2 – Participante nº 2; P3 – Participante nº 3; P4 – Participante nº4.

A todos estes dados juntou-se ainda informação de carácter documental, resultante da consulta de documentos como os relatórios da Avaliação Externa - IGE e de Auto – Avaliação relativo ao biénio de 2009/11.

Para dar mais clareza a este processo e tendo em vista a aplicação do que foi anteriormente referido, que se sedimentou na literatura que informa esta temática, na nossa pesquisa, após a divisão em unidades de sentido de acordo com os critérios previamente definidos iniciámos o nosso processo de análise de conteúdo.

Para isso, procedemos ainda a uma codificação das categorias e subcategorias com o objetivo não só de otimizar a sua operacionalização mas também de facilitar o trabalho de triangulação a realizar posteriormente. Em seguida apresentamos no quadro número oito os sentidos atribuídos às várias categorias.

Categorias/codificação

- 1 - DB - Dados biográficos
- 2 - RADD - Representações da ADD
- 3 - IADD - Processo de implementação da ADD
- 4 - FDP - Formação e desenvolvimento profissional
- 5 - CA - Cultura de avaliação
- 6 - CS - Cultura de supervisão
- 7 -TC – Trabalho colaborativo

Quadro 8 - Definição e explicitação dos sentidos atribuídos às diferentes categorias:

<p>1 - DB - Dados biográficos - Identifica a faixa etária, o género, a formação académica e a função que os vários agentes pedagógicos desempenham na instituição.</p>
<p>2 - RADD - Representações da ADD - Evidencia o lado subjetivo das representações dos atores e as reflexões pessoais que eles detêm sobre o processo da ADD, no que concerne aos objetivos, desafios e oportunidades. Reflete também sobre a vertente formativa, sumativa e as quotas.</p>
<p>3 - IADD - Processo de implementação da ADD - Levantamento da forma como este processo foi implementado, as relações que se estabeleceram entre ele e a avaliação interna da instituição. As ferramentas e instrumentos utilizados e a ponte que se estabeleceu entre as metas e objetivos institucionais e o projeto docente.</p>
<p>4 - FDP - Formação e desenvolvimento profissional - Expetativas relativamente à formação profissional dos docentes. Relação da formação com o seu desenvolvimento profissional. Análise da forma como ela se reflete na ADD.</p>
<p>5 - CA - Cultura de avaliação - Reflexão sobre a existência de uma cultura avaliativa na escola/agrupamento. Inventariação da forma como ela se manifesta.</p>
<p>6 - CS - Cultura de supervisão - Reflexão sobre a existência de uma cultura avaliativa na escola/agrupamento. Inventariação da forma como ela se manifesta.</p>
<p>7 - TC – Trabalho colaborativo - Reflexões sobre a prática do trabalho colaborativo interpares, como é que ele acontece, existência/ausência de espaços com a qualidade necessária para o implementar. Contribuição do trabalho colaborativo para a resolução de problemas que surgem no espaço pedagógico.</p>

As supracitadas categorias foram ainda subdivididas em subcategorias. Contudo, durante a realização do trabalho, foram emergindo novas subcategorias, em função da revisão/aprofundamento da análise de conteúdo levada a cabo, tendo-se criado na categoria 2 (RADD) – Representações da ADD, mais duas subcategorias. A primeira foi identificada com o código - B – que passou a incluir o que foi comentado sobre a - burocracia, e com o código - PL - relativa ao que foi evocado sobre - práticas letivas, pelo que no final, a análise de conteúdo realizada contemplou, na seriação das unidades de análise, estas novas subcategorias.

Quadro 9 - Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 – DB - Dados biográficos	DB/I - Idade DB/G - Género DB/GA - Grau académico DB/F – Função
2-RADD - Representações da ADD	RADD/O – Objetivos RADD/D - Desafios RADD/OP - Oportunidades RADD/VFS - Vertente formativa/ sumativa RADD/Q - Quotas RADD/PER - Perceção RADD/R- Reconhecimento Profissional RADD/B- Burocracia RADD/PL- Práticas letivas
3 – IADD, Processo de implementação da ADD	IADD /AI- ADD /avaliação interna IADD / IFE - Instrumentos, ferramentas e/ou evidências IADD / PD - Projeto docente IADD/CO – Contexto organizacional IADD/FC – Fatores de constrangimento IADD/FF – Fatores de facilitação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4 – FDP -Formação e desenvolvimento profissional	FDP/R- Relevância FDP/P- Presença FDP/PER- Percepção FDP/ADD - Relação com a ADD FDP/FC – Fatores de constrangimento FDP/FF- Fatores de facilitação
5 - CA - Cultura de avaliação	CA/P - Presença CA/ADD - Relação com a ADD CA/FC – Fatores de constrangimento CA/FF – Fatores de facilitação
6 - CS - Cultura de supervisão	CS/P- Presença CS/PER- Percepção CS/M - Como se manifesta CS/FC – Fatores de constrangimento CS/FF– Fatores de facilitação
7 -TC - Trabalho colaborativo	TC/R – Relevância TC/P- Presença TC/M - Como se manifesta TC/FC - Fatores de constrangimento TC/FF – Fatores de facilitação

Após a análise de conteúdo elaborada mediante esta estrutura, procedeu-se à sua codificação.

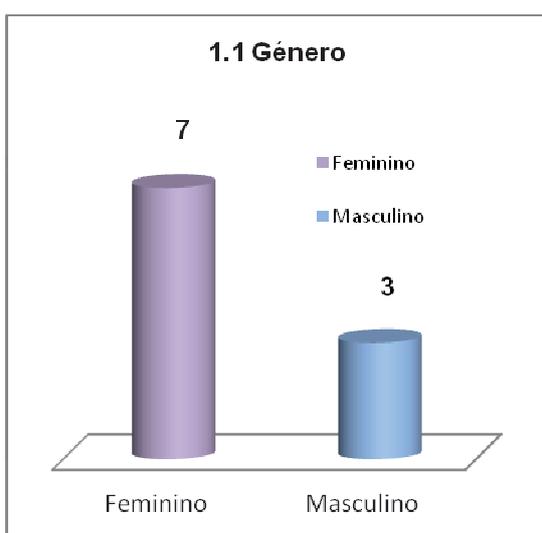
No sentido de permitir uma leitura global da análise de conteúdo, levada a cabo nas várias situações onde se procedeu à recolha de informação optou-se por inserir todos esses dados numa única tabela (Anexo XII) respeitando não só a subdivisão em categorias e subcategorias mas também a fonte em que essa informação foi recolhida, utilizando a codificação já mencionada. Inseriram-se também números, ordenados de forma crescente, para ajudar a localizar as várias frases no contexto deste documento.

No sentido de concluir este percurso, deu-se início à inferência e interpretação dos dados que se optou por apresentar com a organização que coincide, quase na sua totalidade, com as supracitadas categorias e subcategorias.

4.1 Dados biográficos da amostra

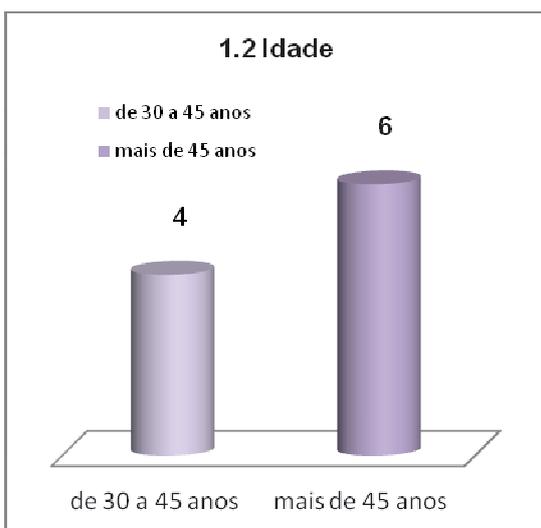
Vamos abordar aqui alguns aspetos que nos permitem caracterizar a amostra. Em primeiro lugar realizamos um levantamento do número de professores do departamento de Educação Visual / Artes Visuais que estiveram envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente, durante o tempo a que se reporta este estudo e concluímos que, embora a ADD abrangesse a globalidade dos professores do departamento curricular, apenas três requereram aulas assistidas tendo, outros dois, funcionado na qualidade de avaliadores.

Em seguida e a partir dos resultados obtidos nos seis itens integrados no grupo A do questionário realizado identificamos algumas das características da população-alvo apresentados nos gráficos 1, 2 e 3 tendo em vista o seu enquadramento relativamente ao: género, idade e habilitações académicas.



A maior parte dos inquiridos são do género feminino, num total de 7 e 3 do género masculino.

Gráfico 1 – Resposta à questão 1.1



Relativamente à idade, 4 dos inquiridos encontram-se na faixa entre os 30 e os 45 anos. Contudo 6 detêm mais de 45 anos.

Gráfico 2 – Resposta à questão 1.2



No que concerne às habilitações académicas, a maior parte dos inquiridos, num total de 7 possuem licenciatura; 1 pós-graduação e 2 mestrado.

Gráfico 3 - Resposta à questão 1.3

Reportando-nos às habilitações académicas e embora se verifique, pela leitura do gráfico (3), alguma uniformidade uma vez que todos os docentes possuem, além de outros graus académicos, o grau de licenciatura, nas entrevistas, é referido que:

“o corpo docente desta área curricular detém formações iniciais muitos diversificadas” [E32,83], “que determinam que alguns professores possuam diferentes opiniões sobre os procedimentos, melhor...sobre a valoração que se pode ou deve dar a certos procedimentos, incluindo metodologias e recursos” [E3, 284].

O que permite concluir que existe uma grande variedade de formações iniciais e provavelmente um investimento no desenvolvimento profissional, realizado pelos vários agentes pedagógicos, ao longo dos anos, ele também diferenciado.

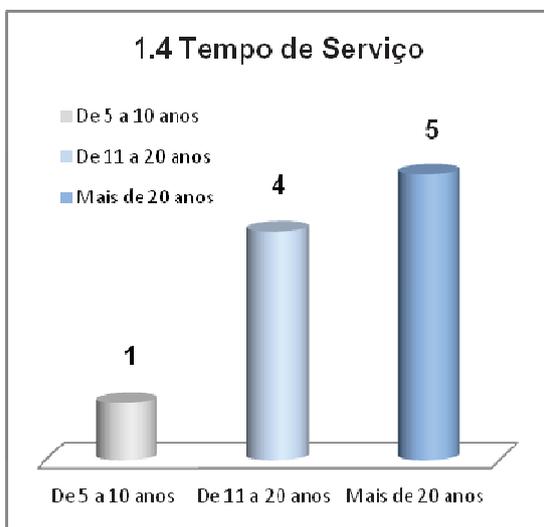


Gráfico 4 - Resposta à questão 1.4

No âmbito do tempo de serviço verifica-se que apenas 1 dos inquiridos tem entre 5 a 10 anos de serviço. A grande maioria, num total de 9, tem mais do que 10 anos, 4 estão entre os 11 e os 20 anos e 5 já possuem mais de 20 anos de serviço.

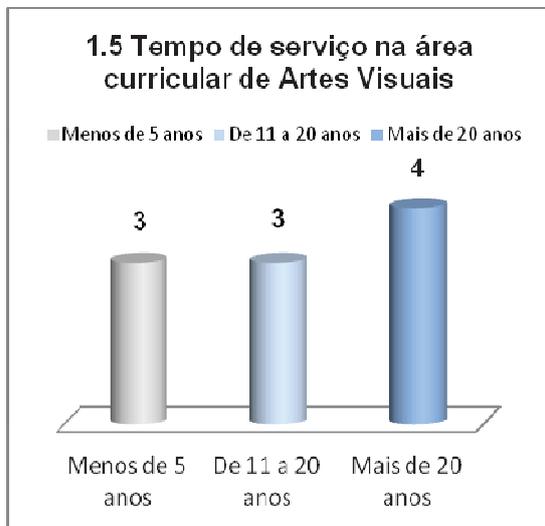
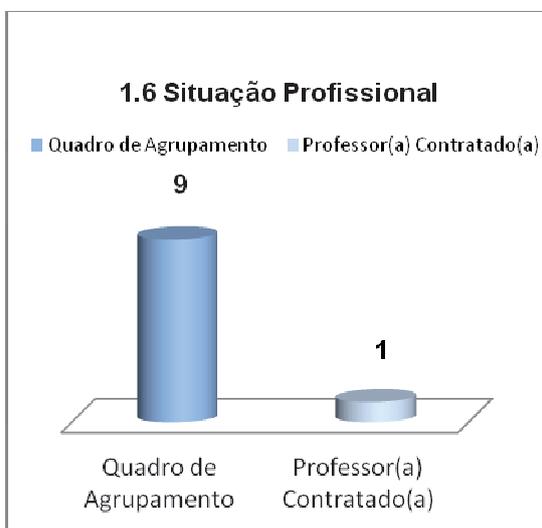


Gráfico 5 - Resposta à questão 1.5

Quanto ao tempo de serviço na área curricular de Artes Visuais constata-se que 3 dos inquiridos tem menos de 5 anos de serviço. A grande maioria num total de 7 tem mais do que 11 anos, sendo que, 3 destes estão entre os 11 e os 20 anos e 4 já possuem mais de 20 anos de serviço.

Mais orientados para a ponderação do tempo de serviço que os docentes possuem, estes dois gráficos (4 e 5) permitem-nos ter consciência de que estamos perante profissionais que não se encontram numa fase inicial da

carreira, uma vez que, na sua grande maioria, já lecionam estas áreas curriculares há mais de dez anos.



Relativamente à situação profissional verificamos que a maioria dos inquiridos fazem parte do quadro do agrupamento, num total de 9 e apenas 1 se encontra na situação de contratado.

Gráfico 6 - Resposta à questão 1.6

O gráfico 6 que incide sobre a situação profissional dos docentes e dá para avaliar o grau de continuidade no quadro do agrupamento e cumulativamente a garantia da sequencialidade que esta situação assegura no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Contudo, recentes alterações no quadro legislativo, nomeadamente os decretos-lei relativos à criação dos mega-agrupamentos e à revisão curricular, têm vindo a produzir grandes alterações neste domínio.

4.2 Representações da ADD

Neste âmbito e no que concerne aos objetivos, a opinião recolhida nas entrevistas realizadas aos docentes, na qualidade de avaliadores, é a de que:

“A ADD visa avaliar a competência dos professores” [E4,2] e que com esse investimento se “pretende criar algum dinamismo.” [E4,3]

Na qualidade de avaliados os professores referem:

“A ADD representa uma tentativa de perceber se os professores estão à altura de passar os conhecimentos aos alunos, e se estão ao nível de passar os conteúdos.” [E2,1]

Das opiniões recolhidas nesta subcategoria, podemos dizer que as opiniões se dividem. Para os avaliadores, este processo é algo que visa a avaliação e que ao mesmo tempo tem a virtualidade de introduzir um certo dinamismo na prática quotidiana, enquanto para os avaliados se trata de um processo avaliativo mais centrado em medir a capacidade dos professores para veicular informação e verificar se são consequentes no seu desempenho. Esta discrepância não nos parece muito estranha, uma vez que avaliados e avaliadores se encontram, implicitamente, numa posição assimétrica porque são posicionados em patamares distintos, face ao(s) modelo(s) de avaliação que a ADD preconiza.

No que concerne aos **desafios colocados pela ADD**, no âmbito das supracitadas entrevistas, os professores, enquanto avaliadores, relatam que:

“(...) o maior foi ter imposto uma grande mudança no quotidiano das escolas”[E3,10]; “sem ter havido um espaço preliminar que pudesse assegurar que a sua implementação se fosse processando de forma gradual” [E3,11]; “vencendo sucessivas etapas no sentido de se ir refletindo sobre o processo e introduzindo condições para produzir alterações” [E3,12].

Os docentes na qualidade de avaliados mencionam que os:

“desafios são uma análise das suas práticas diárias” [E1,4]; “Os desafios são utilizar meios menos utilizados, meios informáticos” [E2,5]; “(...) evoluir a nível profissional no sentido de desenvolvimento de práticas que estão adormecidas” [E2,7]; “despertar as pessoas para combater a acomodação” [E2,8];“ e desenvolver um pouco mais a criatividade adormecida” [E2,6] porque “há uma rotina que se vai estabelecendo ao longo do tempo que lecionamos uma disciplina e essa apatia é prejudicial porque condiciona a criatividade.” [E2,9].

Relativamente às oportunidades, o fator mudança também é relatado:

“A grande oportunidade, na minha opinião era mesmo a mudança... (sorriso) Contudo como não se muda por decreto!” [E3,15].

Mas também se entende que:

“Havia aí uma coisa interessante, era um espaço para reflexão e o desenvolvimento profissional!” [I3,16]; e ainda “promover a oportunidade de um

trabalho colaborativo” [E1,14]; “promovendo a capacidade de fazer mais e melhor” [E1,13].

Realizando um balanço sobre os desafios e as oportunidades que a ADD promove, pode-se inferir que, globalmente, se reconhece que o despertar para novas práticas e a abertura à mudança está presente em ambas as subcategorias analisadas o que, de alguma forma também permite constatar que existe uma receptividade latente face ao contributo que a ADD pode dar nesses aspetos.

Analisando a vertente formativa e sumativa da ADD, os professores que participaram nas entrevistas mencionam:

“a vertente formativa da ADD ainda não adquiriu grande expressão” [E1,18]; “devia haver mais trabalho colaborativo e supervisão para termos acesso à perspectiva de alguém que sabe mais do que nós para nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas.”[E1,19]

E ainda que era importante “se fosse em clima de partilha e de troca de experiências, para analisar coisas que correm melhor e outras que correm pior” [I4,27]. Contudo, alguns participantes emitem o parecer que:

“Tanto a vertente formativa como a avaliativa têm lógica em coexistirem” [E3,22]; “A avaliação das aulas devia ser de caráter formativo” [I3,24] e que devia “acontecer a qualquer momento e não em tempos previsíveis” [I3,25].

Sobre a subcategoria que aborda a problemática das **quotas** as opiniões orientam-se para considerar:

“A introdução de quotas é um aspeto altamente negativo na ADD, uma vez que se trata de uma medida que contraria a valorização do trabalho docente que devia residir neste processo” [E4,36], “ a existência de quotas subverte totalmente aquilo que se pretende que o processo avaliativo dos professores seja” [E3,23]; “As quotas são, no meu entender, um dos aspetos mais opressivos que a ADD contempla” [E1,33]; As “quotas impedem este reconhecimento” [E3,34]; “são também altamente desmotivadoras do investimento do trabalho que se realiza.” [E3,35].

Desta análise podemos depreender que existe uma enorme reserva relativamente à existência de quotas, atendendo ao fato de se considerar que elas não contribuem para a proficiência dos professores, nem para a qualidade

do ensino. A sua presença é entendida, neste processo, como algo de opressivo, desmotivante e conseqüentemente, muito negativo.

No que concerne à **perceção que se tem da ADD**, recolhemos na sessão de *focus group* e nas entrevistas semiestruturadas, implementadas junto dos professores na qualidade de avaliadores e de avaliados, a seguinte informação:

“A ADD tem uma vertente de prestação de contas relativamente ao trabalho que se leva a cabo nas escolas” [E3, 40] “uma vertente mais orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes” [E3, 41] “mas depois não tem sido conseqüente” [E4, 42] uma vez que “é ineficaz na sua concretização porque não oferece as condições, nomeadamente de tempo e formativas necessárias” [E4, 43]

Ainda nesta subcategoria mas analisando mais a vertente da avaliação e o papel dos avaliadores, é mencionado:

“O papel do avaliador também é muito ingrato! Porque é uma situação muito complexa” [I2, 60]. “Foi também muito complicado porque, nem os avaliadores sabiam muito bem qual era o seu papel” [I3, 44] “os avaliadores sentiram-se numa posição de fiscalidade” [I3, 46]. “É o que tu disseste, foi para fiscalizar” [I1, 47] “antes as pessoas esforçavam-se e havia mais respeito pela individualidade de cada um” [I1, 50] “o processo até se tornou mais injusto” [I1, 49] “esta avaliação foi orientada apenas para uma visão economicista” [I2, 48].

Globalmente existe também uma noção muito precisa de que, as pessoas que estão no terreno para serem avaliadas, já não se encontram numa fase de formação inicial da carreira:

“No fundo não se tratava de avaliar professores em estágio!” [I3, 45]; “Todos nós passamos já por um exame pedagógico” [I4, 55] “a única coisa que acho que tem sentido agora seria uma reciclagem” [I4, 56] “não estamos perante um estágio!” [I4,57].

A descontinuidade que se registou no processo de avaliação, uma vez que foi centrado em análises pontuais de aulas, também é apontada:

“Ser avaliada numa data X não quer dizer nada” [I2, 51] “há pessoas que passam noites a trabalhar para a aula assistida” [I2, 52] “e nós não somos assim usamos meios de audiovisuais, mas nem sempre!” [I2, 53] “Pode-se dar uma excelente aula sem usar os meios áudio visuais” [I3, 54].

Contudo, não existe uma atitude global de manifesta rejeição ao processo avaliativo, como podemos inferir destas afirmações:

“A avaliação é necessária” [13, 62] “se houver uma dinâmica de escola, as pessoas sentem – se mais envolvidas” [11, 59] “deve haver um escalonamento entre pessoas, porque há pessoas mais empenhadas” [11, 58]

Ainda relativamente a este aspeto mas na opinião recolhida na sessão de *focus group* de 26 de junho, destinada a professores que fazem parte do grupo da avaliação Interna, as opiniões são ligeiramente diferentes:

“No inquérito aos professores temos uma pergunta sobre a forma como estava a decorrer a ADD e os professores mostraram-se satisfeitos.” [P1, 64]

“O avaliador acompanha o que fica no meio do processo, o que é mais importante, porque acompanha o trabalho prestado pelo docente.” [P3, 65]

“Essa interação deveria ser a base para a ADD.” [P1, 66]

Também é apontado o facto de se entender que as duas aulas observadas não são muito representativas do desempenho do docente, uma vez que “O que se realiza são, aproximadamente, 100 aulas, o coordenador viu apenas duas. E depois? O que se fez?” [P1, 67].

E ainda é realizado um comentário que nos parece pertinente no sentido em que reflete sobre o papel da SAAD e da ADD, equacionando-o como sendo muito limitado porque confinado a procedimentos meramente burocráticos: “A SADD é um órgão burocrático, de validação de documentos e validação da classificação final.” [P4, 68]

Tentando produzir uma síntese que nos permita ter uma noção da perceção que o corpo docente envolvido neste estudo possui da ADD podemos dizer que a prestação de contas, o papel do avaliador, a descontinuidade do processo avaliativo, a necessidade de reconhecer o *know how* pré-existente e a desarticulação entre os vários grupos de trabalho e os órgãos de gestão intermédia, no que concerne à implementação e monitorização deste processo, estão, muito presentes no discurso e nas preocupações da globalidade dos intervenientes neste trabalho de pesquisa.

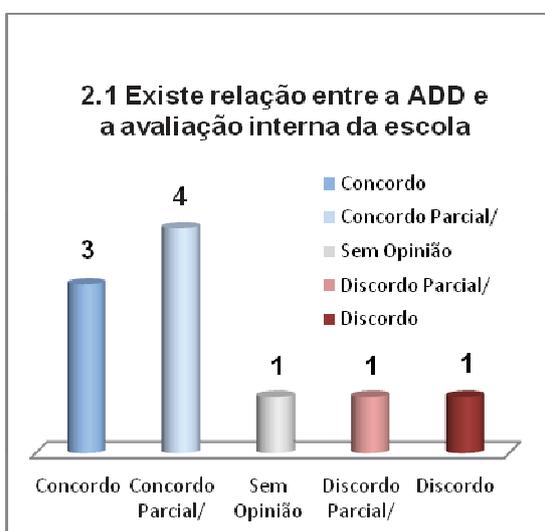
Relativamente ao reconhecimento, é mencionado que “Alguns professores sentiram que, eventualmente, o seu trabalho ia ser reconhecido, mas com as quotas isso deixou de ter sentido” [14, 78] e que “existem quotas que condicionam este reconhecimento.” [E2, 76]

No âmbito da **subcategoria relativa à burocracia** foi considerado que:

“A ADD podia ser boa se não fosse tão burocrática” [I4, 71]; porque “não houve distanciamento em relação aos vários despachos que foram saindo, logo, tudo se tornou muito burocrático” [I4, 70]; “Tivemos que dar uma resposta burocrática” [I3, 73]; e ainda porque “nunca fomos ouvidos, nem achados.” [I3, 74]

4.3 Processo de implementação da ADD

Reportando-nos à **avaliação interna**, os resultados obtidos no questionário apontam para que:



A maioria dos inquiridos, num total de 7 concorda (4 parcialmente) que existe uma relação entre a ADD e avaliação interna da escola; 1 não tem opinião e 2 discordam (1 deles, parcialmente).

Gráfico 7 - Resposta à questão 2.1

Da análise de conteúdo das entrevistas, registamos estas opiniões:

“(…) deve existir uma ligação porque ambos os processos,” [E4, 87] porque “têm um objetivo comum - a avaliação.” [E4, 88]. E ainda que “devia haver um cruzamento de informação” [E3, 84] “uma interação maior entre, digamos...os resultados e o desempenho individual plasmado na ADD e o desempenho/resultados institucionais traduzidos na avaliação interna.” [E3, 85] Em suma “deveria haver uma maior interação entre a ADD e a avaliação interna da instituição para otimizar o próprio desempenho dos indivíduos,” [E2, 82] e assim “(…) contribuir para favorecer o desempenho docente e consequentemente a sua avaliação.” [E2, 81]

Entende-se que, globalmente, a opinião das pessoas inquiridas e entrevistadas aponta para a necessidade de existir uma relação estreita entre a

ADD e a avaliação interna contudo, na prática, parece que se considera que ela:

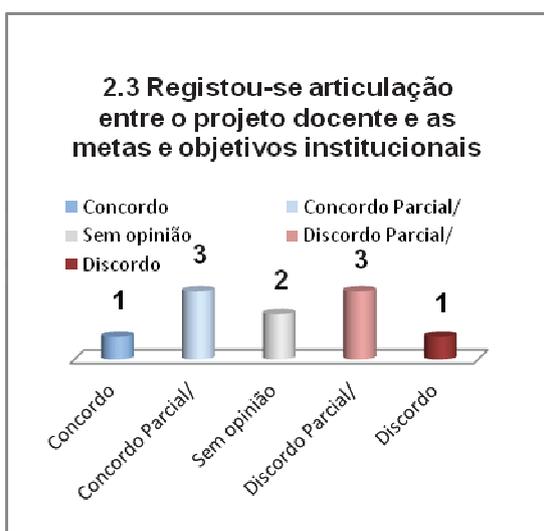
“Não existe em termos formais, contudo é importante as condições em que a instituição funciona” [E2, 80] “(...) Essa questão não tem merecido muita reflexão” [E3, 83] “pouca ou nenhuma.” [E4, 86].

A opinião dos professores que participaram na sessão de *focus group* que constituem o grupo de avaliação interna foi a seguinte:

“Quando refletimos na avaliação interna da escola não pensamos na ADD porque esta é uma questão paralela.” [P1, 89] “A questão da ADD passou-nos ao lado” [P1, 90] “é uma situação que tem tido avanços e recuos,” [P1, 91] “é uma questão de grande indefinição na nossa profissão.” [P1, 92] “deixamo-la entre parênteses.” [P1, 93] “não a focamos em especial.” [P2, 96]

Quando colocados perante esta problemática, os docentes reconhecem que é necessário estabelecer ligações entre procedimentos e grupos de trabalho dentro da mesma instituição no sentido de operacionalizar a ADD, contudo, parece também que essa articulação ainda não é uma prática corrente e que existe até um certo alheamento relativamente à necessidade de investir nessa situação.

No que concerne ao **projeto docente** e a articulação deste com as metas e objetivos institucionais, no inquérito por questionário obteve-se os seguintes resultados:



Entre os inquiridos, 4 concordam que houve articulação (dos quais, 3 parcialmente), 2 não têm opinião e 4 discordam (3 parcialmente).

Gráfico 8 - Resposta à questão 2.3

O resultado obtido nesta questão não nos permite produzir uma ilação uma vez que os inquiridos distribuem-se, uniformemente, entre o concordo e o discordo. Porém, analisando a opinião recolhida junto dos professores nas entrevistas verificamos que a maioria dos professores entende que:

“tem todo o sentido que os objetivos do local onde trabalhamos tenham tidos em linha de conta nos nossos projetos individuais do nosso trabalho individual” [E1, 116] e ainda “essa ligação era importante até porque eu posso ter objetivos diferentes consoante a instituição onde leciono.” [E2119] “Os objetivos institucionais acabam sempre por estar presentes, melhor, subjacentes, aos objetivos individuais apresentados pelos vários professores, no processo de avaliação.” [E3, 121] “ Sim. Os objetivos individuais devem estar de acordo com os objetivos da instituição escolar,” [E4, 122] “o projeto docente deve respeitar as metas do projeto educativo.” [P3, 124] “As metas do projeto educativo são fundamentais para se estabelecerem os projetos dos docentes.” [P3, 125]

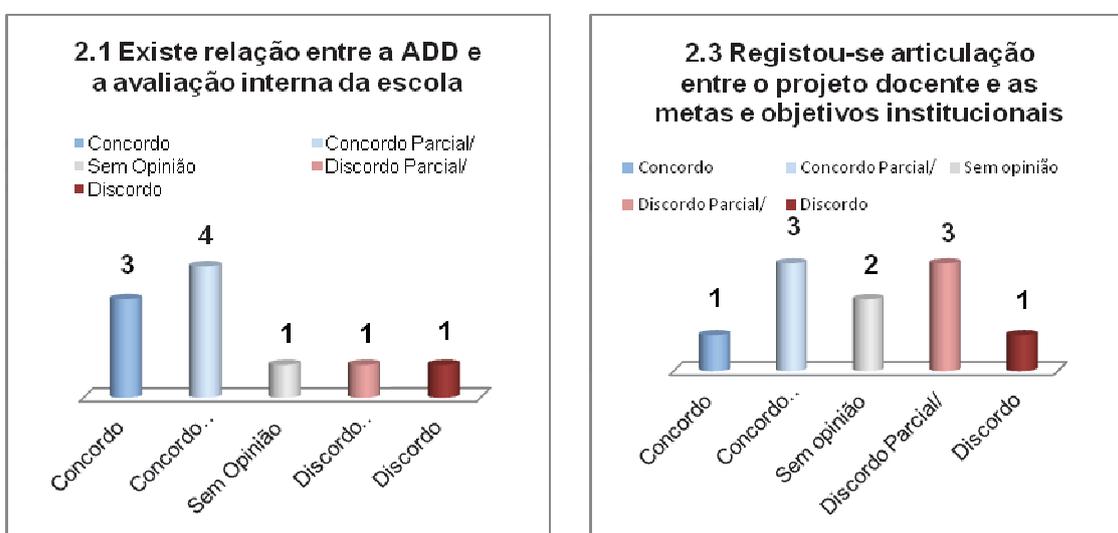


Gráfico 9 - Cruzamento da questão 2.1 e a 2.3

Procedendo ao cruzamento destas duas questões verifica-se que dos 7 inquiridos que concordam (4 parcialmente) que “existe relação entre a ADD e a avaliação interna da escola”, 4 deles também concordam (3 parcialmente) que “se registou articulação entre o projeto docente e as metas e objetivos institucionais”.

Após ter realizado este levantamento de opiniões parece-nos que, não só os inquiridos reconhecem globalmente que deve existir uma ligação direta entre o projeto docente e as metas e objetivos institucionais, mas também, alguns deles, consideram que estas duas vertentes devem interagir com a avaliação

interna da escola. Todavia, alude-se a que essa interação ainda não se tem registado, de uma forma uniforme e consequente.

Na subcategoria relativa a **instrumentos, ferramentas e/ou evidências**, o entendimento recolhido nas entrevistas é de que:

“Tudo deve ser utilizado,” [E1, 97] “não só as aulas assistidas... relatório com tudo o que se faz, relatório da autoavaliação, atas, relatórios, registos fotográficos, portfólio...” [E1, 98] “planificações ...e o máximo de meios, instrumentos utilizados na disciplina, para se mostrar por observação direta em espaço de sala aula” [E2, 99] “para que se torne evidente ao avaliador a capacidade de utilizar diferentes meios e recursos para atingir os objetivos propostos nas planificações.” [E2, 100] “Planificações das aulas com discriminação de metodologias a utilizar e recursos” [E4, 108] “documentos fotográficos e outros que possam ajudar a visualizar o trabalho levado a cabo” [E4, 109]

Contudo, alerta-se para que se mostra:

“(...) descontextualizadamente, muito material que nem sempre é aplicado de forma correta.” [E2, 101] “Isto desvirtua o processo de análise do desempenho e envia juízos.” [E2, 102]

Para além de outros instrumentos e evidências, podemos dizer que são, destacados, para informar o processo da ADD, os relatórios de autoavaliação, os planos individuais de formação e os balanços de carácter reflexivo:

“um relatório de autoavaliação que possa elucidar sobre a reflexão que o professor realizou sobre o seu trabalho/desempenho,” [E3, 104] “registos dos momentos de supervisão de aulas, antes e após, a realização das mesmas” [E3, 105] “plano individual de formação registos da observação de aulas, antes e após, a realização das mesmas,” [E4, 110] “uma síntese balanço da forma como decorreu este percurso.” [E4, 111] “Um balanço final no sentido de perspetivar o trabalho futuro.” [E3, 106]

Refletindo sobre a **presença que o contexto organizacional tem na ADD**, o resultado do inquérito é apresentado no gráfico que se segue:



No que se refere à contemplação do clima organizacional na ADD, 6 dos inquiridos concordam que essa ponderação foi realizada, (4 parcialmente); 1 não tem opinião e 3 discordam (2 deles, parcialmente).

Gráfico 10 - Resposta à questão 2.2

Debruçando-nos sobre a mesma temática e cruzando esta informação com a que recolhemos nas entrevistas e sessões de *focus group* verificamos que existe o entendimento que o contexto organizacional é muito importante e que “(...) condiciona automaticamente a ADD” [P2,137] porque “funcionamos em grupo, está tudo inserido numa organização e somos sempre condicionados por ela” [P2,138] “digamos, 50% nós e 50% a organização” [P2,139].

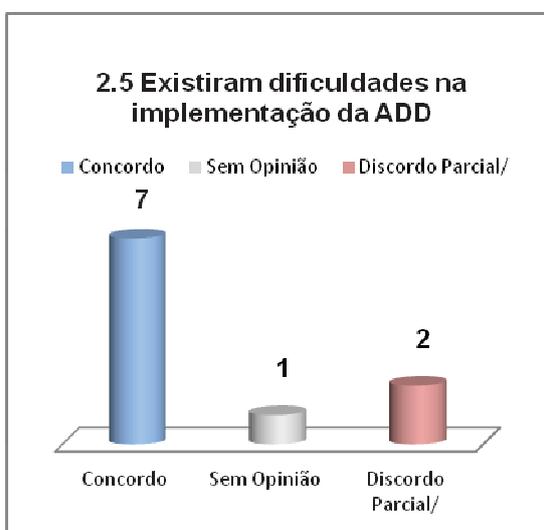
Porém, é também referido que “o contexto organizacional pode ser muitas coisas. Lideranças, estruturas, etc.” [P2,136] e que, no que concerne à articulação interna entre os vários grupos e departamentos se constata que:

“A articulação existe entre o CP, os departamentos e a SADD.” [P2, 142] “O conselho geral é o único elemento que parece estar desligado.” [P2, 143] “Entre eles, os anteriormente citados, e a equipa de autoavaliação não parece haver uma grande articulação,” [P1, 144] “em termos de operacionalização vejo algumas dificuldades porque é um grupo fechado,” [P1, 145] “é uma matéria que envolve algum sigilo.” [P1, 146] “O processo da ADD desenvolve-se mais na sala de aula, na relação estabelecida com os alunos, com os colegas.” [P1, 147] “A ligação entre a ADD e a SADD inicia e conclui o processo.” [P3, 148] “O desenrolar do processo é acompanhado apenas pelos avaliadores.” [P3, 149]

Desta análise podemos depreender que se reconhece a importância que o clima e o contexto organizacional tem no desempenho profissional dos seus utentes, tanto no que diz respeito às condições logísticas como às articulações que se estabelecem entre equipas de trabalho e o tipo de lideranças que nela existem e se praticam. É ainda relatado que se entende que os procedimentos

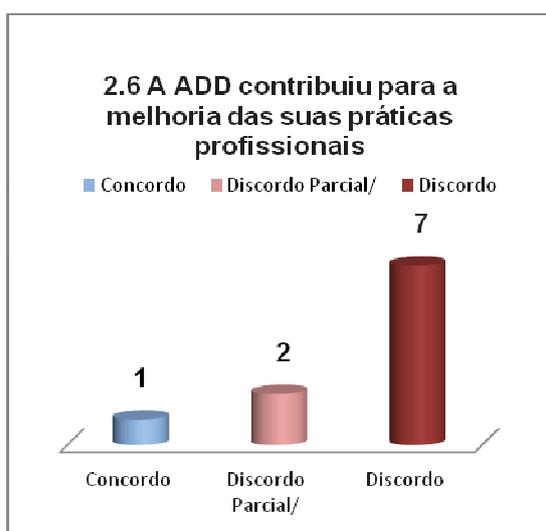
que envolvem a ADD estão confinados ao espaço da sala de aula, envolvendo apenas avaliadores e avaliados e que tudo o resto se passa de forma burocrática, sigilosa e hermética, não propiciando a interação com as restantes estruturas existentes.

Face às questões colocadas no inquérito relativas às dificuldades que ocorreram na implementação da ADD, à contribuição para a melhoria das práticas e ao tipo de feedback que se obteve no final deste processo, os gráficos que se seguem traduzem os resultados obtidos.



Perante esta pergunta, a maioria dos inquiridos, num total de 7, entendem que houve dificuldades na implementação da ADD, 1 não tem opinião e 2 discordam.

Gráfico 11 – Resposta à questão 2.5



Refletindo sobre se a ADD contribuiu para a melhoria das práticas profissionais, apenas 1 dos inquiridos está de acordo com essa afirmação, todos os restantes, num total de 9, discordam (2 parcialmente).

Gráfico 12 - Resposta à questão 2.6



Relativamente a esta pergunta apenas 2 dos inquiridos concordam, se bem que parcialmente que o *feedback* foi positivo; 1 dos inquiridos não tem opinião e 7, a maioria, discordam (4 parcialmente).

Gráfico 13 - Resposta à questão 2.4

Avaliando os resultados obtidos e traduzidos nestes últimos gráficos verificamos que eles confirmam que, a maioria dos inquiridos acha que, houve dificuldades na implementação da ADD, que o investimento que se fez neste processo não se traduziu em melhoria para as práticas profissionais e ainda que, de uma forma geral, o balanço final não foi positivo.

Como **fatores de constrangimento para a implementação da ADD**, nas entrevistas e nas sessões de *focus group*, foi referida a não:

“(…) aceitação por parte do corpo docente,” [E4, 163] “em parte pela forma autocrática como foi levado a cabo, pelos professores não terem sido ouvidos e envolvidos,” [E4, 164] “fez tábua rasa da autonomia” [E4, 165] “que ao longo do processo parecia reconhecer, mas que, no final foi torpedeada por decisões de novo autocráticas.” [E4, 166]

Importante é também a reflexão que se faz da forma como os professores enfrentam este processo:

“partir do momento em que entrou a ADD, as pessoas começaram a partilhar menos,” [I2, 174] “notou-se que as pessoas escondem mais.” [I2, 175] “É difícil aceitar que alguém entra na nossa sala de aula, para nos julgar.” [P4, 189] “Esta é a ideia mais difícil de aceitar.” [P4, 190] “Uma das coisas que torna os professores infelizes na escola é a crítica dos colegas” [P2, 191] “compromete mesmo todo o investimento que os professores fazem neste processo” [E2, 156] “é altamente desmotivador,” [E2, 157] “bloqueia iniciativas futuras.” [E2, 158] “Promove clima nas escolas de insatisfação e alusão à desconfiança.” [Q2, 199] “ADD veio trazer às escolas uma “competição” pouco saudável.” [Q4, 204] “O facto de ser um colega próximo, e que nos conhece pessoalmente, a assistir às nossas aulas e a avaliar, só por isso pode ser injusto.” [Q4, 203]

Mas, também não parece que se defenda a existência de avaliadores apenas externos “uma vez que têm uma visão, no meu entender, muito ligada ao ensino superior e não estão habituados a lidar com alunos mais novos. [E1,153]; Estão desenquadrados [E1,154].

É ainda exposto, de uma forma muito crítica, o facto de se constatar, na recolha feita na entrevista e nas perguntas abertas do inquérito por questionário, que acontece:

“O avaliado não aprende nada com o avaliador.” [Q6, 214] “Frequentemente, não contribui em nada para a avaliação formativa do avaliado.” [Q5, 207] “Um mau professor não pode ser um bom avaliador, mas pode ser, e é muitas vezes, o avaliador.” [Q5, 205] “O avaliador é uma espécie de “burocrata”, ao serviço do sistema, o qual deve preencher determinada o número de documentos relativos à avaliação do docente em causa.” [Q5, 206]

Tudo isto não ajuda à eficácia e à transparência do processo pelo que “o balanço final ainda não se tem revelado consequente” [E4,161]. Tudo “está mais orientado para a prestação de contas e menos para o desenvolvimento profissional” [Q10, 211] e constata-se também que há “pouca formação, sobre esta matéria, tanto por parte dos avaliadores como por parte dos avaliados.” [Q10,212].

Como fatores de facilitação nas entrevistas e nas sessões de *focus group*, apontam-se os seguintes:

“tinha que ser equacionado e enquadrado num processo mais vasto, para assegurar aceitabilidade e tranquilidade.” [E3, 225] “Tornava-o mais participado, na sua construção e flexível e ajustável para produzir as alterações que viessem a ser necessárias.” [E3, 222] “Desburocratizava-o, simplificando procedimentos” [E3, 223] “melhorava as condições em que os professores presentemente trabalham e que exigem dedicação, esforço e demasiadas horas de trabalho.” [E3, 224]

Também é referido que “(...) tem que se desenvolver o trabalho de equipa, de partilha, para que o professor não se sentir isolado [P4,234.]”e que “os professores devem sentir-se apoiados e não isolados [P3, 235].

Relativamente ao funcionamento da avaliação também se sugere que:

“Devia ser feita por pessoas da instituição, no que se refere à assistência direta de aulas.” [E2, 219] “Deveria haver uma parceria entre avaliadores externos e a

comissão de avaliação da escola” [E2, 221] “os avaliadores externos podiam recolher dados pelo país trazer essas experiências e aferi-las melhor com as que se com outras experiências noutros lados.” [I3, 232]
 “No âmbito mais geral acho que deve haver algum *feedback* com a instituição” [E2, 220] “teria que passar também pela formação especializada dos supervisores.” [E3, 226]

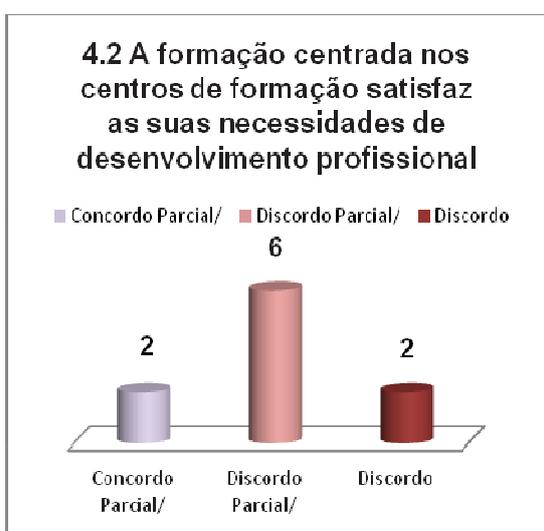
4.4 Formação e desenvolvimento profissional

Relativamente a esta categoria o levantamento que se realizou nos inquéritos aparece-nos traduzido nos gráficos que se seguem:



No sentido de ponderar se é importante a participação em acções de formação, a globalidade dos inquiridos, num total de 10, concorda (se bem que, 3 parcialmente) com essa afirmação.

Gráfico 14 - Resposta à questão 4.1



Para avaliar o grau de satisfação face à modalidade de formação centrada nos centros de formação, 2 dos inquiridos referem que é satisfatória. Mas a maioria dos inquiridos, num total de 8 referem que não satisfaz as suas necessidades de formação (6 dos quais parcialmente).

Gráfico 15 - Resposta à questão 4.2

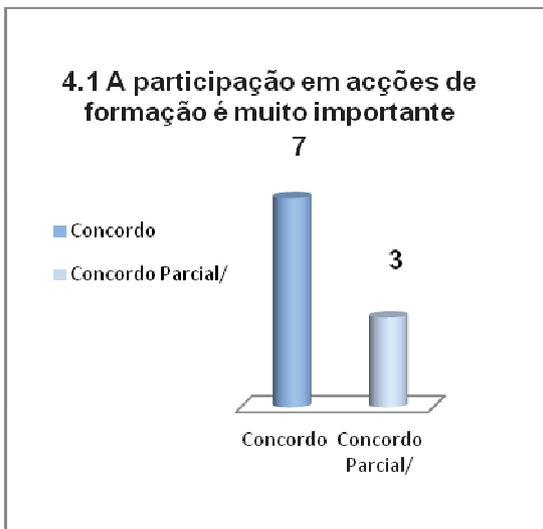
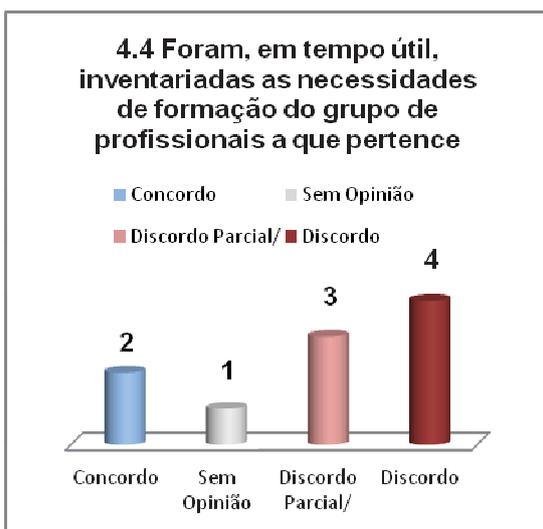


Gráfico 16 - Cruzamento da questão 4.1 com a 4.2

Cruzando estas duas questões verifica-se que a maioria dos inquiridos num total de 10 atribui muita importância às ações de formação e desses 8 entendem que a formação disponibilizada pelos centros não responde satisfatoriamente às suas necessidades de desenvolvimento pessoal.



No sentido de saber se as necessidades de formação foram inventariadas em tempo útil, 2 dos inquiridos concordam, 1 não tem opinião e a maioria dos inquiridos, num total de 7, discordam (3 parcialmente).

Gráfico 17 - Resposta à questão 4.4

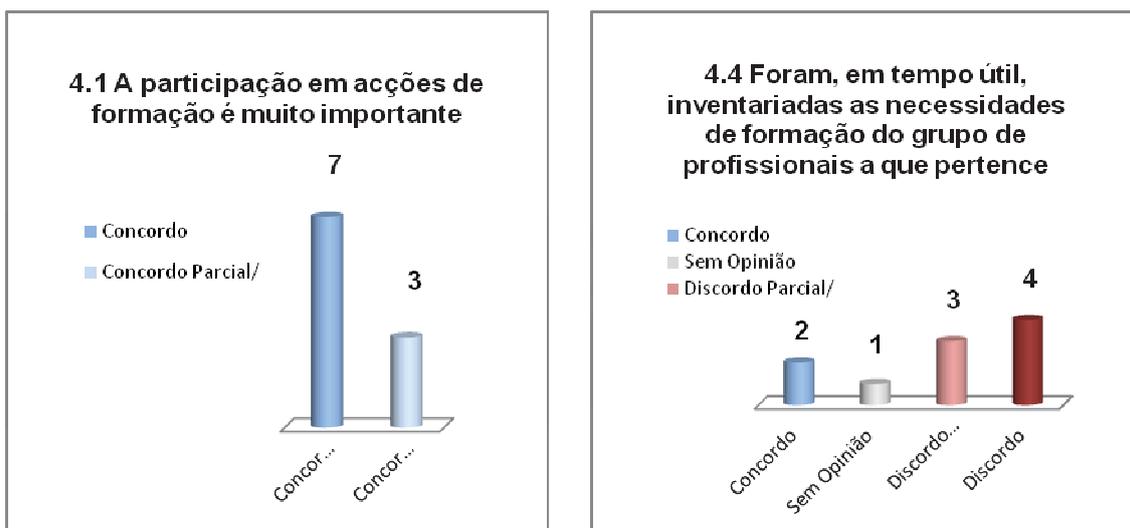


Gráfico 18 - Cruzamento da questão 4.1 com a 4.4

Deste cruzamento verifica-se que todos os inquiridos num total de 10, acham que as ações de formação são muito importantes e desses, a maioria, num total de 7 (3 parcialmente) entendem que elas não foram inventariadas em tempo útil.

Na subcategoria que analisa a **relevância que se atribui às ações de formação**, as opiniões recolhidas nas entrevistas e sessões de *focus group*, são as seguintes:

“É importante, porque as pessoas sem ela congelam, acomodam-se, não ascendem a novos conhecimentos e cai-se na rotina.” [E2, 256] “É muito importante.” [E4, 257], “Sem ele não é possível evoluir e acompanhar a evolução do conhecimento. Na nossa área/disciplinas isso é muito importante porque permite e facilita a introdução de novas práticas que estão sempre a surgir e ainda acompanhar a evolução do conhecimento, de uma forma mais global.” [E4, 258]

Todavia, considera-se que a sua **presença**:

“Não existe na escola.” [E2, 260] “Não, no agrupamento não creio que exista. [E3, 261] “É muito limitada.” [E4, 262] “Não existe, ou só existe muito raramente” [E1, 259] “É tão difícil arranjar tempo para tudo isso, olha por exemplo as reuniões de grupo, temos alguma partilha neste espaço mas não é promovida pela ADD, isso acontece de forma muito informal, quando se trocam opiniões ocasionalmente, há hora do café.” [I2, 263]

A percepção é de que a formação também se traduz em evolução e que, ambas são muito importantes porque “quem avalia também tem que acompanhar e estar preparado para essa evolução, senão não pode ser consequente” [E2,264].

Contudo, considera-se que **a relação que a formação tem com a ADD** é “muito pouca” [E1,268] e que a:

“ formação profissional só conta na medida em que os professores cumprem com os créditos de formação, resultantes da frequência de ações, que são exigidas por lei” [E1, 269] e que “a relação que, segundo creio, existe, limita-se à contabilização do número de créditos que o docente vai acumulando naquilo que se chama a avaliação continua” [E3, 270] “(...) uma vez que se resume a um somatório de créditos para justificar a formação continua realizada.” [E4,271]

Face a este contexto, parece que podemos dizer que há que repensar todo este processo, orientando-o para procedimentos que envolvam uma metodologia diferente da que tem sido adotada, realizando diagnósticos de necessidades de formação (DNF) partindo de:

“(…) uma análise detalhada de determinado contexto de modo a conseguir que qualquer tipo de formação ou experiência de aprendizagem preparadas posteriormente, sejam adequadas à organização e ao público em questão, capazes de provocar mudanças, de potenciar/melhorar performances individuais e/ou de grupo. Finalmente, pretende-se que após um DNF correctamente conduzido e realizado, a formação daí resultante contribua para a melhoria do desempenho no sentido dos objectivos organizacionais.”

(Gouveia *et al*, 2007:11)

Como **fatores de constrangimento** para que a formação e o desenvolvimento profissional ocorra são enunciados os seguintes:

“até ao presente, tem estado mais nas mãos dos centros de formação que, têm sido, até agora as entidades que promovem os projetos de formação de professores.” [E3, 279]

“Ultimamente, os centros de formações nem têm feito essa oferta” [E4, 280]

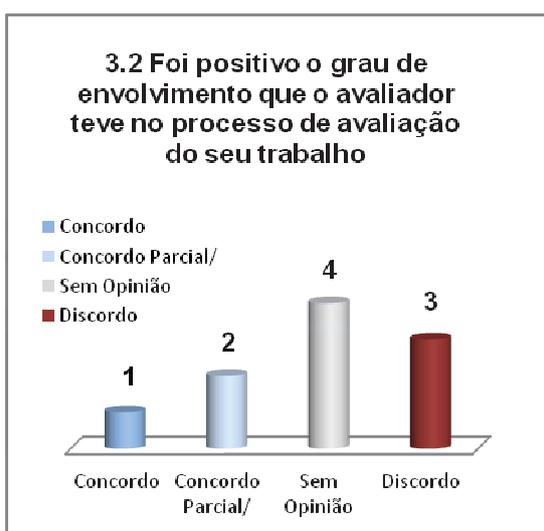
“ultimamente é quase inexistente.” [E3, 278] “oferta que é feita por entidades que cobram pela realização dessa formação a quem a pretende obter, ou precisa dela.” [E4, 281]

Enquanto **fatores de facilitação** não são equacionados nenhuns em concreto, mas alerta-se para o fato de ser “muito importante” [E1, 282] ponderar esse assunto uma vez que “o corpo docente desta área curricular detém formações iniciais muito diversificadas” [E3, 283]

“que determinam que alguns professores possuam diferentes opiniões sobre os procedimentos, melhor...sobre a valoração que se pode ou deve dar a certos procedimentos, incluindo metodologias e recursos” [E3, 284] “é uma área que tem vindo a sofrer várias alterações” [E3, 285] “nomeadamente no que concerne às potencialidades que as novas tecnologias oferecem a este tipo de trabalho” [E3, 286] “bem como novas descobertas relativamente ao desenho e à representação do espaço.” [E3, 287]

Perante estas condições, a observação que se impõe é de que existe a noção do hiato formativo que subsiste nesta área específica do saber e paralelamente uma grande abertura para acolher novas metodologias e novas tecnologias que possam, de alguma forma, acompanhar e dar resposta, com qualidade e eficácia aos desafios que o quotidiano pedagógico coloca.

4.5 Cultura de avaliação

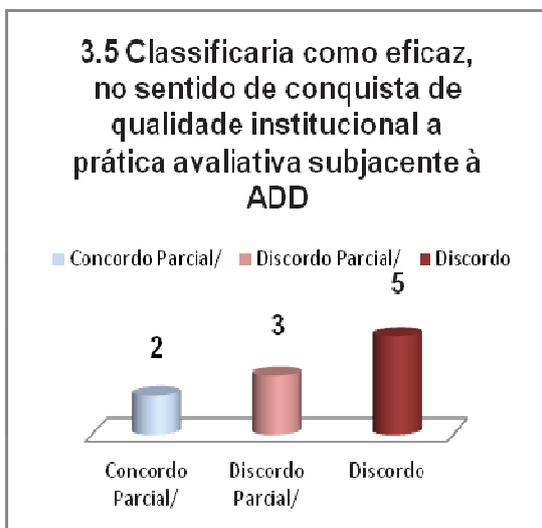


Avaliando se foi positivo o grau de envolvimento que o avaliador teve no processo de avaliação dos avaliados, 3 concordam que foi positivo, embora 2 parcialmente; 4 não tem opinião e 3 acham que não foi positivo.

Gráfico 19 - Resposta à questão 3.2

Esta divisão pode, eventualmente, atribuir-se à situação de terem estado envolvidos no processo de avaliação mais do que um avaliador com procedimentos aferidos mas sem formação especializada para enfrentar um processo com esta dinâmica o que os terá condicionado a implementá-la, também, de uma forma diferenciada. Acresce a esta conjuntura o ter-se constado que um terço dos professores auscultados, no inquérito por questionário, não terem requerido aulas assistidas, logo, não terem

experienciado este projeto em toda a sua amplitude o que poderá determinar a sua ausência de opinião perante algumas das questões aqui colocadas.



No que concerne à eficácia orientada para a qualidade institucional, 2 dos inquiridos concordam com esta afirmação, mas a maioria, num total de 8, discordam (3 parcialmente).

Gráfico 20 - Resposta à questão 3.5

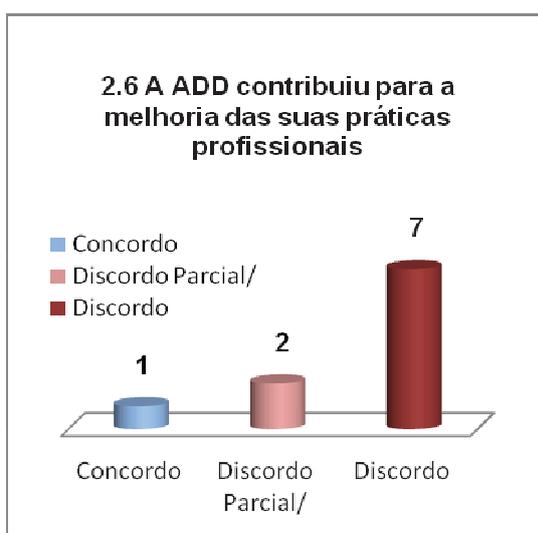
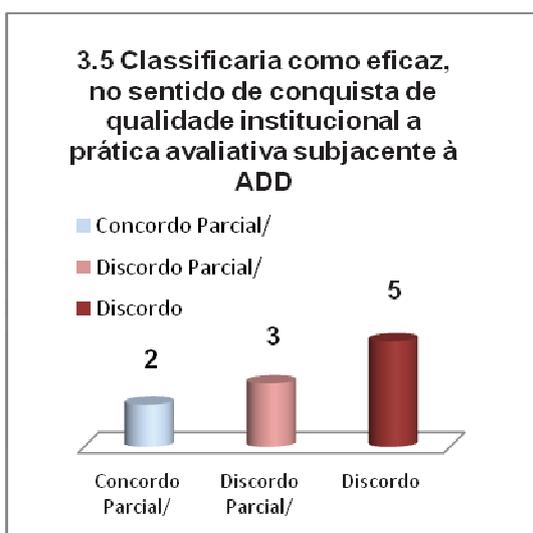


Gráfico 21 – Cruzamento da questão 3.5 com a 2.6

Depois de analisar o gráfico 20 e cruzando-o com a questão 3.5 que pretende avaliar a opinião dos inquiridos face ao contributo que a prática avaliativa inerente à ADD confere à qualidade da instituição, verificamos que apenas 1 dos inquiridos concorda com ambas as questões e 7 discordam de ambas as questões, (se bem que 2 parcialmente).

Desta abordagem podemos deduzir que a maioria dos inquiridos entende que a prática da ADD não se repercutiu de uma forma positiva nem na melhoria das suas práticas, nem na eficácia, orientada para a conquista dos objetivos que a instituição definiu para si.

Quanto à **presença de uma cultura avaliativa** na instituição é mencionado pelos entrevistados e pelos participantes nas sessões de *focus group* que:

“Não. Não existe uma cultura avaliativa.” [E4, 293], “Existem momentos destinados a esse efeito, que são de caráter pontual, por isso não se pode, no meu entender...dizer que essa forma descontinuada de avaliação se possa chamar de cultura avaliativa” [E3, 292]

Relativamente à relação que a cultura da avaliação tem com a ADD é mencionado que:

“praticamente não existe.” [E1, 294] “Se calhar devia existir,” [E1, 295] “mas o fato é que tal ligação não se estabelece.” [E1, 296] “Penso que era útil que houvesse uma ligação porque afinal, tanto nós como a instituição, estamos a trabalhar para o mesmo objetivo -. O sucesso escolar dos nossos alunos.” [E1, 297] “A avaliação, junto dos professores, só tem lugar no momento em que são implementadas as aulas assistidas” [E1, 298] “ou então quando no final do ano se entregam os relatórios de autoavaliação para serem analisados e avaliados.” [E1, 299] “Existem determinados momentos em que é implementado o processo de assistência a aulas, duas a três por ano, para os professores que se candidatam a aulas assistidas.” [E4, 300]

Como **fatores de constrangimento**, entende-se que a cultura de **avaliação** “funciona ocasionalmente” [E2, 301] “sem regras” [E2, 302] e está “dependente da melhor ou pior interação que se estabelece com o avaliador.” [E2, 303].

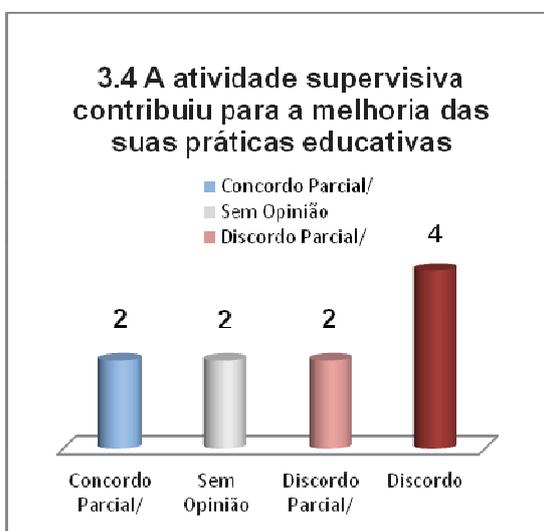
Como **fatores de facilitação** refere-se que:

“Neste âmbito acho que deviam ser pessoas externas à instituição capazes de isenção no sentido de serem justas” [E2, 305] “não deixarem que a relação interpessoal interfira nos juízos que uma avaliação implica.” [E2, 306]

Cruzando as várias informações relativas à categoria que abordou a cultura avaliativa, podemos depreender que se considera que ela não tem contribuído, no parecer da maioria dos auscultados, para melhoria das suas práticas docentes, com conseqüências também no que concerne ao acréscimo de qualidade do desempenho da instituição, onde eles se encontram inseridos. Todavia também é referido que essa cultura não se encontra ainda devidamente instituída.

Poder-se-á então dizer que, com a quase total ausência dessa cultura, sem o comprometimento dos avaliadores e perante a descontinuidade do processo avaliativo no tempo, não estão reunidas as condições, mínimas e necessárias, para que ele seja eficaz e se oriente para a conquista de qualidade.

4.6 Cultura de supervisão



Quanto à contribuição da atividade supervisiva para a melhoria das práticas, 2 dos inquiridos acham que contribuiu, 2 não têm opinião e 6 dos inquiridos discordam (2 parcialmente).

Gráfico 22 - Resposta à questão 4.6

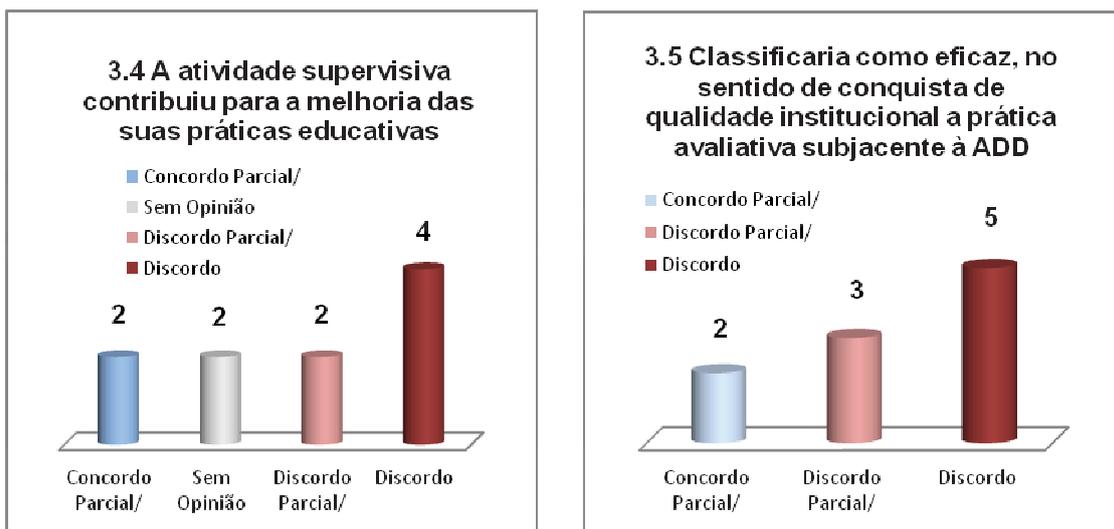


Gráfico 23 – Cruzamento da questão 3.4 com a 3.5

Do cruzamento destas duas questões verifica-se que 2 dos inquiridos concordam com ambas as questões, mas que 6 discordam de ambas, (dois deles parcialmente), ou seja, entendem que a atividade supervisiva não contribui para a melhoria das práticas, nem se conquistou mais qualidade face ao processo avaliativo que a ADD promoveu.

No que concerne à **presença da cultura supervisiva**, considera-se ainda, ao nível das entrevistas, que:

“Existe mas pouco” [E1,307] que “as tentativas de supervisão são pontuais” [E3,309] diminutas ou quase não existentes.” [E3,310] “Por vezes existem trocas de informação” [E4,312,] “tudo acontece de forma muito informal” [E4, 313]e “não se trata de um processo contínuo e sistematizado.” [E4,314].

A **perceção** é que “Devia ser um espaço de partilha de saberes” [I4, 315] e de “Desenvolvimento profissional, era isso que devia ser.” [I2, 316]

Quanto à forma como a cultura supervisiva **se manifesta**, foi referido que:

“Acontece em função da disponibilidade.” [E1, 319] “Manifesta-se por vezes junto dos coordenadores e junto de quem nos orienta.” [E1 318], “Não houve nenhum professor experiente que acompanhou outro” [I1322] “não se tratando de formação inicial não houve necessidade disso.” [I1323]

Como **fatores de constrangimento**, à cultura supervisiva é mencionado:

“não há condições [I2, 326] “nem horários compatíveis que assegurem essa motivação de forma a permitir a sua concretização.” [I2, 327] “A ADD só veio piorar isso! [I4, 328], “A ADD ainda veio contrariar mais a pouca apetência para o trabalho de grupo.” [I1, 329]

Como **fatores de facilitação**, foram indicados os seguintes:

“o tempo é muito importante” [I2, 340] “neste caso o tempo é vital.” [I2, 341]
“Devia ser também um espaço de grande autonomia” [I4, 336] “que permitisse realizar uma gestão curricular mais eficaz de acordo com as turmas, temos um mundo de programa.” [I4, 337], “Devíamos poder gerir o currículo com mais liberdade” [I1, 338] “nas reuniões houvesse mais espaço talvez pudéssemos” [I2, 339], “escolas onde se sai mais cedo, às cinco horas, os alunos saem mais cedo durante um dia da semana, da parte de tarde para assegurar as reuniões.” [I4, 342], “Também acontece que quando os grupos se reúnem numa tarde, é descontado o tempo durante essa semana nas aulas de substituição da semana seguinte, há algum equilíbrio nisso.” [I3, 343]

Ao abordar esta questão ela também aparece associada à formação apresentando-se esta problemática da seguinte forma:

“Quem chega pode fazer uma aprendizagem da intercomunicação vendo vários tipos de abordagem de práticas letivas.” [I3, 349] , “Tipo, formação, tipo - eu quero divulgar este saber, aberto a outras escolas e com parceria com elas, isto precisa de tempo, mas tempo com condições para o efeito.” [I1, 346], “Não custava dinheiro ao estado” [I1, 347] “mas o estado tinha que disponibilizar tempo decente.” [I1, 348]

Consensualmente, podemos dizer que a questão do tempo e a forma como ele é organizado devia merecer uma maior atenção e investimento para salvaguardar os espaços/lugares onde, por excelência, se estabelece:

“uma relação formativa de colaboração, onde, embora partindo de pontos distintos, os dois interlocutores estabelecem áreas de significação intersubjectiva , num contexto de negociação conducente à co-construção de (novos) sentidos para as situações educativas (...) em que se compartilham as concepções e as crenças subjectivas, o estabelecimento de metas comuns, a co-aprendizagem, a manutenção da comunicação entre sujeitos, atitudes que possibilitam um contexto de negociação e o estabelecimento de áreas de significação subjectivas”

(Gonçalves, F. 1992:24)

4.7 Trabalho Colaborativo

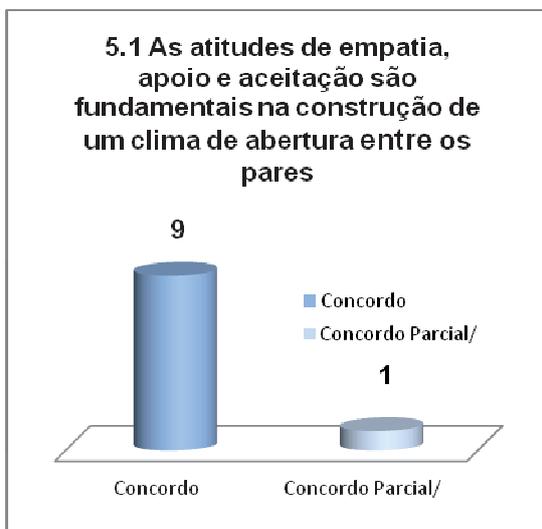


Gráfico 24 - Resposta à questão 5.1

No que se reporta à importância que se dá às atitudes de empatia, apoio e aceitação para construir um clima de abertura entre os pares, a totalidade dos inquiridos (10) concordam com esse facto.

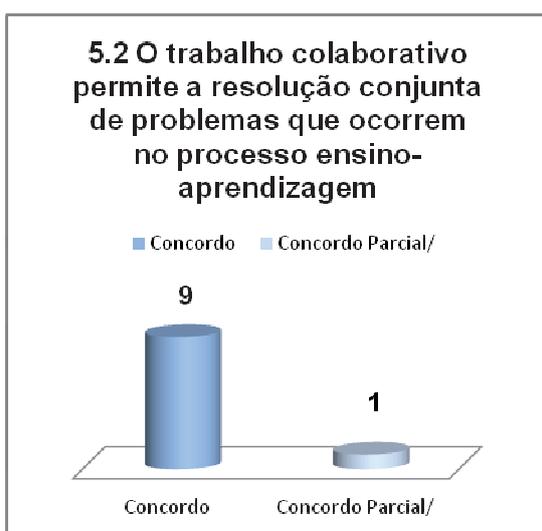


Gráfico 25 - Resposta à questão 5.2

Face à avaliação da contribuição do trabalho colaborativo na resolução de problemas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, todos os inquiridos (10) concordam que ele favorece essa resolução.

Afirmção que é também corroborada pelo que nos aparece registado no relatório da equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas relativo ao biénio de 2009/2011:

“Esta colaboração concretiza-se em várias situações, nomeadamente na programação e dinamização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades (...). Relativamente ao trabalho de grupo realizado nos departamentos, no inquérito realizado no final do ano letivo, os professores consideraram que existia colaboração na planificação das unidades programáticas e na preparação

de visitas de estudo; consideraram ainda que existia colaboração com os colegas menos experientes, bem como na organização de projetos e iniciativas, na definição de objetivos pedagógicos para as turmas e na discussão de estratégias a adotar face a alunos com problemas. Registaram-se resultados menos positivos nas respostas que diziam respeito à colaboração na preparação de aulas e à construção de materiais de ensino. “

(2011:37)

Ainda neste âmbito e reportando-nos à informação recolhida na sessão de *focus group* com professores, que se encontram no grupo de trabalho de autoavaliação do agrupamento, opina-se que “O professor trabalha isolado [P2,363] e quando questionamos os professores sobre esse isolamento, no sentido de esse ser um dos maiores obstáculos à prática colaborativa, verificamos que 100% dos inquiridos estão de acordo com esta afirmação.

“Contudo, esta dinâmica de trabalho colaborativo e cooperativo é, por vezes, dificultada pelo facto de os docentes não terem um espaço comum no horário que lhes permita trabalhar em grupo.”

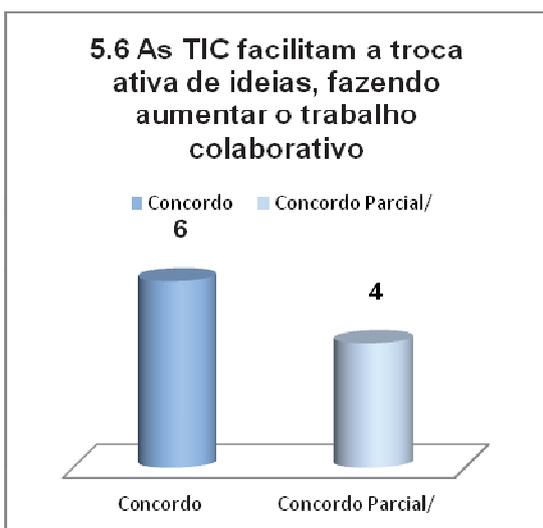
(2011:37)



No sentido de saber se a organização dos horários é compatível com a prática interpares, 4 dos inquiridos acham que sim, mas 6 discordam.

Gráfico 26 - Resposta à questão 5.4

Face a esta pesquisa deteta-se que a distribuição do tempo nos horários, de trabalho dos professores, é considerado um dos aspetos que carece de ser estruturado de forma diferente, atendendo à necessidade de contemplar espaços comuns de trabalho e de encontro.



No que concerne à contribuição que as TIC têm na troca ativa de ideias e ao incremento do trabalho colaborativo todos os inquiridos (10) concordam com este facto, se bem que 4, parcialmente.

Gráfico 27 - Resposta à questão 5.6

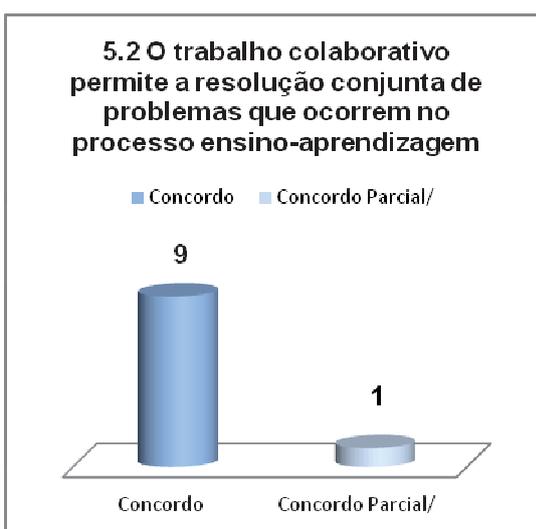
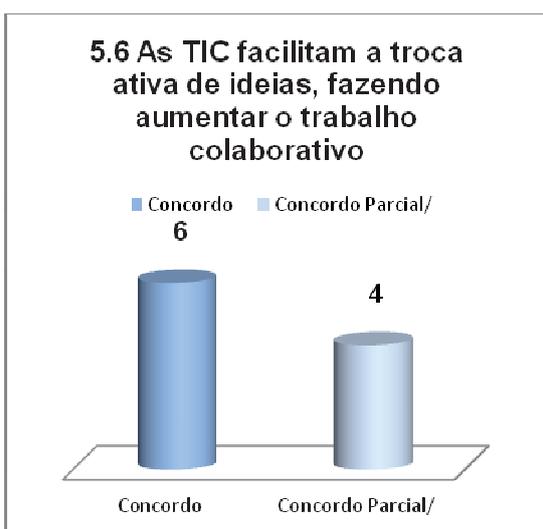


Gráfico 28 – Cruzamento da questão 5.6 com a 5.2

No cruzamento destas duas questões verificamos que a totalidade dos inquiridos, num total de 10, concorda com ambas as questões. Logo, podemos dizer que é convicção de todos os agentes pedagógicos que as TIC promovem o trabalho colaborativo e que este, por sua vez favorece a resolução conjunta dos problemas que vão surgindo no terreno educativo.

Analisando a subcategoria **relevância** do trabalho colaborativo considera-se que:

“O trabalho colaborativo é muito importante.” [E2, 353] “Hoje podemos dizer que a troca de ideias e experiências é fundamental para assegurar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de todas as práticas profissionais, incluindo obviamente as letivas.” [E3, 355]; “Ajuda e assegura a partilha permite que os professores não se sintam sós neste já complexo trabalho de ensinar.” [E4, 357]; “Ajuda a partilhar desaires, receios e saberes.” [E4, 358]

Quanto à **presença** do trabalho colaborativo, verifica-se, perante a informação que se recolheu, que “O professor trabalha isolado” [P2, 363] e que “não há trabalho colaborativo”. [P2,364].

A opinião acerca do trabalho colaborativo é que quando ele se **manifesta é considerado** “(...) o melhor na prática docente” [E1, 365] contudo são enumerados alguns constrangimentos que o impedem de se desenvolver, nomeadamente:

“Um dos principais tem a ver com compatibilidade dos horários” [E3, 374] “está também relacionada com o elevado e diversificado tipo de tarefas que são constantemente solicitadas aos professores e que estes têm que dar resposta com eficácia e rapidez.” [E3, 375]

“Piorou com a avaliação de desempenho porque as pessoas ficaram mais desconfiadas e competitivas,” [E2, 371] “só não acontece mais porque temos todos horários pesados e pouco tempo compatíveis entre si de forma a que este fenómeno aconteça com mais frequência.” [E4, 378]

“Minha opinião deviam existir espaços de trabalho, previamente agendados para assegurar esta importante prática.” [E3, 380]

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num trabalho de investigação com estas características depara-se-nos invariavelmente um espaço de reflexão final no qual nos dispomos a retirar algumas ilações apoiadas no percurso realizado.

Com o tempo de que pudemos dispor para a concretização desta tarefa e atendendo sobretudo à complexidade de que se reveste, orientámos o nosso trabalho de investigação para vários aspetos/saberes que foram abordados não numa perspetiva surrealista, criando “gavetas” para, de forma compartimentada nelas repousarem, mas antes, tendo em vista, realizar uma incursão integradora de várias áreas do conhecimento que envolvem a problemática da avaliação do desempenho docente.

Assim sendo, a avaliação, a supervisão, o desenvolvimento profissional, a formação ao longo da vida e alguns aspetos relacionados com o ensino artístico/artes visuais fizeram parte da revisão bibliográfica e cumulativamente do trajeto que realizámos.

No capítulo anterior e após esta revisão apresentámos o investimento metodológico orientado para a descoberta das necessidades e expetativas dos docentes face à ADD cumprindo cumulativamente com o objetivo de conhecer a perceção e as expetativas dos professores sobre a temática da supervisão e da avaliação de desempenho, tanto enquanto avaliadores como enquanto avaliados e, paralelamente, identificar as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação do desempenho docente.

Este princípio baseia-se no facto de entendermos que, numa perspetiva sistémica, cabe aos docentes um papel determinante no processo de avaliação do seu desempenho, cumprindo as várias funções de que estão incumbidos. Funções essas que se prendem com a liderança/gestão do espaço institucional onde se encontram inseridos, as relacionadas com cargos de gestão intermédia e ainda aquelas que não envolvendo trabalho, com esse tipo de responsabilidades, conduzem ao cumprimento de tarefas que os colocam como gestores, agentes e autores privilegiados, do investimento quotidiano e sempre renovado no processo ensino-aprendizagem dos alunos e cumulativamente na qualidade das suas aprendizagens. No fim de contas é de alunos, da qualidade do ensino, do nível de proficiência dos professores, da capacidade de adaptar,

mudar e inovar procedimentos e metodologias que a ADD trata, ou devia tratar. Sem contemplar todos estes itens a ADD não tem sentido, não produz efeito e o *feedback* da sua presença no campo pedagógico, como foi mencionado por um professor, numa das sessões de *focus group*, por nós realizada, é igual a “zero”.

Paralelamente a este aspeto é importante salientar também que, relativamente à ADD, face à informação recolhida, estão sempre presentes e em conflito duas grandes vertentes, uma orientada para a prestação pública de contas e outra para a melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional dos agentes pedagógicos.

Sem termos a veleidade de nos orientarmos para uma qualquer solução que possamos apresentar como paradigma do que deve ser a ADD, depois desta incursão, permitimo-nos realizar algumas sugestões que nos parecem oportunas no sentido de que podem contribuir para a melhoria dos modelo/s com os quais nos confrontámos e sobre os quais realizamos um processo de investigação em que foi dada voz aos docentes, que nela participaram, colocando-os no papel de investigadores face à realidade que os envolve, distanciando-os assim de um papel passivo face a essa mesma realidade.

Pretende-se assim satisfazer mais dois dos objetivos que nortearam este trabalho, nomeadamente propor sugestões de melhoria e estratégias possíveis a adotar, com base numa negociação contextualizada, de forma a melhorar as condições de realização da ADD e contribuir para promover uma cultura de supervisão/avaliação na instituição escolar.

Para a conquista destes dois objetivos, para além dos professores passarem a fazer parte integrante de todo este processo subvertendo o espírito autoritário e tecnocrata que caracterizou a concretização dos projetos que serviram de suporte à ADD que levou o corpo docente a olhar, sentir e interagir com eles como algo que apela constantemente a atitudes de revolta, descontentamento e desconfiança é também vital combater a enorme indefinição que reside nos propósitos que se alojam na avaliação de desempenho e clarificar, mais do que os seus objetivos, as suas prioridades.

Prioridades essas que podiam ser ponderadas por quem de direito, para alavancar um processo que, embora não careça de história, uma vez que é

uma preocupação que tem estado em cima da “mesa” há já alguns anos, carece, e isso ficou claro no trabalho que realizamos, de uma fase experimental mais alargada com avaliação criteriosa e participada, aberta e flexível no sentido de eventuais correções, que se chegasse à conclusão serem necessárias, tendo em vista a sua sedimentação futura.

Digamos que acreditamos que seria ajustada a criação de experiências piloto, (algumas até já estão em curso), das quais deveriam resultar balanços (e já existem alguns) que permitissem avaliar os seus pontos fortes e fracos que, por sua vez, pudessem servir para otimizar a sua implementação e generalização. Esta oportunidade tem também todo o sentido se atentarmos ao facto de que a vertente sumativa orientada para a seriação de professores da ADD, com consequências para a progressão na carreira, por força de uma conjuntura socioeconómica está, presentemente, estagnada parecendo-nos por isso que perde totalmente o sentido continuar a esgrimir com “armas” como as “quotas” que, além de inconsequentes, no que diz respeito à conquista de qualidade, deixam marcas indeléveis e condicionam a germinação de novos olhares face à ADD. As quotas, com as características que sempre lhes estiveram associadas são, como constatámos de uma forma consensual, desmotivantes, comprometedoras e impeditivas do reconhecimento profissional e consequentemente do mérito, entendido como uma aptidão acrescida para desempenhar de uma forma mais eficaz as tarefas educativas e pedagógicas inerentes à prática docente, constituindo-se assim como uma barreira difícil de transpor. Digamos que derrubar barreiras deste tipo, alterando-as, devia ser uma das prioridades da ADD, até porque derrubar, neste caso, ia por si só constituir-se como um fator de facilitação à sua implantação, ajudando a combater o lugar-comum que se foi estabelecendo à custa desta medida que legitima uma visão redutora da ADD, reduzindo-a a um modelo meramente economicista, cujo único objetivo é diminuir os custos com a progressão na carreira, do pessoal docente.

Outra prioridade, depois de auscultados os professores neste trabalho de campo, devia consubstanciar-se na resposta que, de forma consequente e em tempo útil, devia ser dada à necessidade de formação que os professores sentem, tanto na qualidade de avaliadores, como na qualidade de avaliados.

Essa formação permitiria por um lado assegurar, junto dos avaliadores, alguma standardização relativamente aos critérios comuns, a contemplar na ADD, permitindo também alguma coesão no processo, e por outro investir também em formações de carácter mais específico, orientadas para as características intrínsecas de cada disciplina/área curricular no sentido de ir de encontro e satisfazer alguns aspetos críticos que residem nas várias áreas do saber, no presente caso, da educação visual/artes visuais.

Para além da formação dos avaliadores, torna-se também indispensável criar condições que assegurem o acompanhamento, a assessoria e um desenvolvimento profissional e formativo sustentado e com continuidade no tempo, dos referidos professores. Este investimento também envolve repercussões no que concerne à conquista não só de legitimidade com que estes professores vão desempenhar esta tarefa mas também de *know how* e confiança no seu desempenho, e que se revelaram, também através do estudo de caso por nós realizado, constituírem-se como fatores de constrangimento dignos de serem repensados e ajustados.

Pareceu-nos também imprescindível encarar e tornar extensível este tipo de formação aos avaliados. Sem o conhecimento que essa formação pode proporcionar não é possível passar a mensagem da necessidade de enfrentar esta problemática com um olhar renovado e disponível para encarar a mudança como um desafio gerador de novas e mais elaboradas conquistas.

Assim, neste contexto e no âmbito das disciplinas relacionadas com o ensino artístico, podemos começar por referir que, no que concerne às habilitações académicas, se bem que se tenha verificado no resultado da recolha que se realizou por questionário, alguma uniformidade, (uma vez que todos os docentes possuem, além doutros graus académicos, o grau de licenciatura) no decurso das entrevistas realizadas e nas sessões de *focus group* confirmamos a ideia, a partir de afirmações recolhidas, que nesta área curricular coexistem formações iniciais muito diversificadas, logo adquirimos a noção de que essa uniformidade é mais aparente do que real.

Paralelamente e analisando a repercussão que esta realidade tem no quotidiano pedagógico, particularmente no contexto destas disciplinas, uma vez que ela determina “ (...) que alguns professores possuam diferentes opiniões

sobre os procedimentos, melhor...sobre a valoração que se pode ou deve dar a certos procedimentos, incluindo metodologias e recursos” [E3,284]. Acresce ainda o facto desta situação vir associada à consciência de que a vertente curricular onde se insere a educação visual/artes visuais “é uma área que tem vindo a sofrer várias alterações” [E3,285], “nomeadamente no que concerne às potencialidades que as novas tecnologias oferecem a este tipo de trabalho” [E3,286] e ainda à existência de “(...) novas descobertas relativamente ao desenho e à representação do espaço.” [E3,287].

Existe, portanto, a noção que a constante evolução do conhecimento é um desafio permanente aos pré - requisitos que as habilitações académicas proporcionam, uma vez que elas não se constituem como suporte bastante e suficiente para encarar as mutações de carácter científico, metodológico e processual que hoje enfrentamos.

Assim sendo, aumenta neste domínio a necessidade de olhar para a formação com um olhar diferente daquele que, até agora, tem vindo a ser realizado pelos centros de formação.

Em suma, este tipo de formação há já algum tempo não satisfaz as necessidades que o corpo docente sente, confirmada também no estudo realizado, tanto em termos de forma, como em termos de conteúdo. O formato é arcaico e descontextualizado e o conteúdo nem sempre se traduz em *mais valia* para a prática pedagógica.

Ainda neste âmbito gostaríamos de referir que da análise realizada também se divisa que existe uma predisposição emergente para olhar para a instituição escolar como um espaço de aprendentes, tal como Middlewood (2001) refere, quando equaciona a transformação das escolas em locais de aprendizagens ou em organizações para a aprendizagem, distanciando-se do conceito de que a escola é “apenas” uma organização de ensino.

Paralelamente a esta abertura, parece-nos oportuno lembrar aqui de novo as vantagens que reconhecemos existirem na prática supervisiva apoiada no *peer coaching*, que já abordamos detalhadamente no subponto em que tratamos da supervisão, tendo presente também as opiniões que relativamente ao acompanhamento das práticas supervisivas foram recolhidas no presente estudo.

Para analisar outras questões que emergiram deste trabalho de investigação, vamos, evocando de novo a intenção referida no início deste capítulo, continuar a deixar fluir, numa perspetiva integradora, os vários aspetos que envolvem a ADD, a saber: formação e desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica e trabalho colaborativo.

Digamos que o desenvolvimento profissional, mantém uma relação estreita com a formação profissional, na medida em que só se pode desenvolver o que já se conhece e ou domina e também interage com a visão que detemos de supervisão pedagógica, atendendo aos diferentes cenários supervisivos que analisámos na revisão bibliográfica e que, na maior parte dos casos, senão em todos, coexiste com o trabalho dito colaborativo.

Mantendo sempre presente essa interação e uma vez que no estudo realizado, todas estas questões, apesar da sua reconhecida importância se encontram ausentes ou pouco presentes no contexto educativo e ainda que já refletimos sobre a formação/desenvolvimento profissional e sobre a supervisão pedagógica, vamos abordar agora a questão do trabalho colaborativo. As opiniões recolhidas deixam transparecer as vantagens que nele se divisam, uma vez que ele se constitui como um fator que “(...) assegura a partilha, permite que os professores não se sintam sós neste, já complexo, trabalho de ensinar.” [E4,357] propiciando “a partilha de desaires, receios e saberes.” [E4,358], situação esta também reconhecida nos resultados que se obtiveram no questionário realizado, uma vez que a totalidade dos inquiridos considera que o trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem.

Esta realidade, associada à constatação de que as pessoas trabalham sozinhas, não ajuda a que se desenvolvam atitudes de empatia, apoio e aceitação entre os atores em presença, no sentido de construir um trabalho coletivo que permita a criação de procedimentos acordados em conjunto, com vista ao incremento de um trabalho minimamente consistente e útil.

Muitos são também os reparos que detetámos relativamente às condições logísticas e de tempo em que os vários projetos da ADD, diríamos, sobreviveram. De facto, emerge de toda a informação recolhida a referência uma enorme falta de qualidade de tempo que se disponibilizou para a

persecução deste objetivo que se pretendia sério, rigoroso, acolhedor, transparente e digno.

Essa falta de qualidade não pode ser só atribuída a um espartilho excessivamente burocrático, mas também à escassez de tempo que determinou sobreposição de tarefas, gerando espaços de trabalho que em nada favoreciam a tranquilidade profissional e pessoal de quem os desempenhava, com óbvias repercussões para a disponibilidade de reflexões conjuntas alicerçadas em climas de empatia e confiança mútua, necessários e imprescindíveis para uma partilha consequente.

Observações que foram feitas neste trabalho de investigação do tipo “é difícil aceitar quando alguém nos entra na sala de aula para nos julgar” ou “uma das coisas que torna os professores infelizes na escola é a crítica dos colegas” leva-nos a ter presente que, num processo de avaliação de desempenho, quando, assistimos a uma aula, ou temos alguém que nos assiste a ela, estamos sempre a entrar num território em que, a par da confiança e gratificação que daí poderá surgir - porque se trata de um investimento em que se pretende cultivar a autorresponsabilização, a autorreflexão, a autocrítica, a resistência face à frustração e a capacidade de mudança - estamos também a confrontar-nos com a necessidade de realizar pequenos/grandes esforços intrapessoais.

Atendendo ao empenho e esforço que este fenómeno nos impõe, também neste caso é necessário proceder a reajustes para simplificar procedimentos, considerar outras formas para gerir o tempo, que se traduzam em diferentes distribuições de serviço. Em suma, é imprescindível, respeitar e valorizar mais, muito mais, estes espaços de trabalho e promover a ética no seu seio.

Relativamente à cultura avaliativa e à controvérsia que emana do presente trabalho de investigação e que faz eco de duas posturas que não entendemos como divergentes, mas que são diferentes, no que concerne à preferência que alguns docentes têm pela avaliação ser realizada por agentes pedagógicos externos à instituição e aqueles que advogam que ela devia estar nas mãos de agentes internos, apesar de em ambas as situações, se reconhecer que há argumentos bastantes para sustentar essa divisão.

Face a estas duas opiniões, entendemos deixar esta questão em aberto, se bem que nos inclinemos para fazer o entendimento de que estas duas perspetivas não se anulam uma à outra, pelo que, *quiçá*, poderiam coexistir em paralelo.

Assim sendo a avaliação por pares – agentes internos – poderia ser mais direcionada para o desenvolvimento profissional do avaliado e entroncar naquilo que entendemos por avaliação formativa, enquanto uma avaliação com a colaboração de - agentes externos - podia estar mais vocacionada, até pela visão mais abrangente que possui do que se passa em vários pontos do território educativo, para classificar e distinguir os avaliados, menos formativa e mais sumativa e, evidentemente, com implicações para a progressão na carreira.

Ainda no que concerne à cultura avaliativa e baseando-nos na recolha realizada e nos documentos consultados, nomeadamente os relatórios da autoavaliação da escola e da IGE, constata-se que no final do ano letivo de 2008/09, se deu início a um processo de autoavaliação com a criação de uma equipa de trabalho, na qual participamos, que se debruçou sobre esta temática.

Este trabalho foi orientado para dar resposta, em tempo útil, a uma solicitação realizada pela IGE no sentido de lhe ser facultado um documento de autoavaliação interna para ser analisado posteriormente com a visita da inspeção iria realizar ao agrupamento, no início do ano letivo subsequente, para proceder a um trabalho semelhante, neste caso, com um enfoque de fora para dentro.

Devido ao curto espaço de tempo em que foi desenvolvido, e à ausência de alguns pré-requisitos (nomeadamente no que concerne a dados produzidos e disponíveis para analisar e o pouco envolvimento da comunidade educativa neste projeto, condições *sine qua non* para a realização de um trabalho deste tipo de forma sustentada e sustentável), na reflexão final encaramos este processo como um primeiro passo no sentido de criar uma cultura de avaliação nas instituições que compõem o agrupamento.

Todavia e apesar destas fragilidades, foi elaborado um trabalho de reflexão sobre as práticas e a capacidade de autorregulação do agrupamento – RAAV 09/10 (2010:51), onde foram identificados alguns pontos fortes e fracos

que pudessem servir como ponto de partida para a regulação e melhoria de todo o processo de autoavaliação futura.

“No início do ano letivo de 2009/2010 constituiu-se uma nova equipa que, partindo das conclusões apresentadas pelo relatório, tinha por objetivo desenvolver no Agrupamento um processo de autoavaliação sustentado no envolvimento da comunidade educativa e alicerçado numa prática de recolha e tratamento de dados. “

É certo que, para além destes aspetos sempre se ponderou a necessidade de adquirir formação especializada neste domínio. Por isso, no final do ano letivo de 2010, o agrupamento, depois de ouvido o CP, decidi candidatar-se a um projeto – projeto PAR - divulgado pela Universidade do Minho, com o qual se trabalha há, sensivelmente, um ano. Podemos assim considerar que estamos neste domínio num processo que ainda não deu os seus frutos; por um lado por estar ainda numa fase inicial da formação e, por outro, porque se trata de um processo que carece de tempo.

Para melhor compreensão dos objetivos do referido projeto optámos por transcrever aqui alguns:

“Os desafios que a sociedade coloca à escola levam-nos a admitir a importância de desenvolver processos de auto-avaliação que envolvam toda a comunidade educativa e cubram as diferentes dimensões de avaliação na escola: as aprendizagens, a escola e o desempenho docente, com o intuito de se consciencializarem acerca das dinâmicas produzidas no seu seio, para se conduzirem as acções colectivas que sejam promotoras da melhoria da escola.
(...) Para a prossecução deste objectivo, outros mais específicos se delinearam:
Criar as condições para a existência de uma cultura de auto-avaliação;
capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola;
Promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola;
Apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de auto-avaliação, numa perspectiva de amigo crítico;
Construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo.(...)”

(PAR, 2009 :3968)

Reportando-nos agora ao âmbito mais específico do ensino artístico e à exigência acrescida que a presença da ADD representa, nomeadamente no sentido da prestação de contas é oportuno alertar para a importância do movimento que se tem verificado, sobretudo ao nível internacional no sentido de despertar para a necessidade de vencer a imobilidade que tem quartado

várias iniciativas (se bem que discretas e de carácter pontual) impedindo-as de sobreviver/florescer por ausência de princípios orientadores e ou vontade política e das consequências que daí advêm para um desempenho profissional consequente, nestas áreas.

Relevante é também fazer eco de um documento recentemente emanado do Conselho Nacional de Educação sob o título “Recomendação sobre Educação Artística” (publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 19 a 28 de janeiro de 2013) que, para além de ser uma janela que se abre sobre esta problemática, detém a grande virtualidade de não se coibir de veicular uma posição incisiva e contundente sobre a forma como esta vertente do ensino tem sido tratada/descurada e que nos aparece traduzida nos seguintes comentários:

“Em Portugal, a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares. A sua concretização, mesmo que apenas a nível curricular, tem-se revelado, no entanto, sujeita a contingências de mais variada natureza, ficando, nessa medida, muito distante dos melhores propósitos”.

(2013: 4271)

Esta constatação, amplamente sustentada por estudos, investigações e pareceres, que optamos por apresentar aqui de uma forma sintética, para não sermos exaustivos merece-nos a maior atenção a vários níveis, mas particularmente agora que estamos a refletir sobre a ADD.

Este documento prossegue apresentando e contextualizando, de uma forma detalhada e crítica, um balanço de como, esta área do conhecimento se tem vindo a implantar no terreno educativo.

Analisando todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao vocacional, este documento aponta para disfunções graves que se detetam e paralelamente, de uma forma que gostaríamos de reiterar aqui, particularmente responsável, informada e corajosa, propor medidas de remediação à altura.

Embora consideremos a sua leitura integral da maior importância, optamos por citar aqui só uma pequena parte desse documento, destacando um parágrafo pelo que ele tem de paradigmático para a ADD aplicada ao ensino da Educação visual/artes visuais:

“(…) a condição da educação artística não é menos problemática. No 2.º ciclo, a desagregação da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica (EVT) nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica veio a traduzir -se em Metas Curriculares, discordantes dos programas em vigor, que muitos veem como desajustadas do propósito de educação artística. No 3.º ciclo, além de a Educação Visual ser orientada no mesmo sentido, reduzem-se as possibilidades de disponibilização de qualquer outra disciplina artística na componente de “Oferta de Escola”. Esta componente, tradicionalmente vocacionada para a educação artística, passou a ver alargado o seu âmbito à área tecnológica. Por outro lado, o espaço que lhe era atribuído passou a ser partilhado com a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Acresce ainda que o tempo atribuído à atual “Área das Expressões e Tecnologias”, que agora integra a Educação Física, é globalmente inferior ao que detinha o conjunto das suas componentes desde 2001 (menos 50 horas no total) além de sujeita a uma disciplinarização pouco adequada a uma visão moderna das artes e das aprendizagens artísticas”.

(ibidem)

Cientes que estamos todos de que nos encontramos inseridos num micro sistema que está alojado num meso sistema que por sua vez incorpora um macro sistema, é, no nosso entender muito importante o escrutínio que aqui é realizado uma vez que a ADD não se pode alhear dele das consequências que daí advêm para a prática e para o desempenho docente. Neste sentido pensamos que há que ter em linha de conta todos estes dados, que eles têm que informar e ajudar a contextualizar a avaliação docente, particularmente nesta área específica do saber e que deve haver um espaço de reflexão e ponderação com a qualidade necessária para a ADD não se deixar orientar, apenas, para uma mera prestação de contas que vise a eficácia e a qualidade, uma vez que, face a este contexto, estará a exigir, de uma forma redutora e injusta, a um “parafuso” que funcione bem e seja competente face aos objetivos que, numa perspetiva sistémica, lhe são propostos, fazendo parte de uma engrenagem que se deteta e reconhece, à partida, que é disfuncional!

Como o caminho que percorremos ao longo deste estudo também se apoiou, em alguns dos estudos evocados no presente documento, estamos conhecedores de que esta problemática não pode ser escamoteada e que impõe reflexão. Cumulativamente, estamos também conscientes de que todas as medidas de remediação permanecerão no domínio da utopia se a sensibilidade para estas questões não vier acompanhada por mudanças relevantes traduzidas em desburocratização, conquista de autonomia e um

acesso permanente ao conhecimento, de forma a “ promover a *user-generated* sabedoria entre os professores” (2012:12). Visão esta que se enquadra numa perspetiva mais global e que o documento elaborado pela OCDE (2012) de forma tão pertinente, contextualiza, quando refere:

“Uma geração atrás, os professores poderiam esperar que o que ensinavam duraria por toda a vida de seus alunos. Hoje, onde as pessoas podem acessar o conteúdo no Google, onde as habilidades cognitivas de rotina estão sendo digitalizados ou terceirizados, e onde os empregos estão mudando rapidamente, sistemas de educação devem dar uma ênfase muito maior em permitir que os indivíduos a se tornarem aprendizes ao longo da vida, a gerir formas complexas de pensamento e formas complexas de trabalho que os computadores não podem assumir facilmente. Os alunos precisa ser capaz não só de constante adaptação, mas também de estar constantemente aprendendo e crescendo, de posicionamento se e reposicionar-se em um mundo em rápida mutação”
(*ibidem*).

Em jeito de conclusão

De acordo com Curado (2000), qualquer processo de avaliação dos professores implica uma gestão de contrários: prestação de contas versus desenvolvimento profissional; controlo burocrático versus autonomia profissional e necessidades individuais versus objetivos organizacionais. Daí a necessidade de um empenhamento institucional e de uma disponibilização de recursos que testemunhem a vontade política de contribuir para uma cultura profissional e organizacional de participação, empenhamento e autorresponsabilização.

Donde entendemos que um trabalho com estas características não nos permite criar verdades absolutas nem conclusões definitivas. Antes estamos perante um investimento de carácter exploratório num enquadramento que se entende que está em constante transformação.

Para concluir, gostaríamos de realizar as seguintes propostas:

Confrontação deste estudo com outro(s) que vierem a ser realizado(s) na mesma área de ensino, com o objetivo de procurar outras formas de perceber a ADD e conseqüentemente descobrir novas perspetivas de análise desta problemática;

Divulgação do presente estudo no contexto de trabalho no qual nos encontramos inseridos, não só para ir de encontro ao prescrito no Artigo 17º da Portaria nº 841/2009 de 3 de agosto que rege a equiparação a bolseiro, mas também para assegurar *feedback* por parte do corpo docente e caminhar no sentido de, com base numa negociação contextualizada, melhorar as condições da realização da ADD e contribuir para promover uma cultura de supervisão/avaliação na instituição escolar.

Disponibilizar todos os recursos que nos foram possíveis construir, nomeadamente um trabalho realizado em equipa sobre a temática do *Peer Coaching* da autoria de Teixeira, C. *et al* (2012) intitulado “Ausência de práticas supervisivas no terreno” que contempla várias fichas para suporte à implementação desta metodologia e que apresentamos em anexo (Anexo XIII).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, Bártolo P. (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior (Cadernos da Formação de Professores 1)* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola. *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas? In Formosinho, J. (org.)*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDINE* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDINE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª reimpressão da 2ª edição (revista e atualizada) de Janeiro/2003 ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M. P., & (org), M. A. (2010). *Trabalho docente: Formação e Avaliação - Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., Correia, C., & Teixeira, S. M. (2009). *Projecto de Avaliação e rede PAR: construção e regulação do sentido colectivo de escola*. 1: 1.
- Alves, M., & Ketele, J. M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Barbosa, A. M. (2004). *Arte, Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: Arte na escola.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boterf, G. L. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development* 6, (pp. 187-249).
- Caetano, A. (1998). *A Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carneiro, R. (1988). Educação e Emprego em Portugal, Uma leitura de modernização. *Portugal: Os próximos 20 anos. Volume V*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cascão, F. (2004). *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento – Um estudo exploratório de Inovações na Gestão de Pessoas*. Lisboa: Editora RH.
- Charréu, L. (2007). Educação Artística, Conceitos e Terminologias. *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: UNESCO.
- Chiesa, A., & Ciampone, M. (1999). Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. *A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC* (pp. 306-324). Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem.
- Comunidade, E. a. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Oeiras: Celta.
- Damásio, A. (2006). Desenvolver as Capacidades criativas para o Século XXI. *Conferência Mundial sobre a Educação Artística*. Lisboa: UNESCO.

- Damáσιο, A. (2011). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional - Um quadro de referência para a docência*. (M. C. Roldão, Trad.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Despresbiteris, L. (2005). Auto Avaliação das Instituições de Ensino Superior. *Estudos de Avaliação Educacional, Vol. 16, n. 32*.
- Edwards, B. (1984). *Drawing on the Right Side of the Brain*. Editora Tecnoprint.
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. (JUL/DEZ de 2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras, Vol. 8, n. 2*, pp. 5-17.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Oeiras: EACEA Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
- Fernandes, A., & Caetano, A. (2007). A avaliação de desempenho. In A. Caetano, & J. Vala, *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (3ª ed., pp. 359-387). Lisboa: RH Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D., Ramos, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico - Relatório Final Revisto*.
- Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (33ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M., & Motta, F. (2000). *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Gilckman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers* (6ª ed.).
- Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. In *Saber (e) Educar nº11*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gonçalves, D., Ferraz, F., & Costa, M. (2008). Escola como sistema, mundo de vida e reorganização: reptos à Supervisão Pedagógica. In *Cadernos de Estudo 7*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gouveia, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação, metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca.
- Graça, A., Lagartixa, C., Almeida, J., Santos, R., & et al. (2011). *Avaliação do desempenho docente – Um guia para a ação*. Coleção *Educação para o Futuro*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guba, & Lincoln. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Ingvarson, L. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession. In D. & Middlewood, *Managing Teacher Appraisal and Performance: a comparative approach* (pp. 160-180). Routledge Publishers.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Merriam. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Middlewood. (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance*. Routledge Publishers.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. In *Educação Porto Alegre v. 22, nº37* (pp. 7-32).
- Moreira, F. V. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente, para uma abordagem de orientação transformadora. In *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A., & Estrela, A. (. (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. ALARCÃO, & et al, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Papagueli-Vouliouris, D. (1999). *Education Research Centre, Athens - Evaluation of teacher education in Greece - a political demand of our time*. TNTEE Publications.
- Parente, R. (2009). Falar de supervisão pedagógica. Avaliação de desempenho docente. In *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Elo 16*. Guimarães.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ª ed.). Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de inovação educacional.
- Ponte, J. P. (1994). Formação contínua: Políticas, concepções e práticas. In *Aprender 16* (pp. 11-16).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In A. Luc, & et al, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas. In *Revista do GEDEI, nº4*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (2ª ed.)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint Exupéry, A. d. (2001). *Le Petit Prince*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, & et al. (2012). OCDE - Preparando professores e desenvolver líderes de escola para o século 21. Lições de todo o mundo. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*.
- Silveira, L. (2008). Supervisão e supervisor(es): teorias e práticas de formação de profissionais num paradigma de complexidade, de matriz reflexiva e ecológica. In *Cadernos de Estudo 7*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stake, R. (2006). *Mutiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation v.22, n.2, 183-209*.

- Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Torrecilla, J. M. (2007). Avaliação de Desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In S. Balzano, *O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina* (p. 25). Brasília: UNESCO.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006). Desenvolver as Capacidades Criativas no século XXI. *Conferência Mundial sobre a Educação Artística*. UNESCO.
- UNESCO. (2007). Educação Artística, conceitos e terminologias. *Conferência Mundial sobre a Educação Artística*. Porto: UNESCO.
- UNESCO. (2007). O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina Avaliação do desempenho e carreira docente. *Um estudo em cinquenta países da América e Europa*. Brasília: Conselho Editorial da UNESCO.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente – Para uma abordagem de orientação transformadora. In *Cadernos do CCAFF - 1, Conselho científico da educação para a avaliação de professores*.
- Vilar, M. A. (1992). Um novo discurso? In *A Avaliação* (8). Porto: Edições ASA.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study research: Design and methods*. USA: Sage Publications .
- Yin, R. K. (1994). *Case Study research: Design and methods* (2ª ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro;
- Lei de Bases do Sistema Educativo - alterada e renumerada pela Lei nº 49/86 de 14 de Agosto;
- Decreto-Lei nº139-A/90 de 28 de Abril;
- Decreto Regulamentar nº 14/92;
- Decreto Regulamentar nº 2/2008;
- Decreto-Lei nº 75/2010;
- Decreto Regulamentar nº 2/2010;
- Decreto Regulamentar nº 26/2012;

DOCUMENTOS OFICIAIS

- Relatório da IGE
- Relatório da Avaliação Interna do Agrupamento (2009/2011)
- Projeto de avaliação em rede (PAR): construção e regulação do sentido coletivo de escola: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ALVES Palmira, CORREIA S.M. T. (2009)
- Projeto Educativo do Agrupamento (2010)
- Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 1/2013 - Recomendação sobre Educação Artística - Diário da República, 2.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2013

SITES CONSULTADOS

Lea Depresbiteris, acessido em 2012 /02/15.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n32/v16n32a01.pdf>,

Ana Mae Barbosa, acessido em 2012/04 /16

<http://dc.itamaraty.gov.br/>

ANEXOS

ANEXO I - Relatório da avaliação interna da escola
(pag.s 61/63)

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

BIÉNIO 2009/11 (PAG.S 61/63)

Considerações finais

Segundo a diretora do Agrupamento a direção da escola pretende potenciar um maior envolvimento de todos na vida do Agrupamento e uma participação mais ativa de todos os intervenientes no processo educativo; procurar que a Associação de Pais seja mais interventiva e dinâmica; dar mais visibilidade à instituição no exterior (através de maior dinâmica na participação em concursos e projetos) e implementar os cartões de leitura biométrica, o que assegurará uma maior eficácia dos serviços.

Pontos Fortes

- Elevado grau de satisfação com a Direção;
- Elevado nível de motivação do Pessoal Docente e do Pessoal Não Docente
- Grande número de professores a dinamizar projetos e clubes;
- Oferta educativa diversificada;
- Equipamento informático e audiovisual disponível;
- Acesso dos professores à Escola Virtual;

Pontos Fracos

- Menor satisfação sobre a posição do Agrupamento face à mudança e à modernização;

Oportunidades

- Existência de um conjunto diversificado de parcerias, protocolos e projetos no Agrupamento

6. Capacidade de Autoavaliação

O Agrupamento de Escolas de S. Pedro de Pedroso tem desenvolvido algumas práticas de autoavaliação e, no início do ano letivo de 2008/2009, a Equipa de autoavaliação redigiu um relatório que analisava a situação do Agrupamento e identificava alguns dos seus pontos fracos e fortes.

Este relatório foi apreciado pela equipa da IGE que realizou a avaliação externa da escola, no ano letivo de 2008/2009. Esta equipa considerou que, mesmo não existindo na Escola uma cultura de autoavaliação, nos últimos anos letivos têm sido implementados alguns procedimentos de autoavaliação como, por exemplo, a análise dos resultados escolares e os planos de melhoria elaborados pelos diferentes departamentos curriculares.

Acerca da capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento, a equipa da IGE afirmou acerca do processo de autoavaliação: “ Transparece a ideia de que este trabalho, até pelo curto espaço de tempo em que foi desenvolvido, carece de maior sustentação ao nível de recolha e tratamento de dados e de envolvimento da comunidade educativa, faltando, também, ser elaborado um plano global de melhoria a ser implementado no Agrupamento.

Apesar destas fragilidades, foram identificados alguns pontos fortes e fracos do Agrupamento, que podem servir como ponto de partida para a regulação e melhoria de todo o processo de autoavaliação, para além de permitirem a elaboração de estratégias a desenvolver em áreas consideradas frágeis e prioritárias.”

No início do ano letivo de 2009/2010 constituiu-se uma nova equipa que, partindo das conclusões apresentadas pelo relatório, tinha por objetivo desenvolver no Agrupamento um processo de autoavaliação sustentado no envolvimento da comunidade educativa e alicerçado numa prática de recolha e tratamento de dados.

Partindo do trabalho realizado pela anterior equipa de autoavaliação e dos procedimentos de autoavaliação existentes no Agrupamento, foi elaborado um plano de ação que previa um processo de recolha de evidências com a

aplicação de um questionário a encarregados de educação, professores, alunos e pessoal não docente.

Foram propostos alguns instrumentos de avaliação, tendo em vista sistematizar o processo de recolha de evidências e proceder ao seu tratamento estatístico, de forma a potenciar a recolha de informação sistematizada que permita ter uma perspetiva global da atividade desenvolvida no Agrupamento.

Propôs-se uma ficha para avaliar cada atividade constante do Plano de Anual de Atividades, que foi aplicada no final do ano letivo por todos os departamentos curriculares. A informação recolhida foi tratada a nível estatístico e permitiu fazer uma avaliação do PAA, baseada nestas evidências. A Equipa da autoavaliação propôs ainda em Conselho Pedagógico que se tornasse mais clara a articulação entre as atividades propostas e os objetivos do Projeto Educativo.

Já no final do referido ano letivo procedeu-se à avaliação da área curricular não disciplinar de Área de Projeto, através de uma ficha criada para esse efeito. Todos os professores que ministraram essa área avaliaram a atividade desenvolvida ao longo do ano letivo. A informação recolhida foi tratada a nível estatístico e permitiu ter uma visão mais clara da forma como decorreram as atividades.

Entendeu-se que o processo de verificação do cumprimento dos programas se deveria fazer de um modo uniformizado, que permitisse um tratamento estatístico. Da mesma forma, o relatório de atividades dos coordenadores de departamento foi também alvo de uniformização e, de acordo com a legislação em vigor, teve por base questionários aplicados a todos os docentes do departamento.

A análise estatística dos resultados já se faz há muitos anos no Agrupamento, no entanto considerou-se útil introduzir algumas alterações, nomeadamente a análise das médias finais por disciplina e ano de escolaridade e a comparação entre a avaliação interna e externa, no que diz respeito a Língua Portuguesa e Matemática. Considera-se útil também a comparação entre as médias nacionais e as médias do Agrupamento, tanto no nono ano como nas provas de aferição do quarto e sextos anos.

Um objetivo importante da equipa de autoavaliação é criar procedimentos de recolha e tratamento da informação, assegurando a disponibilização da mesma à gestão, de modo a incrementar um processo sistemático e contínuo de autoavaliação das diferentes áreas do Agrupamento, que permita conhecer melhor os resultados alcançados e desenvolver novos projetos dinamizadores da escola, bem como facultar à comunidade educativa informação sobre a atividade que é desenvolvida.

A identificação de pontos fortes e fracos na atividade que se desenvolve e a elaboração de planos de melhoria nas áreas mais frágeis de atuação são fatores que promovem uma cultura de melhoria continuada na organização, tanto a nível do funcionamento do Agrupamento como nos resultados dos alunos.

Findo este relatório, referente a um ciclo de dois anos letivos, a equipa de autoavaliação espera que ele dê origem a discussões proveitosas e a profundas reflexões nos diferentes departamentos e restante comunidade educativa. Fica ainda a aguardar o contributo de todos, seja através de comentários, seja através de sugestões, uma vez que no final deste ciclo de avaliação, para além do relatório final deverá ser elaborado um plano de melhoria.

ANEXO II - Guião da entrevista semiestruturada

**Guião de entrevista para levantamento das
“necessidades e expectativas face à supervisão /
avaliação de desempenho docente -
NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / ARTES VISUAIS.**

TEMAS	CATEGORIAS	QUESTÕES
Representações da ADD	ADD	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que ideia faz da ADD?</i> • <i>Em seu entender, para que serve? Ou antes, para que deveria, sobretudo, servir?</i> • <i>Quais os seus principais aspetos positivos?</i> • <i>Quais os aspetos negativos?</i> • <i>Que relação existe entre a ADD e a avaliação interna da instituição?</i> • <i>É contemplada alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) com as metas e os objetivos institucionais?</i> • <i>De que forma o contexto organizacional é contemplado na ADD?</i> • <i>Que articulação existe entre os vários grupos de trabalho que se debruçam sobre a temática da avaliação (departamentos curriculares; conselho pedagógico, direção do agrupamento; conselho geral; grupo de avaliação interna; SADD - secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico...)?</i> • <i>Qual o feed back que se pode realizar do investimento levado a cabo, neste processo, nos últimos anos?</i>
Cultura avaliativa/supervisiva		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Existe uma cultura avaliativa na instituição?</i> • <i>Quando e como é que ela se manifesta?</i> • <i>E uma cultura de supervisão?</i> • <i>Como é que ela se manifesta? Que metodologias utiliza?</i>

TEMAS	CATEGORIAS	QUESTÕES
Formação contínua/Desenvolvimento profissional		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em seu entender, qual é a ideia que os professores, em geral, têm da formação/desenvolvimento profissional?</i> • <i>Quais os aspetos que mais valorizam na formação?</i> • <i>Quais os principais obstáculos ou inconvenientes?</i> • <i>São realizados planos de formação individual?</i> • <i>Como são elaborados esses planos?</i> • <i>Que competências se propõem desenvolver?</i> • <i>Quem, ou que grupos dentro da instituição diagnosticam as necessidades de formação/desenvolvimento profissional?</i> • <i>A programação da formação assegurada pelo seu Centro de Formação é concebida tendo em conta esse diagnóstico?</i> • <i>Que modalidades de formação/desenvolvimento profissional lhe parecem mais consentâneas com as necessidades e os constrangimentos do seu quotidiano laboral (presencial, E-learning; B-learning; em contexto...)?</i> • <i>Que modalidade/s conhece melhor?</i> • <i>Qual/quais tem praticado mais?</i>
Trabalho em regime de colegialidade		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em seu entender, qual é a importância que reside no trabalho colaborativo?</i> • <i>Quais os aspetos mais positivos do trabalho em cooperação? E negativos, existem?</i> • <i>Em que momentos o trabalho colaborativo é implementado?</i> • <i>Quais os principais obstáculos/constrangimentos face à sua concretização? Porquê?</i> • <i>Em que medida é que as novas tecnologias podem ajudar a gerir esses constrangimentos?</i>

Grata pela colaboração.

M^a de Fátima Falcão Pestana Vasconcelos

ANEXO III - Guião da sessão de *focus group*

Guião de perguntas para a realização de *focus group*

“Necessidades e expectativas face à supervisão / avaliação de desempenho docente - NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / ARTES VISUAIS.”

FASE I – ENQUADRAMENTO (2 minutos)

Este guião destina-se a documentar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, sob o tema “NECESSIDADES E EXPECTATIVAS FACE À SUPERVISÃO / AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO -ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / ARTES VISUAIS”.

Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a sua concretização.

São objetivos desta investigação:

1. Conhecer a perceção e as expectativas dos professores, sobre a temática da supervisão e da avaliação de desempenho, tanto enquanto avaliadores como enquanto avaliados.
2. Identificar as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação de desempenho docente.
3. Propor sugestões de melhoria e estratégias possíveis a adotar, com base numa negociação contextualizada, de forma a melhorar as condições de realização da ADD.
4. Contribuir para promover uma cultura de supervisão/avaliação na instituição escolar.
5. Potenciar a mobilização das TIC.

FASE II – APLICAÇÃO DAS PERGUNTAS (45 minutos)

1– Representações da ADD (20 minutos)

Compreender as representações que os entrevistados têm relativamente à ADD, nas suas várias vertentes.

Questões/afirmações

- *Que ideia fazem da ADD?*
- *Em vosso entender, para que serve?*
- *Quais os seus principais aspetos positivos?*
- *Quais os aspetos negativos?*
- *Que relação existe entre a ADD e a avaliação interna da instituição?*
- *É contemplada alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) com as metas e os objetivos institucionais?*
- *De que forma o contexto organizacional é contemplado na ADD?*
- *Que articulação existe entre os vários grupos de trabalho que se debruçam sobre a temática da avaliação (departamentos curriculares; conselho pedagógico, direção do agrupamento; conselho geral; grupo de avaliação interna; SADD - secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico...)?*
- *Qual o feed back que se pode realizar do investimento levado a cabo, neste processo, nos últimos anos?*

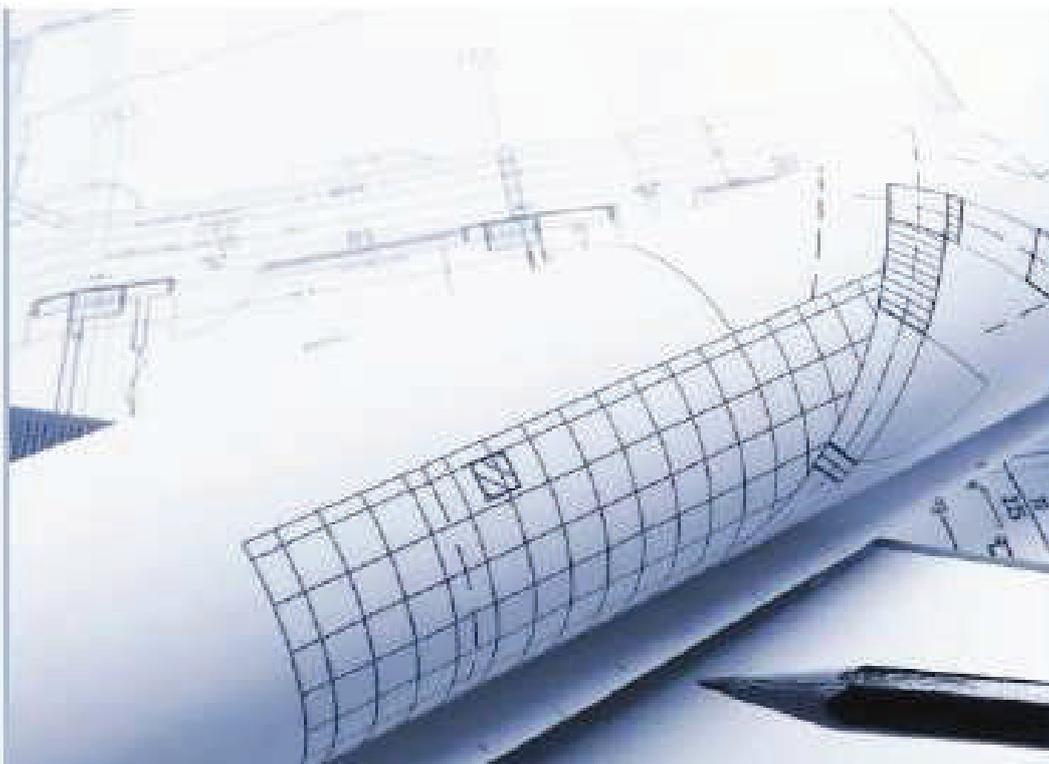
2 – Cultura avaliativa/supervisiva – as representações (25 minutos)

Saber se os entrevistados reconhecem existirem práticas institucionais que suportem uma cultura de caráter avaliativo e ou supervisivo.

Questões/afirmações

- *Que tipo de acompanhamento supervisivo existiu durante o período avaliativo?*
- *Realizaram-se entrevistas antes e após os momentos de observação de aulas?*
- *Além destes momentos houve outros espaços destinados à troca de experiências pedagógicas e ao desenvolvimento de trabalho cooperativo?*
- *Foram contemplados espaços de negociação ao longo do processo avaliativo/supervisivo?*
- *Considera que existe uma cultura avaliativa na instituição?*
- *Quando e como é que ela se manifesta?*
- *Considera que existe uma cultura de supervisão?*
- *Como é que ela se manifesta? Que metodologias utiliza?*

ANEXO IV - Inquérito por questionário



Inquérito

Este questionário destina-se a documentar um trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, sob o tema "NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FACE À SUPERVISÃO / AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO -ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / ARTES VISUAIS".

Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

***Obrigatório**

1. Caracterização Pessoal e Profissional

(Assinale a situação que se lhe aplica em cada item)

1.1. Género *

- Masculino
- Feminino

1.2. Idade *

- Menos de 30 anos
- De 30 a 45 anos
- Mais de 45 anos

1.3. Habilitações Académicas *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós - Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

1.4. Tempo de serviço *

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.5. Tempo de serviço na área curricular de Artes Visuais *

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.6. Situação profissional *

- Quadro de Agrupamento
- Professor(a) Contratado(a)
- Outra

2. Sobre a implementação da ADD

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

Implementação da ADD *

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
2.1. Existe relação entre a ADD e a avaliação interna da escola?	<input type="radio"/>				
2.2. O clima organizacional é um item contemplado na ADD?	<input type="radio"/>				
2.3. Registou-se articulação entre o projeto docente (antigos OI) e as	<input type="radio"/>				

metas e objetivos institucionais?					
2.4. O feed-back que se registou no final do processo de ADD, foi positivo?	<input type="radio"/>				
2.5. Existiram dificuldades na implementação da ADD?	<input type="radio"/>				
2.6. A ADD contribuiu para a melhoria das suas práticas profissionais?	<input type="radio"/>				
2.7. A implementação da ADD contemplou uma vertente avaliativa?	<input type="radio"/>				
2.8. A implementação da ADD contemplou uma vertente formativa?	<input type="radio"/>				

3. Cultura supervisiva/Cultura avaliativa

(Assinale a sua opinião face às afirmações que se seguem)

Cultura supervisiva/Cultura avaliativa *

	Concordo	Concordo Parcialmente	Sem Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo
3.1. Houve práticas supervisivas, ao longo do processo de ADD?	<input type="radio"/>				
3.2. Classificaria como positivo o grau de envolvimento que					

o avaliador teve
no processo de
avaliação do seu
trabalho?



3.3. Considera
que se
contemplou um
espaço de
negociação no
decurso da ADD?



3.4. A atividade
supervisiva
contribuiu para a
melhoria das
suas práticas
educativas?



3.5. A qualidade
da prática
supervisiva foi
satisfatória?



3.6. Classificaria
como eficaz, no
sentido de
conquista de
qualidade
institucional, a
prática avaliativa
subjacente à
ADD?



4. Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional (DP)

(Assinale a sua opinião face às afirmações que se seguem)

Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional *

Concordo Concordo Sem Discordo Discordo
Parcialmente Opinião Parcialmente

4.1. Considera
que a
participação em
ações de
formação é muito
importante?



4.2. A formação
centrada nos
centros de

formação satisfaz as suas necessidades de desenvolvimento profissional?



4.3. Acha que havia vantagem em utilizar outras modalidades de formação continua?



4.4. Foram, em tempo útil, inventariadas as necessidades de formação do grupo de profissionais a que pertence?



5. Práticas Colaborativas

(Assinale a sua opinião face às afirmações que se seguem)

Práticas Colaborativas *

Concordo Concordo Sem Discordo Discordo
Parcialmente Opinião Parcialmente

5.1. As atitudes de empatia, apoio e aceitação são fundamentais na construção de um clima de abertura entre os pares?



5.2. O trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem?



5.3. O isolamento dos professores constitui um dos maiores



obstáculos à
prática
colaborativa?

5.4. A organização
dos horários de
trabalho é
compatível e
favorece a prática
inter pares?



5.5. O
desenvolvimento
profissional
apoiar-se no
diálogo e na
partilha de
experiências?



5.6. As TIC
facilitam a troca
ativa de ideias,
fazendo
aumentar o o
trabalho
colaborativo?



6. Convidamo-lo(a), por fim, a refletir sobre as seguintes questões

(Identifique fatores de constrangimento e de facilitação que podem estar subjacentes à ADD)

Fatores de constrangimento *

Fatores de facilitação *

[Enviar](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

ANEXO V - Inquérito piloto

I- ENQUADRAMENTO

Este questionário destina-se a documentar um trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, sob o tema “**NECESSIDADES E EXPECTATIVAS FACE À SUPERVISÃO / AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO - ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / ARTES VISUAIS**”

Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

II – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – População alvo – 10 professores do Departamento das Artes Visuais

1 - Caracterização Pessoal e Profissional

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
• Género		
• Idade		
• Habilitações académicas		
• Tempo de serviço		
• Tempo de serviço nas áreas curriculares de Artes Visuais		
• Situação Profissional		

2 Sobre a implementação da ADD

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
<ul style="list-style-type: none"> Existe relação entre a ADD e a avaliação interna da escola? 		
<ul style="list-style-type: none"> O clima organizacional é contemplado na ADD? 		
<ul style="list-style-type: none"> Registou-se articulação entre o projeto docente (antigos OI) e as metas e objetivos institucionais 		
<ul style="list-style-type: none"> Que preocupações estiveram presentes na ADD? 		
<ul style="list-style-type: none"> Como classificaria o tipo de <i>feed-back</i> se registou no final do processo 		
<ul style="list-style-type: none"> Em que medida é que a ADD contribuiu para a melhoria das suas práticas profissionais 		

3 Cultura supervisiva/Cultura avaliativa

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
<ul style="list-style-type: none"> Ao longo do processo de ADD houve práticas supervisivas? 		
<ul style="list-style-type: none"> Como classificaria o grau de envolvimento que o seu avaliador teve no processo de avaliação do seu trabalho? 		
<ul style="list-style-type: none"> Registou-se algum espaço de negociação no decurso da ADD? 		
<ul style="list-style-type: none"> A atividade supervisiva contribuiu para a melhoria das práticas educativas? 		
<ul style="list-style-type: none"> Como avalia a qualidade da prática supervisiva? 		
<ul style="list-style-type: none"> Como avalia a qualidade da prática avaliativa na instituição? 		

4- Formação Contínua/Desenvolvimento Profissional (DP)

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
<ul style="list-style-type: none">• Quantas ações de formação creditadas realizou nos últimos cinco anos?		
<ul style="list-style-type: none">• Quantas ações de formação creditadas realizou no ano letivo 1010/11?		
<ul style="list-style-type: none">• Que importância atribui à frequência de ações de formação?		
<ul style="list-style-type: none">• O tipo de formação em vigor satisfaz as suas necessidades de desenvolvimento profissional?		
<ul style="list-style-type: none">• Conhece outras modalidades para a realização de formação contínua?		
<ul style="list-style-type: none">• Foram inventariadas pela instituição as necessidades de formação do grupo de profissionais a que pertence?		
<ul style="list-style-type: none">• Que modelo de formação considera ser mais ajustado ao seu desenvolvimento profissional?		

5 Práticas Colaborativas

(Assinale com um X a sua opinião face às afirmações que se seguem)

	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
<ul style="list-style-type: none">• As atitudes de empatia, apoio e aceitação são fundamentais na construção de um clima de abertura entre os pares.		
<ul style="list-style-type: none">• O trabalho colaborativo permite a resolução conjunta de problemas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem.		
<ul style="list-style-type: none">• O isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos à prática colaborativa?		
<ul style="list-style-type: none">• O conhecimento profissional do professor emerge a partir da prática interpares?		
<ul style="list-style-type: none">• O desenvolvimento profissional faz-se na relação dialógica de partilha de experiências.		
<ul style="list-style-type: none">• As TIC facilitam a troca ativa de ideias, fazendo aumentar o o trabalho colaborativo?		

Valoração Global do Questionário

(Valore de 1 a 10 os seguintes aspetos – marque com um X a pontuação que corresponde)

Aspetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos										
Clareza geral da linguagem utilizada										
Extensão do questionário no seu conjunto										
Facilidade em responder										
Apresentação geral do questionário										

✓ Observações

Agradecemos a colaboração

M^a Fátima Falcão Pestana de Vasconcelos

ANEXO VI - Respostas abertas do inquérito

Análise das respostas abertas
do inquérito por questionário, da Q1 à Q10.

<p>Q 1 FC - Fatores de constrangimento</p>	<p>"O aspeto burocrático e eminentemente orientado para a avaliação, sem ponderar o aspeto formativo; A avaliação ser realizada por agentes internos; A sobrecarga de trabalho; As quotas existentes no final do processo avaliativo."</p>
<p>FF - Fatores de facilitação</p>	<p>Não houve</p>
<p>Q 2 FC - Fatores de constrangimento</p>	<p>"O modelo de avaliação não contribui para a melhoria de práticas docentes. Promove clima nas escolas de insatisfação e alusão à desconfiança.</p>
<p>FF - Fatores de facilitação</p>	<p>Um modelo de avaliação centrado na formação e partilha de experiências.</p>
<p>Q 3 FC - Fatores de constrangimento</p>	<p>"Ciclos de avaliação curtos"; Burocracia; Calendários.</p>
<p>FF - Fatores de facilitação</p>	<p>"Ciclos de avaliação longos; Simplificação do processo; Calendários fora dos momentos lectivos "</p>
<p>Q 4 FC - Fatores de constrangimento</p>	<p>"O facto de ser um colega próximo, e que nos conhece pessoalmente, a assistir às nossas aulas e a avaliar, só por isso pode ser injusto. A ADD veio trazer às escolas uma competição pouco saudável."</p>

FF - Fatores de facilitação	A ADD pode por vezes motivar alguns docentes a melhorar/evoluir na aplicação dos conteúdos, de forma a motivar mais os alunos, utilizando diferentes meios e formas de os abordar.
Q 5 FC - Fatores de constrangimento	"Um mau professor não pode ser um bom avaliador, mas pode ser, e é muitas vezes, "o avaliador"; O avaliador é uma espécie de ""burocrata"", ao serviço do sistema, o qual deve preencher determinada o número de documentos relativos à avaliação do docente em causa, mas que, frequentemente, não contribui em nada para a avaliação formativa do avaliado; Quando se verifica observação de aulas, estas nem sempre são representativas da qualidade das aulas lecionadas pelo avaliado ao longo do ano letivo."
FF - Fatores de facilitação	No momento, e de acordo com a presente legislação da avaliação do desempenho docente, não consigo identificar fatores de facilitação.
Q 6 FC - Fatores de constrangimento	A ADD não contribui para a melhoria das práticas do docente e não tem carácter formativo. O avaliado não aprende nada com o avaliador.
FF - Fatores de facilitação	Seria interessante estabelecer práticas de troca de experiências, por exemplo assistindo às aulas dos pares.
Q 7 FC - Fatores de constrangimento	"Estar a ser avaliado por colegas que por vezes não vemos competência e postura para tal.

FF - Fatores de facilitação	Não vejo tais fatores. A avaliação deve ser externa por alguém sem qualquer tipo de relação ou amizade, com competência e formação para tal.
Q 8 FC - Fatores de constrangimento	Sem opinião
FF - Fatores de facilitação	Sem opinião
Q 9 FC - Fatores de constrangimento	Falta de honestidade intelectual da parte do avaliador e imparcialidade na avaliação.
FF - Fatores de facilitação	Os desafios são sempre positivos e facilitadores de novas aprendizagens.
Q 10 FC - Fatores de constrangimento	"Tem sido um processo muito burocrático. Absorve muito tempo. Está mais orientada para a prestação de contas e menos para o desenvolvimento profissional. Pouca formação, sobre esta matéria, tanto por parte dos avaliadores como por parte dos avaliados".
FF - Fatores de facilitação	Neste modelo não encontro nenhuns.

ANEXO VII - Tratamento dos dados em SPSS e Excel

GÉNERO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	7	70,0	70,0	70,0
Masculino	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

IDADE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
de 30 a 45 anos	4	40,0	40,0	40,0
mais de 45 anos	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciatura	7	70,0	70,0	70,0
Pós-Graduação	1	10,0	10,0	80,0
Mestrado	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

TEMPO DE SERVIÇO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De 5 a 10 anos	1	10,0	10,0	10,0
De 11 a 20 anos	4	40,0	40,0	50,0
Mais de 20 anos	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA CURRICULAR DE ARTES VISUAIS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 5 anos	3	30,0	30,0	30,0
De 11 a 20 anos	3	30,0	30,0	60,0
Mais de 20 anos	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Quadro de Agrup.	9	90,0	90,0	90,0
Prof.(a) Contratado(a)	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

EXISTE RELAÇÃO EXISTE ENTRE A ADD E A AVALIAÇÃO INTERNA DA ESCOLA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	30,0	30,0	30,0
Concordo Parcial/	4	40,0	40,0	70,0
Sem Opinião	1	10,0	10,0	80,0
Discordo Parcial/	1	10,0	10,0	90,0
Discordo	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

O CLIMA ORGANIZACIONAL É UM ITEM CONTEMPLADO NA ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	10,0	10,0	10,0
Concordo	3	30,0	30,0	40,0
Parcial/ Sem opinião	2	20,0	20,0	60,0
Discordo	3	30,0	30,0	90,0
Parcial/ Discordo	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

REGISTOU-SE ARTICULAÇÃO ENTRE O PROJETO DOCENTE (ANTIGOS OI) E AS METAS E OBJETIVOS INSTITUCIONAIS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	20,0	20,0	20,0
Concordo	4	40,0	40,0	60,0
Parcial/ Sem opinião	1	10,0	10,0	70,0
Discordo Parcial/ Discordo	2	20,0	20,0	90,0
Discordo	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

O FEEDBACK QUE SE REGISTOU NO FINAL DO PROCESSO DE ADD, FOI POSITIVO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo parcial/ Sem Opinião	2	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	10,0	10,0	30,0
Discordo	4	40,0	40,0	70,0
Parcial/ Discordo	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

EXISTIRAM DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	7	70,0	70,0	70,0
Sem Opinião	1	10,0	10,0	80,0
Discordo Parcialmente	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

ADD CONTRIBUIU PARA A MELHORIA DAS SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	10,0	10,0	10,0
Discordo Parcialmente	2	20,0	20,0	30,0
Discordo	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

HOUVE PRÁTICAS SUPERVISIVAS, AO LONGO DO PROCESSO DA ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	20,0	20,0	20,0
Concordo Parcial/	3	30,0	30,0	50,0
Sem Opinião	3	30,0	30,0	80,0
Discordo Parcial/	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

FOI POSITIVO O GRAU DE ENVOLVIMENTO QUE
O SEU AVALIADOR TEVE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	10,0	10,0	10,0
Concordo Parcial/	2	20,0	20,0	30,0
Sem Opinião	4	40,0	40,0	70,0
Discordo	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

CONTEMPLOU-SE UM ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO NO DECURSO DA ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	10,0	10,0	10,0
Concordo Parcial/	1	10,0	10,0	20,0
Sem Opinião	3	30,0	30,0	50,0
Discordo Parcial/	1	10,0	10,0	60,0
Discordo	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

A ATIVIDADE SUPERVISIVA CONTRIBUIU PARA A MELHORIA DAS SUAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Parcial/	2	20,0	20,0	20,0
Sem Opinião	2	20,0	20,0	40,0
Discordo Parcial/	2	20,0	20,0	60,0
Discordo	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

CLASSIFICARIA COMO EFICAZ, NO SENTIDO DE CONQUISTA DE QUALIDADE INSTITUCIONAL A PRÁTICA AVALIATIVA SUBJACENTE À ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Parcial/	2	20,0	20,0	20,0
Discordo Parcial/	3	30,0	30,0	50,0
Discordo	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

A PARTICIPAÇÃO EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO É IMPORTANTE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	7	70,0	70,0	70,0
Concordo Parcial/	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

ACHA QUE HAVIA VANTAGEM EM UTILIZAR OUTRAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo Parcial/	2	20,0	20,0	20,0
Discordo Parcial/	6	60,0	60,0	80,0
Discordo	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

FORAM, EM TEMPO ÚTIL, INVENTARIADAS AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS A QUE PERTENCE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	9	90,0	90,0	90,0
Concordo Parcial/	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

FORAM, EM TEMPO ÚTIL INVENTARIADAS AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS A QUE PERTENCE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	20,0	20,0	20,0
Sem Opinião	1	10,0	10,0	30,0
Discordo	3	30,0	30,0	60,0
Parcial/ Discordo	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

AS ATITUDES DE EMPATIA, APOIO E ACEITAÇÃO SÃO FUNDAMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM CLIMA DE ABERTURA ENTRE OS PARES

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	9	90,0	90,0	90,0
Concordo Parcial/ Total	1	10,0	10,0	100,0
	10	100,0	100,0	

O TRABALHO COLABORATIVO PERMITE A RESOLUÇÃO CONJUNTA DE PROBLEMAS QUE OCORREM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	9	90,0	90,0	90,0
Concordo Parcial/ Total	1	10,0	10,0	100,0
	10	100,0	100,0	

O ISOLAMENTO DOS PROFESSORES CONSTITUI UM DOS MAIORES OBSTÁCULOS À PRÁTICA COLABORATIVA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	10	100,0	100,0	100,0

A ORGANIZAÇÃO DOS HORÁRIOS É COMPATÍVEL E FAVORECE A PRÁTICA INTERPARES

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	10,0	10,0	10,0
Concordo Parcial/	3	30,0	30,0	40,0
Discordo	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

AS TIC FACILITAM A TROCA ATIVA DE IDEIAS, FAZENDO AUMENTAR O TRABALHO COLABORATIVO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	6	60,0	60,0	60,0
Concordo Parcial/	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

ANEXO VIII - Transcrição das entrevistas

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 1 – PROFESSOR NA SITUAÇÃO DE AVALIADO

Entrevista semiestruturada realizada no dia 12 de Junho de 2012

Antes de começarmos cumpre-me informar que esta entrevista se integra num trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica sob o tema “Necessidades e expetativas dos professores face à Supervisão / Avaliação de desempenho docente - No âmbito da Educação Artística / Artes Visuais.”

. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

Duração da entrevista (60 minutos)

Idade – Grau académico – Mestrado / Habilitação profissional – /Situação profissional -

1 E - No seu entender quais são os objetivos da ADD? Ou seja, avalia-se para quê?

E1 – No meu entender os objetivos da ADD predem-se com a uma valorização do desempenho profissional e o reconhecimento do mesmo. Também funciona para uma análise das práticas letivas numa perspetiva construtiva.

2 E - Que desafios a ADD coloca aos professores? E oportunidades?

E1 - .Os desafios são uma análise das suas práticas diárias promovendo a capacidade de fazer mais e melhor e as oportunidades... deveriam servir para promover, para além do que foi dito, promover a oportunidade de um trabalho colaborativo entre professores

3 E - A vertente sumativa da ADD, nomeadamente com a introdução de quotas, é compatível com a sua vertente formativa?

E1. As quotas são, no meu entender, um dos aspetos mais opressivos que a ADD contempla, porque eles não permitem reconhecer com justiça o trabalho

que se leva a cabo, além de serem altamente desmotivadoras para desempenhos futuros.

Acho que a vertente formativa da ADD ainda não adquiriu grande expressão, devia haver mais trabalho colaborativo e supervisão para termos acesso à perspectiva de alguém que sabe mais do que nós para nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas.

4 E – Que relação considera que existe entre a ADD e a avaliação interna da instituição?

E1 – Acho que praticamente não existe.

Em seu entender, tal relação deveria existir? Se sim, porquê?

E1 - Se calhar devia existir, mas o fato é que tal ligação não se estabelece. Penso que era útil que houvesse uma ligação porque afinal, tanto nós como a instituição, estamos a trabalhar para o mesmo objetivo -. O sucesso escolar dos nossos alunos.

5 E - Tem sido contemplada alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) e as metas e os objetivos institucionais?

E1 – Sim, acho que sim

Deveria estabelecer-se tal ligação ou alinhamento?

E1 - Acho que sim, porque tem todo o sentido que os objetivos do local onde trabalhamos tenham tidos em linha de conta nos nossos projetos individuais do nosso trabalho individual.

6 E – Na sua opinião que instrumentos, ferramentas e ou evidências devem ser utilizadas na ADD?

E1 - Tudo deve ser utilizado, não só as aulas assistidas... relatório com tudo o que se faz, relatório da autoavaliação, atas, relatórios, registos fotográficos, portfólio...

7 E – Que importância atribui à formação profissional dos docentes?

E1 –Muito importante e deveria ser gratuita e o horário ajustada o horário letivo

Ela existe na escola?

E1 – Não existe, ou só existe muito raramente. Normalmente está a cargo do centro de formação, e ultimamente até não tem havido.

8 E - Que relação se estabelece entre a ADD e a formação profissional?

E1 –muito pouca. Tanto quanto sei a formação profissional só conta na medida em que os professores cumprem com os créditos de formação, resultantes da frequências de ações, que são exigidas por lei. O que se faz a mais, não conta grande coisa.

9 E – Considera que existe uma cultura avaliativa na instituição? Quando e como é que ela se manifesta?

E1 - Acho que sim, pontualmente, junto dos alunos manifesta-se de forma continuada, entre os professores só pontualmente.

E - Como assim?

E1 – a avaliação, junto dos professores, só tem lugar no momento em que são implementadas as aulas assistidas, ou então quando no final do ano se entregam os relatórios de autoavaliação para serem analisados e avaliados.

10 E - Considera que existe uma cultura de supervisão na escola? Como é que ela se manifesta?

E1 - Existe mas pouco. Manifesta-se por vezes junto dos coordenadores e junto de quem nos orienta.

Que metodologia utiliza?

E1 - Acontece em função da disponibilidade.

11 E - Que importância atribui ao trabalho colaborativo? Como é que ele se manifesta?

E1 - Penso que o trabalho colaborativo é o melhor na prática docente, por isso gostava da área de projeto porque propiciava muito esse tipo de trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade, e rainha neste particular, e aprendemos sempre com os outros. Há constrangimentos relativamente à existência de momentos comuns por incompatibilidade horária. Por exemplo no PIEF o horário está estruturado de forma a assegurar essa colegialidade.

12 E - Se pudesse alterar alguma coisa no processo da ADD, o que seria?

E1 - Sinceramente este não é o modelo ideal contudo questiono-me se há um modelo ideal, mas defendo que o processo deveria ser liderado por uma pessoa externa á escola porque seria mais imparcial... se bem que poderia não ser da faculdade, uma vez que tem uma visão, no meu entender, muito ligada ao ensino superior e não estão habituados a lidar com alunos mais e novos. Estão desenquadrados

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 2 - PROFESSOR NA SITUAÇÃO DE AVALIADO

Entrevista semiestruturada realizada no dia 12 de Junho de 2012

Antes de começarmos cumpre-me informar que esta entrevista se integra num trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica sob o tema “Necessidades e expetativas dos professores face à Supervisão / Avaliação de desempenho docente - No âmbito da Educação Artística / Artes Visuais.”

. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

Duração da entrevista (60 minutos)

Idade – Grau académico – Mestrado / Habilitação profissional – /Situação profissional -

1 - No seu entender quais são os objetivos da ADD? Ou seja, avalia-se para quê?

E2 - A ADD representa uma tentativa de perceber se os professores estão à altura de passar os conhecimentos aos alunos, e se estão ao nível de passar os conteúdos aos alunos.

2 - Que desafios a ADD coloca aos professores? E oportunidades?

E2- Os desafios são utilizar meios menos utilizados, meios informáticos ... e desenvolver um pouco mais a criatividade adormecida, evoluir, a nível profissional no sentido de desenvolvimento de práticas que estão adormecidas, despertar as pessoas para combater a acomodação, porque há uma rotina que se vai estabelecendo ao longo do tempo que nós lecionamos uma disciplina e essa apatia é prejudicial porque condiciona a criatividade.

3 - A vertente sumativa da ADD, nomeadamente com a introdução de quotas, é compatível com a sua vertente formativa?

E2 - Não é compatível porque a vertente formativa pode atingir o seu máximo e nem sempre a sumativa faz jus da formativa porque existem quotas que condicionam este reconhecimento.

4 - Que relação considera que existe entre a ADD e a avaliação interna da instituição? Em seu entender, tal relação deveria existir? Se sim, porquê?

E2 - Não existe em termos formais, contudo é importante as condições em que a instituição funciona podem contribuir para favorecer o desempenho docente e conseqüentemente a sua avaliação. No entanto acho que nesta situação deveria de haver mais informação para tudo ser mais claro no sentido de nos podermos defender, e atuar em função do funcionamento da escola. Considero assim que deveria haver uma maior interação entre a ADD e a avaliação interna da instituição para otimizar o próprio desempenho dos indivíduos.

5 - Tem sido contemplada alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) e as metas e os objetivos institucionais? Deveria estabelecer-se tal ligação ou alinhamento?

E2 - Não existe ligação porque a falta de clarificação / divulgação, o que restringe a elaboração dos objetivos individuais. Essa ligação era importante até porque eu posso ter objetivos diferentes consoante a instituição onde leciono.

6 - Na sua opinião que instrumentos, ferramentas e ou evidências devem ser utilizadas na ADD?

E2 - Devem ser utilizadas as planificações ...e o máximo de meios, instrumentos utilizados na disciplina para se , mostrar por observação direta em espaço de sala aula, para que se torne evidente ao avaliador a capacidade de utilizar diferentes meios e recursos para atingir os objetivos propostos nas planificações. Muitas vezes mostra-se, descontextualizadamente, muito material que nem sempre é aplicado de forma correta. Isto desvirtua o processo de análise do desempenho e enviesa juízos.

7 - Que importância atribui à formação profissional dos docentes? Ela existe na escola?

E2 - É importante, porque as pessoas sem ela congelam, acomodam-se, não ascendem a novos conhecimentos e cai-se na rotina. É evidente que quem avalia também tem que acompanhar e estar preparado para essa evolução, senão não pode ser consequente. Não existe na escola, quando há é geralmente no centro de formação, mas ultimamente até nem tem havido.

8- Que relação se estabelece entre a ADD e a formação profissional?

E2 – A relação está limitada ao número de créditos exigidos por lei para cada período de avaliação.

9 - Considera que existe uma cultura avaliativa na instituição? Quando e como é que ela se manifesta?

E2 - Entre pares não existe. Pontualmente talvez. Neste âmbito acho que deviam ser pessoas externas á instituição capazes de isenção no sentido de serem justas nomeadamente não deixarem que a relação interpessoal interfira nos juízos que uma avaliação implica. Não se manifesta, mas a manifestar-se, devia ser da forma que referi anteriormente.

10 - Considera que existe uma cultura de supervisão na escola? Como é que ela se manifesta? Que metodologia utiliza?

E2 - Não existe, pelo menos não sistematizada, pelo que funciona ocasionalmente, sem regras, e dependente da melhor ou pior interação que se

estabelece com o avaliador.- esta situação gera injustiças e não promove o benefício que se podia retirar da supervisão.

11 - Que importância atribui ao trabalho colaborativo? Como é que ele se manifesta ?

E2 - O trabalho colaborativo é muito importante, contudo dificilmente funciona. Piorou com a avaliação de desempenho porque as pessoas ficaram mais desconfiadas e competitivas, estou a lembrar-me das quotas que ainda vieram piorar esta partilha. É muito importante para partilhar estratégias e ser-se mais consequente profissionalmente. Se houvesse reuniões semanais como em certos projetos, tipo PIEF, e nas turmas normais possibilidade de reunir em CT para esse trabalho colaborativo esse trabalho surgiria com maior naturalidade.

12 - Se pudesse alterar alguma coisa no processo da ADD, o que seria?

E2 - Alterava a avaliação se feita por pessoas da instituição, no que se refere à assistência direta de aulas. No âmbito mais geral acho que deve haver algum *feed back* com instituição. Deveria haver uma parceria entre avaliadores externos e a comissão de avaliação da escola. As quotas também alterava. Não deviam existir, porque limita e compromete mesmo todo o investimento que os professores fazem neste processo e depois é altamente desmotivador, bloqueia iniciativas futuras, e não faz justiça ao percurso que um professor que investe na sua profissionalidade.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 3 - PROFESSOR NA SITUAÇÃO DE AVALIADOR

Entrevista semiestruturada realizada no dia 19 de Junho de 2012

Antes de começarmos cumpre-me informar que esta entrevista se integra num trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica sob o tema “Necessidades e expectativas dos professores face à Supervisão / Avaliação de desempenho docente - No âmbito da Educação Artística / Artes Visuais.”

. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

Duração da entrevista (60 minutos)

Idade 55 / Grau académico – Licenciatura / Situação profissional –
Professora do Quadro do Agrupamento do grupo 600 – Artes Visuais

1 - No seu entender quais são os objetivos da ADD? Ou seja, avalia-se para quê?

E3 – A ADD tem uma vertente de prestação de contas relativamente ao trabalho que se leva a cabo nas escolas e uma vertente mais orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

2 Na sua opinião, quais são os desafios que a ADD coloca aos professores? E quais são as oportunidades?

E3 - São muitos e variados. Contudo o maior foi ter imposto uma grande mudança no quotidiano das escolas, sem ter havido um espaço preliminar que pudesse assegurar que a sua implementação se fosse processando de forma gradual, vencendo sucessivas etapas no sentido de se ir refletindo sobre o processo e introduzido condições para produzir alterações que, em casos destes são sempre necessárias. A grande oportunidade, na minha opinião era mesmo a mudança...(sorriso) Contudo como não se muda por decreto!!!

3.Quanto à vertente sumativa da ADD, nomeadamente no que toca à introdução de quotas, acha que ela é compatível com a sua vertente formativa?

E3 – Tanto a vertente formativa como a avaliativa têm lógica em coexistirem, contudo a existência de quotas subverte totalmente aquilo que se pretende que o processo avaliativo dos professores seja, que é – o reconhecimento do investimento que os profissionais desta área fazem na sua profissão e na sua profissionalidade. As quotas impedem este reconhecimento, logo são também altamente desmotivadoras do investimento do trabalho que se realiza.

4. Considera que existe alguma relação entre a ADD e a avaliação interna da instituição? Em seu entender, tal relação deveria existir? Porquê?

E3 - Não creio!... Essa questão não tem merecido muita reflexão. Contudo é minha opinião que devia haver um cruzamento de informação e uma interação

maior entre, digamos...os resultados e o desempenho individual plasmado na ADD e o desempenho/resultados institucionais traduzidos na avaliação interna.

5. Na sua opinião, tem havido alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) e as metas e os objetivos institucionais?

Acha que deveria estabelecer-se alguma ligação ou alinhamento?

E3 – Sim penso que sim. Os objetivos institucionais acabam sempre por estar presentes, melhor, subjacentes, aos objetivos individuais apresentados pelos vários professores, no processo de avaliação.

6. Na sua opinião que instrumentos, ferramentas e/ou evidências deveriam ser utilizados na ADD?

E3 – Acho que deviam ser os objetivos individuais que traduzissem o tipo de contribuição que o professor enquanto individuo pode trazer para a instituição, um relatório de autoavaliação que possa elucidar sobre a reflexão que o professor realizou sobre o seu trabalho/desempenho, registos dos momentos de supervisão de aulas, antes e após, a realização das mesmas, e um balanço final no sentido de perspetivar o trabalho futuro.

7. Que importância atribui à formação profissional dos docentes?

E3 – Dou muita importância ao desenvolvimento profissional, não só porque o corpo docente desta área curricular detém formações iniciais muito diversificadas, que determinam que alguns professores possuam diferentes opiniões sobre os procedimentos, melhor...sobre a valoração que se pode ou deve dar a certos procedimentos, incluindo metodologias e recursos, mas também porque é uma área que tem vindo a sofrer várias alterações nomeadamente no que concerne às potencialidades que as novas tecnologias oferecem a este tipo de trabalho, bem como novas descobertas relativamente ao desenho e à representação do espaço.

Acha que ela existe na sua escola/agrupamento?

E3- Não, no agrupamento não creio que exista, funcionava até há pouco tempo nos centros de formação mas ultimamente é quase inexistente.

8. Que relação se poderá estabelecer entre a ADD e a formação profissional dos professores?

E3 – A relação que, segundo creio, existe, limita-se à contabilização do número de créditos que o docente vai acumulando naquilo que se chama a avaliação continua e que, até ao presente, tem estado mais nas mãos dos centros de formação que, têm sido, até agora as entidades que promovem os projetos de formação de professores.

9. Considera que existe uma cultura avaliativa na escola/agrupamento? Quando e como é que ela se manifesta?

E3 - Não. Considero que existe uma cultura avaliativa no que concerne aos alunos. No caso dos professores acho que não. Existem momentos destinados a esse efeito, que são de caráter pontual, por isso não se pode, no meu entender...dizer que essa forma descontinuada de avaliação se possa chamar de cultura avaliativa

10. E uma cultura de supervisão, na escola/agrupamento, existirá? Como é que ela se manifesta? Que metodologia utiliza?

E3 - Também acho que não! À semelhança do que se passa com a cultura avaliativa as tentativas de supervisão são pontuais, diminutas ou quase não existentes.

11. Que importância tem para si o trabalho colaborativo? Como é que ele se manifesta?

E3 - Muita importância. Hoje podemos dizer que a troca de ideias e experiências é fundamental para assegurar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de todas as práticas profissionais, incluindo obviamente as letivas. Não posso, em abono da verdade dizer que o trabalho colaborativo seja uma prática corrente e diária na escola. Existem até, alguns constrangimentos que impedem que assim seja. Um dos principais tem a ver com compatibilidade dos horários que por sua vez está também relacionada com o elevado e diversificado tipo de tarefas que são constantemente solicitadas aos professores e que estes têm que dar resposta com eficácia e rapidez.

Na minha opinião deviam existir espaços de trabalho, previamente agendados para assegurar esta importante prática.

12. Se pudesse alterar alguma coisa no processo da ADD, o que alteraria?

E3 - Tornava-o mais participado, na sua construção e flexível e ajustável para produzir as alterações que viessem a ser necessárias. Desburocratizava-o, simplificando procedimentos e melhorava as condições em que os professores presentemente trabalham e que exigem dedicação, esforço e demasiadas horas de trabalho. Acho que era algo que tinha que ser equacionado e enquadrado num processo mais vasto, para assegurar aceitabilidade e tranquilidade e que teria que passar também pela formação especializada dos supervisores, por uma avaliação que estivesse a cargo de indivíduos exteriores à escola e..., claro está...pela eliminação das quotas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 4- PROFESSOR NA SITUAÇÃO DE AVALIADOR

Entrevista semiestruturada realizada no dia 19 de Junho de 2012

Antes de começarmos cumpre-me informar que esta entrevista se integra num trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica sob o tema “Necessidades e expectativas dos professores face à Supervisão / Avaliação de desempenho docente - No âmbito da Educação Artística / Artes Visuais.”

. Os dados recolhidos são confidenciais e a sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

Duração da entrevista (60 minutos)

Idade 52 / Grau académico – Licenciatura / Situação profissional – Professora do Quadro do Agrupamento do grupo 600 – Artes Visuais

1 - No seu entender quais são os objetivos da ADD? Ou seja, avalia-se para quê?

E4 – A ADD visa avaliar a competência dos professores

2 Na sua opinião, quais são os desafios que a ADD coloca aos professores? E quais são as oportunidades?

E4 – Pretende criar algum dinamismo, mas depois não tem sido consequente porque é ineficaz na sua concretização porque não oferece as condições, nomeadamente de tempo e formativas necessárias.

3.Quanto à vertente sumativa da ADD, nomeadamente no que toca à introdução de quotas, acha que ela é compatível com a sua vertente formativa?

E4 –A introdução de quotas é um aspeto altamente negativo na ADD. Uma vez que se trata de uma medida que contraria a valorização do trabalho docente que devia residir neste processo.

4. Considera que existe alguma relação entre a ADD e a avaliação interna da instituição?

E4 – Muito pouca ou nenhuma.

Em seu entender, tal relação deveria existir? Porquê?

E4 - Pouco se tem falado sobre isso e embora, na minha opinião deve existir uma ligação porque ambos os processos, uma vez que têm um objetivo comum- a avaliação.

5. Na sua opinião, tem havido alguma ligação entre o projeto docente (antigos objetivos individuais) e as metas e os objetivos institucionais? Acha que deveria estabelecer-se alguma ligação ou alinhamento?

E4 – Sim. Os objetivos individuais devem estar de acordo com os objetivos da instituição escolar, e isso costuma ser contemplado nos relatórios de autoavaliação dos docentes.

6. Na sua opinião que instrumentos, ferramentas e/ou evidências deveriam ser utilizados na ADD?

E4 – Os objetivos individuais, o relatório de autoavaliação, planificações das aulas com discriminação de metodologias a utilizar e recursos, documentos fotográficos e outros que possam ajudar a visualizar o trabalho levado a cabo, plano individual de formação registos da observação de aulas, antes e após, a realização das mesmas, e uma síntese balanço da forma como decorreu este percurso.

7. Que importância atribui à formação profissional dos docentes? Acha que ela existe na sua escola/agrupamento?

E4 – É muito importante. Sem ele não é possível evoluir e acompanhar a evolução do conhecimento. Na nossa área/disciplinas isso é muito importante porque permite e facilita a introdução de novas práticas., que estão sempre a surgir e ainda acompanhar a evolução do conhecimento, de uma forma mais global.

8. Que relação se poderá estabelecer entre a ADD e a formação profissional dos professores?

E4 – É muito limitada, no presente momento, uma vez que se resume a um somatório de créditos para justificar a formação continua realizada. Ultimamente os centros de formação nem tem feito essa oferta ficando este aspeto sujeito á oferta que é feita por entidades que cobram pela realização dessa formação a quem a pretende obter, ou precisa dela.

9. Considera que existe uma cultura avaliativa na escola/agrupamento?

E4 - Não. Não existe uma cultura avaliativa.

Quando e como é que ela se manifesta?

E4 - Existem determinados momentos em que é implementado o processo de assistência a aulas, duas a três por ano, para os professores que se candidatam a aulas assistidas.

10. E uma cultura de supervisão, na escola/agrupamento, existirá?

E4 - Também não existe!

Como é que ela se manifesta? Que metodologia utiliza?

Por vezes existem trocas de informação mas tudo acontece de forma muito informal e não se trata de um processo continuo e sistematizado.

11. Que importância tem para si o trabalho colaborativo? Como é que ele se manifesta?

E4 – É mesmo muito importante. Ajuda e assegura a partilha permite que os professores não se sintam sós neste já complexo trabalho de ensinar. Ajuda a partilhar desaires, receios e saberes. De forma formal resume-se às reuniões agendadas, embora por vezes aconteça de forma espontânea, não formal e só não acontece mais porque temos todos horários pesados e pouco tempo compatíveis entre si de forma a que este fenómeno aconteça com mais frequência.

12. Se pudesse alterar alguma coisa no processo da ADD, o que alteraria?

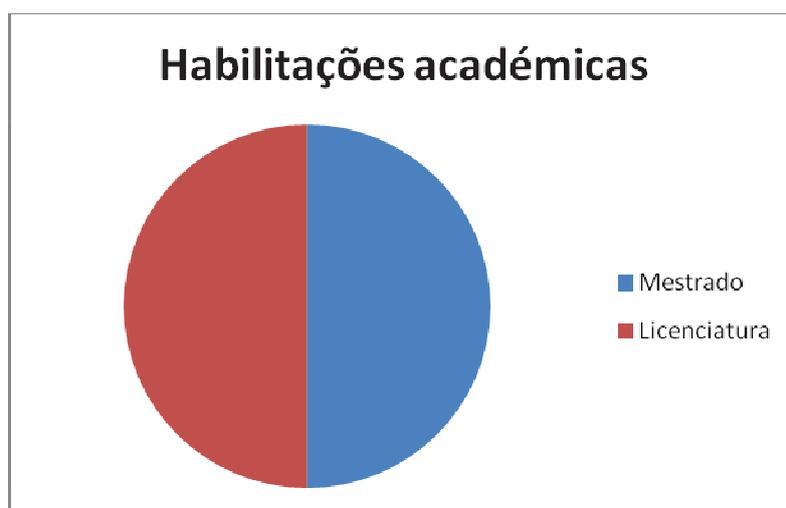
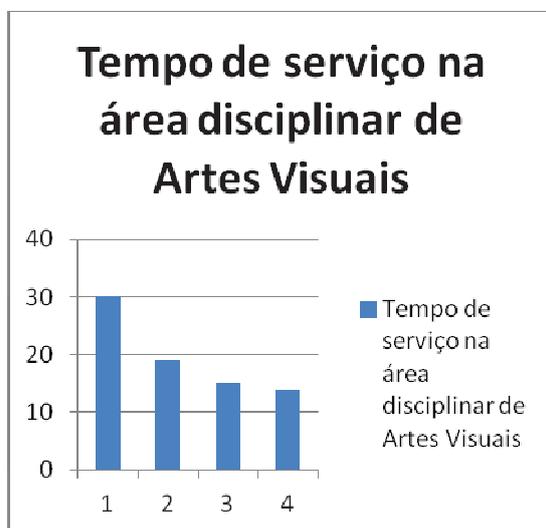
E4 - Mudava quase tudo porque o balanço final ainda não se tem revelado consequente. Ele ainda não se sedimentou na nossa prática por ter sido introduzido de forma muito precipitada, não ter tido uma aceitação por parte do corpo docente, em parte pela forma autocrática como foi levado a cabo, pelos professores não terem sido ouvidos e envolvidos da forma a respeitar o seu *know how*, porque fez tábua rasa da autonomia que ao longo do processo parecia reconhecer mas que no final foi torpedeada por decisões de novo autocráticas. E, claro acabava com as quotas porque subvertem a justiça que se pretendia que este processo detivesse.

Grata pela colaboração./ M^a de Fátima Falcão Pestana de Vasconcelos

**ANEXO IX - Sessões de *focus group* com professores
(avaliadores e de avaliados)**

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES NA SESSÃO DE *FOCUS GROUP*

IDADE	55	48	41	40
Género	F	F	F	F
Tempo de serviço	30	19	15	14
Habilitações académicas	M	L	M	L
Tempo de serviço na área disciplinar de Artes Visuais	30	19	15	14
Situação profissional	QE	QE	QE	QE



TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE FOCUS GROUP DE 26 DE JUNHO

Destinada a professores na qualidade de avaliadores e avaliados

LEGENDA:

M – Mediador

I 1 – Interveniente nº 1

I 2 - Interveniente nº 2

I 3 - Interveniente nº 3

I 4 - Interveniente nº 4

M - 1ª Questão - Quais as preocupações que considera que foram dominantes na ADD?

- *Burocráticas.*
- *Avaliativas.*
- *Formativas.*
- *Outras, quais?*

I 1 - Sem dúvida as burocráticas

I 2 - Claro que as outras também estiveram presentes

I 3 - A avaliação das aulas devia ser de caráter formativo e acontecer a qualquer momento e não em tempos previsíveis

M - E avaliativas, não?

I 4 - Sim também foram avaliativas.

I 3 - Ah sim, sim, claro que foram!

I 2;I 3 - Não foi de maneira nenhuma formativa

I 4 - Aliás, muita legislação foi saindo progressivamente ao longo do processo, não houve distanciamento em relação aos vários despachos que foram saindo, logo, tudo se tornou muito burocrático... apenas para dar resposta.

I 1 - Talvez alguma formação tivesse acontecido...(troca de olhares entre os presentes)... eventualmente

I 3 - Foi também muito complicado porque, nem os avaliadores sabiam muito bem qual era o seu papel. No fundo não se tratava de avaliar professores em estágio!...os avaliadores sentiram-se numa posição de fiscalidade que nem sequer formativa era

I 2 - Eu concordo

I 4 - A ADD podia ser boa se não fosse tão burocrática, se fosse em clima de partilha e de troca de experiências, para analisar coisas que correm melhor e outras que correm pior

I 1 - É o que tu disseste, foi para fiscalizar

I 2 - É burocrático, não é como a avaliação dos alunos em que conta o aspeto formativo, esta avaliação foi orientada apenas para uma visão economicista, apenas isso...

I 3 - Tivemos que dar uma resposta burocrática e nunca fomos ouvidos, nem achados.

I 4 - Alguns professores sentiram que, eventualmente, o seu trabalho ia ser reconhecido, mas com as quotas isso deixou de ter sentido

I 1 - Claro, o processo até se tornou mais injusto, porque ao menos antes as pessoas esforçavam-se e havia mais respeito pela individualidade de cada um.

I 2 - Ser avaliada numa data X não quer dizer nada, há pessoas que passam noites a trabalhar para a aula assistida, e nós não somos assim... usamos meios de audiovisuais, mas nem sempre!

I 3 - Claro! Pode-se dar uma excelente aula sem usar os meios áudio visuais...

I 4 - Depois todos nós passamos já por um exame pedagógico, a única coisa que acho que tem sentido agora seria uma reciclagem, não estamos perante um estágio!

I 1 - Claro que já tenho ouvido colegas a referir que deve haver um escalonamento entre pessoas, porque há pessoas mais empenhadas contudo se houver uma dinâmica de escola a as pessoas sentem –se mais envolvidas

I 2 - O papel do avaliador também é muito ingrato! Porque é uma situação muito complexa

M - Creio que já estamos a entrar na próxima questão, será que será oportuno levantá-la agora?

M - 2ª Questão - *Que tipo de constrangimentos, se revelaram mais presentes na ADD?*

- *interpessoais, quais?*
- *institucionais, quais?*
- *de tempo?*
- *logísticos, quais?*
- *outros, quais...?*

I 4 - São todos esses... estão até por ordem de prioridades, o primeiro são as interpessoais, segundo os institucionais e depois os de tempo.

I 3 - Estão por ordem, eu mantinha esta ordem

I 1 - Eu tb

I 1;I 2 - Claro!

I 2 - Os interpessoais de fato são importantes a partir do momento em que entrou a ADD, as pessoas começaram a partilhar menos, notou-se que as pessoas escondem mais...não é que eu tenha razão de queixa!

I 1 - Por acaso não houve problemas com o avaliador, ele era reconhecido e isso facilitou muito as coisas, mas podia não ser!

I 3 - Estamos a aproximar-nos do que acontece nas empresas, mas na escola trabalhamos com pessoas, há alguma diferença.

I 4 - Também há constrangimento da parte dos alunos, estar ali alguém de fora, eles deixam de ser naturais, não participam normalmente.

M - E os institucionais, ainda falámos pouco deles?

I 1 - Claro que se estás numa escola fantástica que te oferece tudo, vais fazer um brilharete, senão tens que fazer o fantástico a partir do nada!

I 4 - Se tivéssemos pessoas de informática que desse apoio para resolver na hora certas situações, e nós aqui não temos, às vezes nem funcionária temos.

I 2 - Os recursos humanos são muito importantes e a forma como eles são geridos.

I 3 - Esta situação nem devia ser só na ADD.

M - E o tempo não é importante?

I 2 - Há até vários tipos de tempo, ter que dar tudo naquela aula com aquela planificação.

I 3 - E depois ainda há outro tipo de tempo porque neste processo estão incluídos professores no início da carreira e outros já tem muito mais experiência, por isso a ADD também não é fácil, porque os professores mais novos, precisam de adquirir competências que os mais velhos já as têm...

M - 3ª Questão - Quais as vantagens que se verificaram na implementação da ADD?

- *Aquisição de novas competências? quais?*
- *Reconhecimento profissional?*
- *Melhoria da prática profissional?*
- *Criação de espaços de partilha de saberes?*

I 1 - Nunca tivemos tempo para nada disso.

I 3 - Havia ai uma coisa interessante, era um espaço para reflexão e o desenvolvimento profissional!

I 4 - Se houve desenvolvimento profissional, ele não decorreu da ADD, foi mais um investimento pessoal!

I 2 - É tão difícil arranjar tempo para tudo isso, olha por exemplo as reuniões de grupo, temos alguma partilha neste espaço mas não é promovida pela ADD, isso acontece de forma muito informal, quando se trocam opiniões ocasionalmente, há hora do café, fora de espaços criados expressamente para o efeito.

I 4 - A aquisição de novas competências devia ter sido contemplada, mas não ouve nada disso.

I 3 - Algum reconhecimento talvez para os professores que tiveram aulas assistidas e que depois tiveram um feedback positivo (pausa) na ADD esse reconhecimento está sujeito a quotas o que acaba por desvirtuar esse reconhecimento.

I 1 - Acho que a ADD não mudou nada, não melhorou em nada a prática docente e a partilha associada á ADD, não existiu, acontece de forma espontânea!

M - 4ª Questão - Supervisão pedagógica, o que é?

- *É um processo de observação que visa a avaliação*
- *Um processo em que um professor mais experiente orienta outro*
- *Um espaço de reflexão partilhado para repensar práticas pedagógicas?*
- *Um investimento no desenvolvimento profissional*

I 3 - Para mim foi um processo que visou a avaliação, e só!

I 2 - Sim foi só a avaliação e mais nada.

I 1 - Não houve nenhum professor experiente que acompanhou outro, porque não se tratando de formação inicial não houve necessidade disso

I 4 - Devia ser um espaço de partilha de saberes.

I 2 - Não temos espaço.

I 1 - Só de forma espontânea,

I 2 - Desenvolvimento profissional, era isso que devia ser

I 4 - ...E devia ser também um espaço de grande autonomia que permitisse realizar uma gestão curricular mais eficaz de acordo com as turmas, temos um mundo de programa, temos que tocar todas as teclas e se calhar em algumas turmas dava jeito desenvolver mais alguns conteúdos e menos outros

I 1 - Devíamos poder gerir o currículo com mais liberdade

I 2 - Se nas reuniões houvesse mais espaço talvez pudéssemos, o tempo é muito importante, neste caso o tempo é vital.

I 4 - Há escolas onde se sai mais cedo, às cinco horas, os alunos saem mais cedo durante um dia da semana, da parte de tarde para assegurar as reuniões.

I 3 - Também acontece que quando os grupos se reúnem numa tarde, é descontado o tempo durante essa semana nas aulas de substituição da semana seguinte, há algum equilíbrio nisso.

I 1 - Há necessidade da escola repensar os seus espaços, para serem comuns a todos os departamentos.

I 2 - Às vezes há necessidade de partilhar saberes e, embora exista motivação, não há condições nem horários compatíveis que assegurem essa motivação de forma a permitir a sua concretização.

I 1 - Tipo, formação, tipo - eu quero divulgar este saber, aberto a outras escolas e com parceria com elas, isto precisa de tempo, mas tempo com condições para o efeito. Não custava dinheiro ao estado, mas o estado tinha que disponibilizar tempo decente, desculpem lá este “decente”, mas estão a perceber a ideia?

I 4; I 2 - Sim claro!

I 3 - Quem chega pode fazer uma aprendizagem da intercomunicação vendo vários tipos de abordagem de práticas letivas. Eu por exemplo demorei anos.

I 4 - Não temos culturalmente a vertente da partilha dos nórdicos a ADD só veio piorar isso!

I 1 - A ADD ainda veio contrariar mais a pouca apetência para o trabalho de grupo

I 2 - É verdade estou plenamente de acordo

I 1 - Às vezes fazem-se comentários nos CT, ai eu não tenho problema com esse aluno, isso é a última coisa que se deve fazer isolar essa pessoa

I 3 - Até há bem pouco tempo havia pessoas que não ligavam nada às novas tecnologias, às visitas de estudo, eram até contra isso contudo agora com a ADD estas pessoas parece que mudaram (pausa) mas será que mudaram mesmo (sorriso).

M - 5ª Questão - *Que recomendações faria para que o processo de ADD decorresse de uma forma mais eficaz e consequente?*

- *Com a participação de agentes exteriores à escola?*
- *Sem quotas?*
- *Outras*

I 2 - Partindo do princípio que a ADD é uma realidade, ...a existência de quotas, é para mim a parte mais injusta, subverte tudo...

I 3 - A ADD feita por agentes externos também não!

I 4 - Na minha opinião um agente externo tem vantagens e desvantagens. As vantagens é nós ficarmos com a impressão que poderá haver alguma imparcialidade... ele vem estilo “olhar da lei”, e vai cortar a direito. O aspeto negativo é que essa extrema imparcialidade não permite que ele seja sensível às particularidades das pessoas e das escolas, ou seja, como é que se pode “comparar batatas biológicas com batatas transgénicas”, não tem nada a ver. Esta situação retira a meu ver alguma humanidade ao processo. Pode até dar a ilusão que é imparcial... mas (sorriso) poderá não ser.

I 2 - A mim não me desagradava agentes internos, mas eleitos democraticamente, um grupo de pessoas que fossem reconhecidas e funcionassem em conjunto com avaliadores externos.

I 1 - Eu visualizava estes dois tipos... mas não via este sistema de avaliação, (pausa) eu ia só até ao nível do espaço partilhado e do desenvolvimento profissional. Mas um grupo externo podia analisar de uma forma mais global várias experiências ao longo do país e podia ter uma visão mais abrangente.

I 3 - A avaliação é necessária, mas o estado não pode reduzir tudo a quotas!

I 4 - Por acaso tenho uma proposta, eu fazia como se faz com os alunos, centrava tudo na heteroavaliação, reconhecimento entre pares, apresentação de portfólio, relatório...

I 2 - Desculpem mas quotas têm que existir, há vinte professores só há 10 vagas, como é? Eu acho que devia ser em proporção com o número de

professores por grupo, tantos para Educação Física, tantos para Educação Visual, devia ser um número proporcional!

I 1 - Eu não sei o que é mais correto, o avaliador externo podia ser imparcial, contudo os professores externos, tipo universitários não tem a noção do que é uma EB2,3!

I 3 - Contudo os avaliadores externos podiam recolher dados pelo país trazer essas experiências e aferi-las melhor com as que se com outras experiencias noutros lados.

I 4 - Mas isto é tudo muito subjetivo!

I 1 - Acho que era melhor como estava, um tempo certo de tempo por escalão!

ANEXO X - Resumo da sessão de *focus group*

RESUMO DA SESSÃO DE *FOCUS GROUP* DE 26 de JUNHO

No que concerne à primeira questão apresentada, que se reportava às várias preocupações que estiveram presentes na ADD – burocráticas, avaliativas, formativas ou outras - foram referidas como mais presentes as burocráticas, contudo também foram mencionadas as avaliativas. Quanto às formativas, foi dito que estas estiveram, praticamente, ausentes neste processo. O facto de a legislação ter saído de uma forma continuada, sem dar tempo para grande reflexão, foi também aludido como sendo um dos fatores que contribuiu para que uma resposta de carácter iminente burocrático se tivesse instalado. Constatou-se ainda que foi um processo complicado em que “nem os próprios avaliadores sabiam muito bem qual era o papel que lhes competia”, embora existisse a percepção de que não se estava perante uma situação de avaliação de professores em formação inicial ou em estágio. Tudo, segundo foi dito também, terá sido orientado por uma visão economicista e de fiscalização em que os agentes pedagógicos nunca foram “ouvidos nem achados.”

No que diz respeito à segunda questão, relativa aos constrangimentos subjacentes à ADD de carácter interpessoal, institucional, de tempo, logísticos ou outros, considerou-se que todos eles se fizeram sentir, e até segundo esta ordem, pelo que os mais importantes foram os interpessoais, seguidos dos institucionais e, por último, os de tempo. Ter-se-á notado também, na opinião de alguns dos presentes que, a partir do momento em que a ADD foi implementada, as pessoas começaram a partilhar menos e a “esconder mais o seu trabalho”.

Para além de se registar este fenómeno, também se notou constrangimento por parte dos alunos quando um professor diferente do habitual estava presente nas aulas o que condicionava a sua naturalidade e participação. Relativamente à avaliadora, não houve problemas de carácter interpessoal, porque ela foi reconhecida e isso “facilitou muito as coisas”.

Quanto aos constrangimentos institucionais, foi lembrado que uma escola com mais recursos humanos e logísticos faz toda a diferença para assegurar um melhor desempenho por parte dos professores. Por seu lado, a ausência de

tempo, atendendo sobretudo à burocratização que todo este processo consome, foi referido como um grande constrangimento.

O levantamento das vantagens que se verificaram na ADD, que foi equacionado no ponto três, e que se poderiam ter traduzido na aquisição de novas competências, reconhecimento profissional, melhoria da prática profissional e criação de espaços de partilha de saberes, entre outras, também se constatou que não se verificaram. Embora se tivesse considerado que teria sido interessante que este processo assegurasse a aquisição de novas competências.

Em princípio ter-se-á registado, muito pontualmente, algum reconhecimento profissional para quem teve aulas assistidas. O desenvolvimento profissional que sobreveio foi atribuído ao investimento pessoal que cada agente pedagógico realizou e não à ADD.

Os espaços de partilha, quando os há, aconteceram de forma informal e espontânea, fora de espaços criados expressamente para o efeito, uma vez que o tempo destinado às reuniões não oferece as condições para assegurar essa prática.

Sobre a análise da representação que os professores têm da supervisão pedagógica agendada no quarto ponto, foi dito que se tratou de uma prática que, quando existiu, esteve apenas orientada para a avaliação, se bem que, em casos muito pontuais, pudesse ter tido algo de formativo, no entanto sem grande expressão. Voltou-se a refletir aqui sobre o facto de se considerar que a supervisão não deve ser entendida como um acompanhamento da prática pedagógica realizada por um professor mais experiente, mas sim um espaço de partilha de saberes e de desenvolvimento profissional em que fosse assegurada mais liberdade para os professores gerirem o currículo de acordo com o contexto das turmas.

Verificou-se a necessidade de a escola repensar os seus espaços de trabalho não letivo, para poderem ser comuns a todos os departamentos e assim poderem ser potenciados, nomeadamente, para formação e troca de experiências em regime de colegialidade, até para combater a falta de apetência para o trabalho de grupo que a ADD só terá vindo reforçar.

A última pergunta desta sessão apontava para a recolha de recomendações para que o processo de ADD decorresse de uma forma mais eficaz. Neste particular foi consensual a opinião de que a ADD devia funcionar sem quotas, uma vez que elas se revelam injustas e só “contribuem para subverter a equidade do processo”. A presença de agentes externos no processo avaliativo mereceu algumas opiniões não consensuais. Algumas professoras veem vantagens nessa presença enquanto garante de alguma imparcialidade, se bem que se debateu também que essa imparcialidade podia ser meramente fictícia porque descontextualizada e sem ter em linha de conta as particularidades das pessoas e das escolas. Referiu-se ainda que a presença de agentes internos podia ser interessante em conjunto com os avaliadores externos que podiam veicular uma visão mais abrangente, no que concerne à globalidade do terreno educativo.

Houve quem visualizasse a ponderação de uma heteroavaliação realizada entre pares, com base num portefólio, no final do ano letivo, já que o tempo não assegura a sua realização de forma continuada.

Este último ponto foi menos consensual que os anteriores e considerou-se que havia até alguma reserva por parte dos presentes sobre a definição de uma forma ideal que salvaguardasse verdadeiramente os avaliados de subjetividades e enviesamentos no processo avaliativo.

Maria de Fátima F. Pestana de Vasconcelos

**ANEXO XI - Sessão de *focus group* ao grupo de
avaliação interna**

TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE FOCUS GROUP DE 26 DE JUNHO

Destinada a professores na qualidade de membros do grupo da avaliação Interna

LEGENDA:

M – *Mediador*

P 1 – Participante nº 1

P 2 – Participante nº 2

P 3 – Participante nº 3

P 4 – Participante nº 4

P 1 - Quando pensamos na autoavaliação não pensamos na ADD porque esta é uma questão paralela. O percurso foi sendo aperfeiçoado, tentamos organizar a informação e torná-la disponível. No inquérito aos professores temos uma pergunta sobre a forma como estava a decorrer a ADD e os professores mostraram-se satisfeitos. Mas a equipe focou-se mais no serviço prestado aos alunos e na relação da escola com o exterior. A questão da ADD passou-nos ao lado porque é uma situação que tem tido avanços e recuos, é uma questão de grande indefinição na nossa profissão. Por isso, deixamo-la entre parênteses. Quando falamos na supervisão pedagógica fizemo-lo porque a IGE o referiu. Mas nós falamos também no relatório a questão de não haver um espaço de trabalho colaborativo, que foi apontado como falha pelos professores.

P 2 - A ADD e a avaliação interna estão relacionadas, porque ambas visam a melhoria. Com certeza que estão relacionadas, ligadas. A ADD é algo que mexe muito com os professores, mas não a focamos em especial.

P 3 - O projeto docente deve respeitar as metas do projeto educativo. As metas do projeto educativo são fundamentais para se estabelecerem os projetos dos docentes

P 4 - Tem que haver uma relação entre ambos!

P 2 - O contexto organizacional pode ser muitas coisas. Lideranças, estruturas, etc, Como é que isso condiciona os nossos objetivos? Sim certamente que condiciona e automaticamente a ADD. Funcionamos em grupo, está tudo inserido numa organização e somos sempre condicionados por ela, digamos, 50% nós e 50% a organização.

P 3 - Quando se elaboraram os documentos de registo da avaliação, o contexto organizacional foi pensado e refletiu-se na redação dos aspetos a avaliar na ADD, numa primeira fase. Depois o documento surgiu do ministério da educação normalizado e não se

pode fazer referência a esses aspetos anteriormente contemplados, como por exemplo as novas tecnologias.

P 2 - A articulação existe entre o CP , os departamentos e a SADD. O conselho geral é o único elemento que parece estar desligado.

P 1 - Entre eles, os anteriormente citados, e a equipa de autoavaliação não parece haver uma grande articulação, porque em termos de operacionalização vejo algumas dificuldades porque é um grupo fechado, é uma matéria que envolve algum sigilo. A ADD envolve toda a escola, contudo o processo da ADD desenvolve-se mais na sala de aula, na relação estabelecida com os alunos, com os colegas.

P 2 - A ligação entre a ADD e a SADD inicia e conclui o processo. O desenrolar do processo é acompanhado apenas pelos avaliadores.

P 2 - A SADD é um órgão burocrático, de validação de documentos e validação da classificação final.

P 2 - O avaliador acompanha o que fica no meio do processo, o que é mais importante, porque acompanha o trabalho prestado pelo docente.

P 2 - O *feed-back* , para mim é zero. Deve-se melhorar, esse é o objetivo, mas a ADD não mexeu em nada; como estávamos antes, continuamos agora. O professor trabalha isolado; não há trabalho colaborativo.

P 2 - Acho que a avaliação de desempenho mexeu um pouco. Trabalhar em equipa contínua igual. Mas a noção de que somos avaliados está agora nas escolas de pedra e cal, veio para ficar. Na prática letiva, acho que a ADD mudou alguma coisa. Apercebemo-nos de que temos que melhorar as nossas práticas, porque temos o lado formativo da avaliação, de alguém que vem de fora para nos dizer algo.

P 2 - É difícil aceitar que alguém entra na nossa sala de aula, para nos julgar. Esta é a ideia mais difícil de aceitar, se for visto na perspectiva de ajuda, de melhoria, seria mais fácil. Mas tem que se desenvolver o trabalho de equipa, de partilha, para que o professor não se sentir isolado.

P 2 – Creio que são compatíveis as vertentes formativa e a de prestação de contas.

P 2 - São compatíveis, claro. As pessoas têm é de aceitar que há pessoas mais organizadas, mais eficientes e que têm sempre algo a aprender.

Qual é o peso que se atribui á interação entre pares e a ADD

P 2 - essa interação deveria ser a base para a ADD. O que se realiza são, aproximadamente, 100 aulas, o coordenador viu apenas duas. E depois? O que se fez?

P 2 - Os professores devem sentir-se apoiados e não isolados.

P 2 - Uma das coisas que torna os professores infelizes na escola é a crítica dos colegas, não é o comportamento dos alunos.

P 2 - As pessoas trabalham sozinhas e têm uma sensação de isolamento.

**ANEXO XII - Tabela global da análise de conteúdo
(categorias e subcategorias)**

LEGENDA:

Sessão de *focus group* de 26 de junho destinada a professores na qualidade de avaliadores e avaliados: I 1 – Interveniente nº 1/I 2 - Interveniente nº 2/I 3 -Interveniente nº 3/I 4 - Interveniente nº 4

Sessão de *focus group* de 26 de junho destinada a professores na qualidade de membros do grupo da avaliação Interna: P 1 – Participante nº 1/P 2 – Participante nº 2/P 3 – Participante nº 3/P 4 – Participante nº4

Entrevistas semiestruturadas nº 1; 2; 3 e 4 realizadas no dia 12 de Junho de 2012 : E1;E2;E3;E4 – Entrevistados nº s 1;2 (Avaliados) 3 e 4 (Avaliadores)

Perguntas abertas do Inquérito por questionário: Q1 a Q 10

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Representações da ADD	2-RADD	O Objetivos	1[A ADD representa uma tentativa de perceber se os professores estão à altura de passar os conhecimentos aos alunos, e se estão ao nível de passar os conteúdos] E2 2[A ADD visa avaliar a competência dos professores] E4 3[Pretende 3criar algum dinamismo] E4
		D Desafios	4[desafios são uma análise das suas práticas diárias] E1 5[Os desafios são utilizar meios menos utilizados, meios informáticos] E2 6[... e desenvolver um pouco mais a criatividade adormecida] E2 7[, evoluir, a nível profissional no sentido de desenvolvimento de práticas que estão adormecidas,] E2 8[despertar as pessoas para combater a acomodação,]E2 9 [há uma rotina que se vai estabelecendo ao longo do tempo que nós lecionamos uma disciplina e essa apatia é prejudicial porque condiciona a criatividade.] E2 10[Contudo o maior foi ter imposto uma grande mudança no quotidiano das escolas,] E3 11[sem ter havido um espaço preliminar que pudesse assegurar que a sua implementação se fosse processando de forma gradual,] E3 12 [vencendo sucessivas etapas no sentido de se ir refletindo sobre o processo e introduzido condições para produzir alterações] E3

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Representações da ADD	2-RADD	<p>OP</p> <p>Oportunidades</p>	<p>13[promovendo a capacidade de fazer mais e melhor] E1</p> <p>14[promover a oportunidade de um trabalho colaborativo] E1</p> <p>15[A grande oportunidade, na minha opinião era mesmo a mudança...(sorriso) Contudo como não se muda por decreto!!!] E3</p> <p>16[Havia ai uma coisa interessante, era um espaço para reflexão e o desenvolvimento profissional!] I3</p>
		<p>VFS</p> <p>Vertente Formativa/ Sumativa</p>	<p>17[No meu entender os objetivos da ADD predem-se com a uma valorização do desempenho profissional] E1</p> <p>18[a vertente formativa da ADD ainda não adquiriu grande expressão,] E1</p> <p>19[devia haver mais trabalho colaborativo e supervisão para termos acesso à perspectiva de alguém que sabe mais do que nós para nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas.]E1</p> <p>21[Não é compatível porque a vertente formativa pode atingir o seu máximo e nem sempre a sumativa faz jus da formativa] E2</p> <p>22[Tanto a vertente formativa como a avaliativa têm lógica em coexistirem,] E3</p> <p>23 [a existência de quotas subverte totalmente aquilo que se pretende que o processo avaliativo dos professores]E3</p> <p>24[A avaliação das aulas devia ser de carater formativo] I3</p> <p>25[acontecer a qualquer momento e não em tempos previsíveis] I3</p> <p>26[Não foi de maneira nenhuma formativa] I2,I3</p> <p>27[se fosse em clima de partilha e de troca de experiências, para analisar coisas que correm melhor e outras que correm pior] I4</p> <p>28[porque temos o lado formativo da avaliação, de alguém que vem de fora para nos dizer algo.] P1</p> <p>29[Creio que são compatíveis as vertentes formativa e a de prestação de contas.] P3</p> <p>30[São compatíveis, claro.] P2</p> <p>31 [As pessoas têm é de aceitar que há pessoas mais organizadas, mais eficientes e que têm sempre algo a aprender.] P2</p> <p>32[Sim também foram avaliativas.] I4</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Representações da ADD	2-RADD	Q Quotas	<p>33[As quotas são, no meu entender, um dos aspetos mais opressivos que a ADD contempla] E1</p> <p>34 [quotas impedem este reconhecimento.] E3</p> <p>35[são também altamente desmotivadoras do investimento do trabalho que se realiza.] E3</p> <p>36[A introdução de quotas é um aspeto altamente negativo na ADD.]</p> <p>37[(Uma vez que se trata de uma medida) que contraria a valorização do trabalho docente que devia residir neste processo] E4</p> <p>38[Desculpem mas quotas têm que existir, há vinte professores só há 10 vagas, como é?] I2</p> <p>39[Eu acho que devia ser em proporção com o número de professores por grupo, tantos para Educação Física, tantos para Educação Visual, devia ser um número proporcional] I2</p>
		PER Perceção	<p>40 [A ADD tem uma vertente de prestação de contas relativamente ao trabalho que se leva a cabo nas escolas] E3</p> <p>41[uma vertente mais orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.] E3</p> <p>42[mas depois não tem sido consequente] E4</p> <p>43[é ineficaz na sua concretização porque não oferece as condições, nomeadamente de tempo e formativas necessárias.] E4</p> <p>44[Foi também muito complicado porque, nem os avaliadores sabiam muito bem qual era o seu papel.] I3</p> <p>45 [No fundo não se tratava de avaliar professores em estágio!..] I3</p> <p>46 [os avaliadores sentiram-se numa posição de fiscalidade] I3</p> <p>47[É o que tu disseste, foi para fiscalizar] I1</p> <p>48 [esta avaliação foi orientada apenas para uma visão economicista.] I2</p> <p>49[o processo até se tornou mais injusto.] I1</p> <p>50[antes as pessoas esforçavam-se e havia mais respeito pela individualidade de cada um.] I1</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Representações da ADD	2-RADD	PER	<p>51[Ser avaliada numa data X não quer dizer nada.] I2</p> <p>52[há pessoas que passam noites a trabalhar para a aula assistida,] I2</p> <p>53 [e nós não somos assim... usamos meios de audiovisuais, mas nem sempre!] I2</p> <p>54[Pode-se dar uma excelente aula sem usar os meios áudio visuais] I3</p> <p>55[todos nós passamos já por um exame pedagógico,] I4</p> <p>56[a única coisa que acho que tem sentido agora seria uma reciclagem,] I4</p> <p>57[não estamos perante um estágio!] I4</p> <p>58[deve haver um escalonamento entre pessoas, porque há pessoas mais empenhadas] I1</p> <p>59[se houver uma dinâmica de escola a as pessoas sentem – se mais envolvidas] I1</p> <p>60[O papel do avaliador também é muito ingrato! Porque é uma situação muito complexa] I2</p> <p>61[Os recursos humanos são muito importantes e a forma como eles são geridos.] I2</p> <p>62[A avaliação é necessária,] I3</p> <p>63[Mas isto é tudo muito subjetivo!] I4</p>
		Perceção (continuação)	<p>64[No inquérito aos professores temos uma pergunta sobre a forma como estava a decorrer a ADD e os professores mostraram-se satisfeitos.] P1</p> <p>65[O avaliador acompanha o que fica no meio do processo, o que é mais importante, porque acompanha o trabalho prestado pelo docente.] P3</p> <p>66[Essa interação deveria ser a base para a ADD.]P1</p> <p>67[O que se realiza são, aproximadamente, 100 aulas, o coordenador viu apenas duas. E depois? O que se fez?] P1</p> <p>68[A SADD é um órgão burocrático, de validação de documentos e validação da classificação final.] P4</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Representações da ADD	2-RADD	B Burocracia	69[Sem dúvida as burocráticas] I1 70[não houve distanciamento em relação aos vários despachos que foram saindo, logo, tudo se tornou muito burocrático] I4 71[A ADD podia ser boa se não fosse tão burocrática] I4 72[É burocrático,] I2 73[Tivemos que dar uma resposta burocrática] I3 74[nunca fomos ouvidos, nem achados.] I3
		R Reconhecimento	75[reconhecimento do mesmo] E1 76[existem quotas que condicionam este reconhecimento.] E2 77[o reconhecimento do investimento que os profissionais desta área fazem na sua profissão e na sua profissionalidade.] E3 78[Alguns professores sentiram que, eventualmente, o seu trabalho ia ser reconhecido, mas com as quotas isso deixou de ter sentido] I4
		PL Práticas letivas	79[funciona para uma análise das práticas letivas numa perspetiva construtiva.] E1
Processo de implementação da ADD	3-IADD	AI Av. Interna	80 [Não existe em termos formais, contudo é importante as condições em que a instituição funciona] E2 81 [podem contribuir para favorecer o desempenho docente e consequentemente a sua avaliação.] E2. 82 [deveria haver uma maior interação entre a ADD e a avaliação interna da instituição para otimizar o próprio desempenho dos indivíduos.] E2 83 [Não creio!... Essa questão não tem merecido muita reflexão] E3 84 [devia haver um cruzamento de informação] E3

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	AI Av. Interna (continuação)	<p>85 [uma interação maior entre, digamos...os resultados e o desempenho individual plasmado na ADD e o desempenho/resultados institucionais traduzidos na avaliação interna.] E3</p> <p>86 [pouca ou nenhuma.] E4</p> <p>87[na minha opinião deve existir uma ligação porque ambos os processos,] E4</p> <p>88 [têm um objetivo comum - a avaliação.] E4</p> <p>89 [Quando refletimos na avaliação interna da escola não pensamos na ADD porque esta é uma questão paralela.] P1</p> <p>90 [A questão da ADD passou-nos ao lado] P1</p> <p>91 [é uma situação que tem tido avanços e recuos,] P1</p> <p>92[é uma questão de grande indefinição na nossa profissão.]P1</p> <p>93[deixamo-la entre parênteses.] P1</p> <p>94[A ADD e a avaliação interna estão relacionadas, porque ambas visam a melhoria.] P2</p> <p>95[A ADD é algo que mexe muito com os professores,] P2</p> <p>96[não a focamos em especial.] P2</p>
		IFE Instrumentos/ Ferramentas e Evidências	<p>97[Tudo deve ser utilizado,] E1</p> <p>98 [não só as aulas assistidas.... relatório com tudo o que se faz, relatório da autoavaliação, atas, relatórios, registos fotográficos, portefólio...] E1</p> <p>99[planificações ...e o máximo de meios, instrumentos utilizados na disciplina, para se mostrar por observação direta em espaço de sala aula] E2</p> <p>100[para que se torne evidente ao avaliador a capacidade de utilizar diferentes meios e recursos para atingir os objetivos propostos nas planificações.] E2</p> <p>101[mostra-se, descontextualizadamente, muito material que nem sempre é aplicado de forma correta.] E2</p> <p>102[Isto desvirtua o processo de análise do desempenho e enviesa juízos.] E2</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	IFE Instrumentos/ Ferramentas e Evidências (continuação)	<p>103[Acho que deviam ser os objetivos individuais que traduzissem o tipo de contribuição que o professor enquanto individuo pode trazer para a instituição] E3</p> <p>104[um relatório de autoavaliação que possa elucidar sobre a reflexão que o professor realizou sobre o seu trabalho/desempenho,] E3</p> <p>105[registos dos momentos de supervisão de aulas, antes e após, a realização das mesmas] E3</p> <p>106[um balanço final no sentido de perspetivar o trabalho futuro.] E3</p> <p>107[Os objetivos individuais, o relatório de autoavaliação] E4</p> <p>108 [planificações das aulas com discriminação de metodologias a utilizar e recursos] E4</p> <p>109[documentos fotográficos e outros que possam ajudar a visualizar o trabalho levado a cabo] E4</p> <p>110[plano individual de formação registos da observação de aulas, antes e após, a realização das mesmas,] E4</p> <p>111[uma síntese balanço da forma como decorreu este percurso.] E4</p> <p>112[centrava tudo na heteroavaliação],I4</p> <p>113 [reconhecimento entre pares,] I4</p> <p>114[apresentação de portfólio, relatório...] I4</p>
		PD Projeto Docente	<p>115[Sim, acho que sim] E1</p> <p>116[tem todo o sentido que os objetivos do local onde trabalhamos tenham tidos em linha de conta nos nossos projetos individuais do nosso trabalho individual.] E1</p> <p>117 [Não existe ligação] E2</p> <p>118 [a falta de clarificação / divulgação, o que restringe a elaboração dos objetivos individuais.]E2</p> <p>119[Essa ligação era importante até porque eu posso ter objetivos diferentes consoante a instituição onde leciono.] E2</p> <p>120[Sim, penso que sim.]E3</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	<p>PD</p> <p>Projeto Docente (continuação)</p>	<p>121[Os objetivos institucionais acabam sempre por estar presentes, melhor, subjacentes, aos objetivos individuais apresentados pelos vários professores, no processo de avaliação.] E3</p> <p>122[Sim. Os objetivos individuais devem estar de acordo com os objetivos da instituição escolar,] E4</p> <p>123[e isso costuma ser contemplado nos relatórios de autoavaliação dos docentes.] E4</p> <p>124[O projeto docente deve respeitar as metas do projeto educativo.]P3</p> <p>125[As metas do projeto educativo são fundamentais para se estabelecerem os projetos dos docentes] P3</p> <p>126[Tem que haver uma relação entre ambos!] P4</p> <p>127[O <i>feed-back</i> , para mim é zero.]P2</p> <p>128[Deve-se melhorar] P2</p> <p>129[esse é o objetivo, mas a ADD não mexeu em nada; como estávamos antes, continuamos agora.] P2</p> <p>130[Acho que a avaliação de desempenho mexeu um pouco.]P1</p> <p>131[Trabalhar em equipa contínua igual.]P1</p> <p>132[Mas a noção de que somos avaliados está agora nas escolas de</p> <p>133pedra e cal, veio para ficar.]P1</p> <p>134[Na prática letiva, acho que a ADD mudou alguma coisa.] P1</p> <p>135[Apercebemo-nos de que temos que melhorar as nossas práticas] P1</p>
		<p>CO</p> <p>Contexto organizacional</p>	<p>136[O contexto organizacional pode ser muitas coisas. Lideranças, estruturas, etc,] P2</p> <p>137[Sim certamente que condiciona e automaticamente a ADD] P2.</p> <p>138[Funcionamos em grupo, está tudo inserido numa organização e somos sempre condicionados por ela] P2</p> <p>139[digamos, 50% nós e 50% a organização.] P2</p> <p>140[o contexto organizacional foi pensado e refletiu-se na redação dos aspetos a avaliar na ADD, numa primeira fase.]P3</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	CO Contexto organizacional (continuação)	141[Depois o documento surgiu do ministério da educação normalizado e não se pode fazer referência a esses aspetos anteriormente contemplados, como por exemplo as novas tecnologias.] P3 142[A articulação existe entre o CP, os departamentos e a SADD.]P2 143[O conselho geral é o único elemento que parece estar desligado.]P2 144[Entre eles, os anteriormente citados, e a equipa de autoavaliação não parece haver uma grande articulação,] P1 145[em termos de operacionalização vejo algumas dificuldades porque é um grupo fechado,] P1 146[é uma matéria que envolve algum sigilo.]P1 147[o processo da ADD desenvolve-se mais na sala de aula, na relação estabelecida com os alunos, com os colegas.] P1 148[A ligação entre a ADD e a SADD inicia e conclui o processo.]P3 149[O desenrolar do processo é acompanhado apenas pelos avaliadores.] P3
		FC Fatores de Constrangimento	150[não permitem reconhecer com justiça o trabalho que se leva a cabo] E1 151[além de serem altamente desmotivadoras para desempenhos futuros.] E1 152[não ser da faculdade,] E1 153[uma vez que têm uma visão, no meu entender, muito ligada ao ensino superior e não estão habituados a lidar com alunos mais e novos.]E1 154[Estão desenquadrados] E1 155[As quotas também alterava. Não deviam existir,] E2 156[compromete mesmo todo o investimento que os professores fazem neste processo] E2 157[é altamente desmotivador,] E2

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	FC Fatores de Constrangimento (continuação)	<p>158[bloqueia iniciativas futuras] E2</p> <p>159[não faz justiça ao percurso que um professor que investe na sua profissionalidade.] E2</p> <p>160[Mudava quase tudo] E4</p> <p>161 [balanço final ainda não se tem revelado consequente.]E4</p> <p>162[Ele ainda não se sedimentou na nossa prática por ter sido introduzido de forma muito precipitada,]E4</p> <p>163[não ter tido uma aceitação por parte do corpo docente,]E4</p> <p>164[em parte pela forma autocrática como foi levado a cabo, pelos professores não terem sido ouvidos e envolvidos] E4</p> <p>165[fez tábua rasa da autonomia]E4</p> <p>166[que ao longo do processo parecia reconhecer mas que no final foi torpedeada por decisões de novo autocráticas.] E4</p> <p>167[acabava com as quotas] E4</p> <p>168[subvertem a justiça que se pretendia que este processo detivesse.] E4</p> <p>169[todos esses... estão até por ordem de prioridades,]I4</p> <p>170[o primeiro são as interpessoais,] I4</p> <p>171[segundo os institucionais e depois os de tempo.] I4</p> <p>172[Estão por ordem, eu mantinha esta ordem] I3</p> <p>173[Os interpessoais de facto são importantes] I2</p> <p>174[partir do momento em que entrou a ADD, as pessoas começaram a partilhar menos] I2</p> <p>175[, notou-se que as pessoas escondem mais] I2</p> <p>176[Também há constrangimento da parte dos alunos,] I4</p> <p>177[estar ali alguém de fora, eles deixam de ser naturais, não participam normalmente] I4</p> <p>178[se estás numa escola fantástica que te oferece tudo, vais fazer um brilharete] I1</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	FC Fatores de Constrangimento (continuação)	<p>179[senão tens que fazer o fantástico a partir do nada] I1</p> <p>180[ter que dar tudo naquela aula... com aquela planificação!] I2</p> <p>181[a ADD também não é fácil, porque os professores mais novos, precisam de adquirir competências que os mais velhos já têm] I3</p> <p>182[Nunca tivemos tempo para nada disso] I1</p> <p>183[a existência de quotas] I2</p> <p>183[para mim a parte mais injusta] I2</p> <p>184[subverte tudo...] I2</p> <p>185[A ADD feita por agentes externos também não] I3</p> <p>186[O avaliador externo podia ser imparcial] I1</p> <p>187[os professores externos] I1</p> <p>188[os professores externos, tipo universitários, não têm a noção do que é uma EB2,3] I1</p> <p>189[É difícil aceitar que alguém entra na nossa sala de aula, para nos julgar].P4</p> <p>190[Esta é a ideia mais difícil de aceitar] P4</p> <p>191[Uma das coisas que torna os professores infelizes na escola é a crítica dos colegas] P2</p> <p>192[As pessoas trabalham sozinhas e têm uma sensação de isolamento] P4</p> <p>193[aspecto burocrático e eminentemente orientado para a avaliação] Q1</p> <p>194[sem ponderar o aspeto formativo.] Q1</p> <p>195[A avaliação ser realizada por agentes internos.] Q1</p> <p>196[A sobrecarga de trabalho.] Q1</p> <p>197[As quotas existentes no final do processo avaliativo.] Q1</p> <p>198[O modelo de avaliação não contribui para a melhoria de práticas docentes.] Q2</p> <p>199[Promove clima nas escolas de insatisfação e alusão à desconfiança.] Q2</p> <p>200[Ciclos de avaliação curtos] Q3</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	<p>FC</p> <p>Fatores de Constrangimento (continuação)</p>	<p>201[Burocracia] Q3</p> <p>202[Calendários.] Q3</p> <p>203[O facto de ser um colega próximo, e que nos conhece pessoalmente, a assistir às nossas aulas e a avaliar, só por isso pode ser injusto.] Q4</p> <p>204[ADD veio trazer às escolas uma "competição" pouco saudável.] Q4</p> <p>205[Um mau professor não pode ser um bom avaliador, mas pode ser, e é muitas vezes, o avaliador.] Q5</p> <p>206[O avaliador é uma espécie de "burocrata", ao serviço do sistema, o qual deve preencher determinada o número de documentos relativos à avaliação do docente em causa] Q5</p> <p>207[frequentemente, não contribui em nada para a avaliação formativa do avaliado] Q5</p> <p>208 [Quando se verifica observação de aulas, estas nem sempre são representativas da qualidade das aulas lecionadas pelo avaliado ao longo do ano letivo.] Q5</p> <p>209 [Tem sido um processo muito burocrático.] Q10</p> <p>210[Absorve muito tempo.] Q10</p> <p>211[Está mais orientada para a prestação de contas e menos para o desenvolvimento profissional.] Q10</p> <p>212[Pouca formação, sobre esta matéria, tanto por parte dos avaliadores como por parte dos avaliados.] Q10</p> <p>213[A ADD não contribui para a melhoria das práticas do docente e não tem carácter formativo.] Q6</p> <p>214[O avaliado não aprende nada com o avaliador.] Q6</p> <p>215[Estar a ser avaliado por colegas que por vezes não vemos competência e postura para tal.] Q7</p> <p>216[Falta de honestidade intelectual da parte do avaliador e imparcialidade na avaliação.] Q9</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	FF Fatores de Facilitação	<p>217[o processo deveria ser liderado por uma pessoa externa á escola porque seria mais imparcial] E1</p> <p>218[Alterava a avaliação] E2</p> <p>219[Devia ser feita por pessoas da instituição, no que se refere à assistência direta de aulas] E2</p> <p>220[No âmbito mais geral acho que deve haver algum <i>feed back</i> com a instituição.] E2</p> <p>221[Deveria haver uma parceria entre avaliadores externos e a comissão de avaliação da escola] E2</p> <p>222[Tornava-o mais participado, na sua construção e flexível e ajustável para produzir as alterações que viessem a ser necessárias.] E3</p> <p>223[Desburocratizava-o, simplificando procedimentos] E3</p> <p>224[melhorava as condições em que os professores presentemente trabalham e que exigem dedicação, esforço e demasiadas horas de trabalho.] E3</p> <p>225[tinha que ser equacionado e enquadrado num processo mais vasto, para assegurar aceitabilidade e tranquilidade] E3</p> <p>226[teria que passar também pela formação especializada dos supervisores] E3</p> <p>227[por uma avaliação que estivesse a cargo de indivíduos exteriores à escola] E3</p> <p>228[pela eliminação das quotas] E3</p> <p>229[a respeitar o seu <i>know how</i>.] E4</p> <p>230[Por acaso não houve problemas com o avaliador, ele era reconhecido e isso facilitou muito as coisas] I1</p> <p>231[Se tivéssemos pessoas de informática que desse apoio para resolver na hora certas situações,] I4</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	FF Fatores de Facilitação (continuação)	<p>232[os avaliadores externos podiam recolher dados pelo país trazer essas experiências e aferi-las melhor com as que se com outras experiencias noutros lados.] I3</p> <p>233[se for visto na perspetiva de ajuda, de melhoria, seria mais fácil.] P4</p> <p>234[Mas tem que se desenvolver o trabalho de equipa, de partilha, para que o professor não se sentir isolado.] P4</p> <p>235[Os professores devem sentir-se apoiados e não isolados] P3</p>
			<p>236[Não houve] Q1</p> <p>237[Um modelo de avaliação centrado na formação e partilha de experiências.] Q2</p> <p>238[Ciclos de avaliação longos] Q3</p> <p>239[Simplificação do processo] Q3</p> <p>240[Calendários fora dos momentos letivos] Q3</p> <p>241[A ADD pode por vezes motivar alguns docentes a melhorar/evoluir na aplicação dos conteúdos, de forma a motivar mais os alunos, utilizando diferentes meios e formas de os abordar.] Q4</p> <p>242 [No momento, e de acordo com a presente legislação da avaliação do desempenho docente, não consigo identificar fatores de facilitação.] Q5</p> <p>243[Seria interessante estabelecer práticas de troca de experiências, por exemplo assistindo às aulas dos pares.] Q6</p> <p>244[Não vejo tais fatores] Q7</p> <p>245[A avaliação deve ser externa por alguém sem qualquer tipo de relação ou amizade, com competência e formação para tal.] Q7</p> <p>246[Os desafios são sempre positivos e facilitadores de novas aprendizagens.] Q9</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Processo de implementação da ADD	3-IADD	FF Fatores de Facilitação (continuação)	<p>247[Neste modelo não encontro nenhuns.] Q10</p> <p>248[A ADD pode por vezes motivar alguns docentes a melhorar/evoluir na aplicação dos conteúdos, de forma a motivar mais os alunos, utilizando diferentes meios e formas de os abordar.] Q4</p> <p>249[No momento, e de acordo com a presente legislação da avaliação do desempenho docente, não consigo identificar fatores de facilitação.] Q5</p> <p>250[Não vejo tais fatores.] Q7</p> <p>252[A avaliação deve ser externa por alguém sem qualquer tipo de relação ou amizade, com competência e formação para tal.] Q7</p> <p>253[Os desafios são sempre positivos e facilitadores de novas aprendizagens.] Q9</p> <p>254[Neste modelo não encontro nenhuns.] Q10</p>
Formação e desenvolvimento profissional	4- FDP	R Relevância	<p>255[Muito importante] E1</p> <p>256[É importante, porque as pessoas sem ela congelam, acomodam-se, não ascendem a novos conhecimentos e cai-se na rotina.] E2</p> <p>257 [Dou muita importância ao desenvolvimento profissional,E3 É muito importante.] E4</p> <p>258[Sem ele não é possível evoluir e acompanhar a evolução do conhecimento. Na nossa área/disciplinas isso é muito importante porque permite e facilita a introdução de novas práticas., que estão sempre a surgir e ainda acompanhar a evolução do conhecimento, de uma forma mais global.] E4</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Formação e desenvolvimento profissional	4- FDP	P Presença	<p>259[Não existe, ou só existe muito raramente] E1</p> <p>260[Não existe na escola,] E2</p> <p>261[Não, no agrupamento não creio que exista] E3</p> <p>262[É muito limitada,] E4</p> <p>263[É tão difícil arranjar tempo para tudo isso, olha por exemplo as reuniões de grupo, temos alguma partilha neste espaço mas não é promovida pela ADD, isso acontece de forma muito informal, quando se trocam opiniões ocasionalmente, há hora do café,] I2</p>
		PER Perceção	<p>264[quem avalia também tem que acompanhar e estar preparado para essa evolução, senão não pode ser consequente.] E2</p> <p>265[foi mais um investimento pessoal!] I4</p> <p>266[A aquisição de novas competências devia ter sido contemplada, mas não ouve nada disso] I4</p> <p>267[Acho que a ADD não mudou nada, não melhorou em nada a prática docente] I1</p>
		ADD Relação c/ADD	<p>268[Muito pouca] E1</p> <p>269 [formação profissional só conta na medida em que os professores cumprem com os créditos de formação, resultantes da frequência de ações, que são exigidas por lei] E1</p> <p>270[A relação que, segundo creio, existe, limita-se à contabilização do número de créditos que o docente vai acumulando naquilo que se chama a avaliação continua] E3</p> <p>271[presente momento, uma vez que se resume a um somatório de créditos para justificar a formação continua realizada.] E4</p> <p>272[Se houve desenvolvimento profissional, ele não decorreu da ADD] I4</p> <p>273[Algum reconhecimento talvez para os professores que tiveram aulas assistidas e que depois tiveram um feedback positivo (pausa) na ADD esse reconhecimento está sujeito a quotas o que acaba por desvirtuar esse reconhecimento.] I3</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Formação e desenvolvimento profissional	4- FDP	FC Fatores de Constrangimento	274[quando há é geralmente no centro de formação] E2 275[mas ultimamente até nem tem havido.] E2 276[A relação está limitada ao número de créditos exigidos por lei para cada período de avaliação.] E2 277[funcionava até há pouco tempo nos centros de formação] E3 278 [ultimamente é quase inexistente.] E3 279[até ao presente, tem estado mais nas mãos dos centros de formação que, têm sido, até agora as entidades que promovem os projetos de formação de professores.] E3 280 [Ultimamente os centros de formação nem tem feito essa oferta] E4 281 [oferta que é feita por entidades que cobram pela realização dessa formação a quem a pretende obter, ou precisa dela.] E4
		FF Fatores de Facilitação	282[Muito importante] E1 283[o corpo docente desta área curricular detém formações iniciais muitos diversificadas] E3 284[que determinam que alguns professores possuam diferentes opiniões sobre os procedimentos, melhor...sobre a valoração que se pode ou deve dar a certos procedimentos, incluindo metodologias e recursos] E3 285[é uma área que tem vindo a sofrer várias alterações] E3 286 [nomeadamente no que concerne às potencialidades que as novas tecnologias oferecem a este tipo de trabalho] E3 287[bem como novas descobertas relativamente ao desenho e à representação do espaço.] E3

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Cultura de avaliação	5 - CA	P Presença	<p>287[entre os professores só pontualmente] E1</p> <p>288 [Entre pares não existe.] E2</p> <p>289[Pontualmente talvez] E2</p> <p>290[Não existe, pelo menos não sistematizada] E2</p> <p>291[Não. Considero que existe uma cultura avaliativa no que concerne aos alunos.] E3</p> <p>292[Existem momentos destinados a esse efeito, que são de caráter pontual, por isso não se pode, no meu entender...dizer que essa forma descontinuada de avaliação se possa chamar de cultura avaliativa] E3</p> <p>293[Não. Não existe uma cultura avaliativa.] E4</p>
		ADD Relação c/ADD	<p>294[que praticamente não existe.] E1</p> <p>295 [Se calhar devia existir,] E1</p> <p>296[mas o fato é que tal ligação não se estabelece.] E1</p> <p>297[Penso que era útil que houvesse uma ligação porque afinal, tanto nós como a instituição, estamos a trabalhar para o mesmo objetivo -. O sucesso escolar dos nossos alunos.] E1</p> <p>298[a avaliação, junto dos professores, só tem lugar no momento em que são implementadas as aulas assistidas] E1</p> <p>299[ou então quando no final do ano se entregam os relatórios de autoavaliação para serem analisados e avaliados.] E1</p> <p>300[Existem determinados momentos em que é implementado o processo de assistência a aulas, duas a três por ano, para os professores que se candidatam a aulas assistidas.] E4</p>
		FC Fatores de Constrangimento	<p>301[funciona ocasionalmente] E2</p> <p>302[sem regras] E2</p> <p>303[dependente da melhor ou pior interação que se estabelece com o avaliador.] E2</p> <p>304[Esta situação gera injustiças e não promove o benefício que se podia retirar da supervisão.] E2</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Cultura de avaliação	5 - CA	FF Fatores de Facilitação	305[Neste âmbito acho que deviam ser pessoas externas á instituição capazes de isenção no sentido de serem justas] E2 306[não deixarem que a relação interpessoal interfira nos juízos que uma avaliação implica.] E2
Cultura de supervisão	6 - CS-	P Presença	307[Existe mas pouco.] E1 308[acho que não!] E3 309[as tentativas de supervisão são pontuais] E3 310[diminutas ou quase não existentes.] E3 311[Também não existe!] E4 312 [Por vezes existem trocas de informação] E4 313[tudo acontece de forma muito informal] E4 314[não se trata de um processo contínuo e sistematizado.] E4
		PER Perceção	315[Devia ser um espaço de partilha de saberes] I4 316[Desenvolvimento profissional, era isso que devia ser] I2 317[Quando falamos na supervisão pedagógica fizemo-lo porque a IGE o referiu.] P1
		M Como se manifesta	318[Manifesta-se por vezes junto dos coordenadores e junto de quem nos orienta.] E1 319[Acontece em função da disponibilidade.] E1 320[Para mim foi um processo que visou a avaliação, e só!] I3 321[Sim foi só a avaliação e mais nada.] I2 322[Não houve nenhum professor experiente que acompanhou outro] I1 323 [não se tratando de formação inicial não houve necessidade disso].I1 324[há bem pouco tempo havia pessoas que não ligavam nada às novas tecnologias, às visitas de estudo, eram até contra isso] I3 325[agora com a ADD estas pessoas parece que mudaram (pausa) mas será que mudaram mesmo (sorriso).] I3

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Cultura de supervisão	6 - CS-	FC Fatores de Constrangimento	326[não há condições] I2 327[nem horários compatíveis que assegurem essa motivação de forma a permitir a sua concretização.] I2 328[a ADD só veio piorar isso!] I4 329[A ADD ainda veio contrariar mais a pouca apetência para o trabalho de grupo] I1 330[poderá haver alguma imparcialidade... ele vem estilo “olhar da lei”, e vai cortar a direito.] I4 331[O aspeto negativo é que essa extrema imparcialidade não permite que ele seja sensível às particularidades das pessoas e das escolas] I4 332[como é que se pode “comparar batatas biológicas com batatas transgênicas”, não tem nada a ver.] I4 333[Esta situação retira a meu ver alguma humanidade ao processo] I4 334[Pode até dar a ilusão que é imparcial... mas (sorriso) poderá não ser.] I4 335[mas o estado não pode reduzir tudo a quotas!] I3
		FF Fatores de Facilitação	336[devia ser também um espaço de grande autonomia] I4 337[que permitisse realizar uma gestão curricular mais eficaz de acordo com as turmas, temos um mundo de programa,] I4 338[Devíamos poder gerir o currículo com mais liberdade] I1 339[nas reuniões houvesse mais espaço talvez pudéssemos] I2 340[o <i>tempo</i> é muito importante] I2 341[neste caso o tempo é vital.] I2 342[escolas onde se sai mais cedo, às cinco horas, os alunos saem mais cedo durante um dia da semana, da parte de tarde para assegurar as reuniões.] I4

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Cultura de supervisão	6 - CS-	FF Fatores de Facilitação (continuação)	<p>343[Também acontece que quando os grupos se reúnem numa tarde, é descontado o tempo durante essa semana nas aulas de substituição da semana seguinte, há algum equilíbrio nisso.] I3</p> <p>344[repensar os seus espaços] I1</p> <p>345 [para serem comuns a todos os departamentos.] I1</p> <p>346[Tipo, formação, tipo - eu quero divulgar este saber, aberto a outras escolas e com parceria com elas, isto precisa de tempo, mas tempo com condições para o efeito.] I1</p> <p>347[Não custava dinheiro ao estado] I1</p> <p>348 [mas o estado tinha que disponibilizar tempo decente.] I1</p> <p>349[Quem chega pode fazer uma aprendizagem da intercomunicação vindo vários tipos de abordagem de práticas letivas.] I3</p> <p>350[Na minha opinião um agente externo tem vantagens e desvantagens] I4</p> <p>351[A mim não me desagradava agentes internos, mas eleitos democraticamente, um grupo de pessoas que fossem reconhecidas e funcionassem em conjunto com avaliadores externos.] I2</p> <p>352[eu ia só até ao nível do espaço partilhado e do desenvolvimento profissional. Mas um grupo externo podia analisar de uma forma mais global várias experiências ao longo do país e podia ter uma visão mais abrangente.] I1</p>
Trabalho colaborativo	7- TC	R Relevância	<p>353[O trabalho colaborativo é muito importante] E2</p> <p>354[Muita importância.] E3</p> <p>355[Hoje podemos dizer que a troca de ideias e experiências é fundamental para assegurar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de todas as práticas profissionais, incluindo obviamente as letivas.] E3</p> <p>356 [É mesmo muito importante.] E4</p> <p>357[Ajuda e assegura a partilha permite que os professores não se sintam sós neste já complexo trabalho de ensinar.] E4</p> <p>358[Ajuda a partilhar desaires, receios e saberes.] E4</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Trabalho colaborativo	7- TC	P Presença	<p>359[a vertente formativa da ADD ainda não adquiriu grande expressão] E1</p> <p>360[devia haver mais trabalho colaborativo e supervisão para termos acesso à perspectiva de alguém que sabe mais do que nós para nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas.] E1</p> <p>361 [Não posso, em abono da verdade dizer que o trabalho colaborativo seja uma prática corrente e diária na escola.] E3</p> <p>362[nós falamos também no relatório a questão de não haver um espaço de trabalho colaborativo, que foi apontado como falha pelos professores.] P1</p> <p>363[O professor trabalha isolado] P2</p> <p>364[não há trabalho colaborativo.] P2</p>
		M Como se manifesta	<p>365[Penso que o trabalho colaborativo é o melhor na prática docente] E1</p> <p>366[gostava da área de projeto porque propiciava muito esse tipo de trabalho colaborativo] E1</p> <p>367[a interdisciplinaridade, é rainha neste particular, e aprendemos sempre com os outros.] E1</p> <p>368[a partilha associada á ADD, não existiu, acontece de forma espontânea!] I1</p>
		FC Fatores de Constrangimento	<p>369[constrangimentos relativamente à existência de momentos comuns por incompatibilidade horária] E1</p> <p>370[contudo dificilmente funciona.] E2</p> <p>371[Piorou com a avaliação de desempenho porque as pessoas ficaram mais desconfiadas e competitivas.] E2</p> <p>372[lembrar-me das quotas que ainda vieram piorar esta partilha.] E2</p> <p>373[Existem até, alguns constrangimentos que impedem que assim seja.] E3</p>

	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Trabalho colaborativo	7- TC	FC Fatores de Constrangimento (continuação)	<p>374 [Um dos principais tem a ver com compatibilidade dos horários] E3</p> <p>375[está também relacionada com o elevado e diversificado tipo de tarefas que são constantemente solicitadas aos professores e que estes têm que dar resposta com eficácia e rapidez.] E3</p> <p>376[resume-se às reuniões agendadas] E4</p> <p>377[embora por vezes aconteça de forma espontânea, não formal] E4</p> <p>378[só não acontece mais porque temos todos horários pesados e pouco tempo compatíveis entre si de forma a que este fenómeno aconteça com mais frequência.] E4</p> <p>379[Se houvesse reuniões semanais como em certos projetos, tipo PIEF, e nas turmas normais possibilidade de reunir em CT para esse trabalho colaborativo esse trabalho surgiria com maior naturalidade.] E2</p> <p>380[minha opinião deviam existir espaços de trabalho, previamente agendados para assegurar esta importante prática.] E3</p>

ANEXO XIII - “Ausência de práticas supervisivas no terreno” – *peer coaching*



AUSÊNCIA DE PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO TERRENO

Carla Pinto Teixeira
Mária Conceição Vieira
Mária de Fátima Vasconcelos
Mónica Coutinho
Sónia Lisboa

CONTEXTUALIZAÇÃO

NOTA PRÉVIA

Com o presente projeto pretende-se equacionar a questão da ausência de práticas supervisivas no contexto educativo, no sentido de dar um primeiro passo para a conquista de uma cultura avaliativa, sedimentada no trabalho colaborativo/cooperativo e orientada para o desenvolvimento profissional

Intervenientes :

6 Professores (na qualidade de supervisoras/supervisandas)

CONTEXTUALIZAÇÃO

O desenvolvimento profissional é um fator determinante para promover a mudança uma vez que ele se reporta:

"(...) ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor".

Sá Chaves (1997:95)

No sentido de otimizar a qualidade da *praxis* e conscientes de que esse desenvolvimento implica melhorar as condições de trabalho que, a curto prazo, se vão refletir num avanço no estatuto profissional /carreira docente, de acordo com Oldroyd e Hall (1991) selecionou-se para a implementação deste projeto da metodologia da supervisão entre pares - *Peer Coaching*.

PEER COACHING PROJETO SUPERVISIVO ENTRE PARES

A seleção da metodologia do *Peer Coaching* - projeto supervisivo entre pares , foi informada pelo fato de, na nossa opinião, ser o modelo que mais pode contribuir para a sedimentação de uma cultura verdadeiramente supervisiva.

Trata-se de um processo que otimiza a partilha não só de conhecimentos mas também de *Know how* uma vez que promove a criação de um espaço de trabalho e interação, com a qualidade necessária para que professores, umas vezes no papel de supervisoras e outras no papel de supervisandas, possam observar e refletir em conjunto sobre a sua *praxis* sem recorrer à implementação de relações de poder assimétricas. Assimétrica essa, que impõe constrangimentos de ordem teórica e prática, nomeadamente no que concerne à inibição face à assunção das dificuldades que sempre surgem, e cujo escamoteamento sistemático, impede que sejam ultrapassadas.

Paralelamente, temos a convicção que, esta metodologia, porque está orientada para um esforço de caráter colegial potencia a interajuda, favorece a troca de experiências e sobretudo contribui decisivamente para desconstruir práticas profissionais, enquistadas em si próprias.

PEER COACHING PROJETO SUPERVISIVO ENTRE PARES

ESTE PROJETO DE SUPERVISÃO PRETENDE:

- Criar o sentido da urgência de mudança.
- Desenvolver a profissionalidade docente.
- Explicitar os processos de reflexão para, na e sobre a ação.
- Facilitar os processos de auto e hetero – avaliação.
- Promover uma cultura supervisiva/ avaliativa.

IDENTIFICAÇÃO DAS FASES DO PROJETO

FASES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE REGOLHA DE DADOS
I NEGOCIAÇÃO	Criar um sentido de urgência Assegurar a calendarização da próxima reunião	Encontro de partilha	- Ficha memorando (An.1)
II RECOLHA INICIAL DE DADOS	Identificar as perceções dos professores sobre o papel da supervisão, e refletir sobre a metodologia a aplicar.	Encontro de partilha	- Ficha memorando (An.1) - Ficha de síntese (An.2) - Diagrama de Gantt (An.3)
III IMPLEMENTAÇÃO	Desenvolver um processo de supervisão inter pares	Formação em contexto Ciclos supervisivos	- Ficha de calendarização dos ciclos supervisivos - Diários de supervisão - Ficha para inventariar outras evidências
IV RECOLHA FINAL DE DADOS	Fazer o levantamento das opiniões dos intervenientes, para avaliar o contributo do processo para a mudança	Formação em contexto	- Ficha de avaliação do processo - Ficha para avaliação dos contributos individuais (autoavaliação)

III Fase – IMPLEMENTAÇÃO

Desenvolver um processo de supervisão interpares

"Só sabemos com exatidão quando sabemos pouco; à medida que vamos adquirindo conhecimentos, instala-se a dúvida"

Johann Goethe

ETAPAS A PERCORRER NO SENTIDO DE ENCETAR UM PERCURSO COLABORATIVO, ESSENCIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

- Facultar documentos de operacionalização supervisa/avaliativa
- Monitorizar o processo colaborativo de supervisão interpares mediante a análise categorizada dos registos elaborados – diários supervisivos
- Conhecer a avaliação do processo desenvolvido

DOCUMENTO 4
Ficha de calendarização dos diários supervisivos

DOCUMENTO 5 - Registos de supervisão
5.1 - Diário da supervisora
5.2 - Diário da supervisanda
5.3 - Registo da pré-observação da aula
5.4 - Registo da observação da aula
5.5 - Registo das inferências do supervisor

DOCUMENTO 6
Ficha para inventariar outras evidências

IV Fase – RECOLHA FINAL DE DADOS

- Formação em contexto
- Fazer o levantamento das opiniões dos intervenientes para avaliar o contributo do processo para a mudança;
- Promover processos de auto e hetero – avaliação.

DOCUMENTO 7

Inquérito para avaliação do grau de consecução do projeto.

DOCUMENTO 8

Levantamento dos contributos individuais – autoavaliação.

REALIZANDO UM BALANÇO FINAL, CONSIDERAMOS QUE ESTA METODOLOGIA:

- Se adequa menos à formação inicial e mais à formação em contexto de trabalho.
- Focaliza a sua ação no desenvolvimento profissional do professor favorecendo a interação entre professores e entre estes e os alunos.
- Contribui para melhorar o desempenho do professor na sala de aula.
- Promove o dinamismo, a reflexão e a cultura de espírito crítico entre pares.
- Favorece uma dinâmica recíproca e sinérgica

Contudo, consideramos também que tem algumas limitações, porque carece de tempo e disponibilidade para percorrer as suas, diferentes, etapas:

- planeamento, observação, reflexão e análise.

Documento 1

Memorando

- 1 - Fazer um balanço crítico sobre a implementação da ADD no ano letivo precedente, analisando os pontos fortes e fracos.
- 2 – Abordagem dos princípios normativos em vigor.
- 3 - Auscultação dos presentes orientada para a reflexão sobre os aspetos fracos detetados, no sentido de mobilizar para a mudança.

Documento 2

Ficha Síntese do encontro de Partilha

Avaliação ADD

Pontos fortes (aspetos conseguidos)	Pontos fracos (aspetos passíveis de melhoria)

Estratégias de mudança

--

Documento 4

Calendarização dos Ciclos Supervisivos

Supervisora:					
Supervisionada:					
1º Ciclo de Supervisão	Data:	Encontro Pré-Observação	Identificação do problema e estratégia de resolução	Registo dos vários momentos supervisivos – Diários Supervisivos (Supervisora e Supervisanda)	
	Data:	Observação	Recolha de dados		
	Data:	Análise de dados Observados	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos		
	Data:	Encontro Pós- Observação	Debate sobre o observado		
Análise do Ciclo de Supervisão					
2º Ciclo de Supervisão	Data:	Encontro Pré-Observação	Definição de nova intervenção		
	Data:	Observação	Recolha de dados		
	Data:	Análise de dados Observados	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos		
	Data:	Encontro Pós- Observação	Debate sobre o observado		
Análise do Ciclo de Supervisão					
3º Ciclo de Supervisão	Data:	Encontro Pré-Observação	Definição de nova intervenção		
	Data:	Observação	Recolha de dados		
	Data:	Análise de dados Observados	Organização e reflexão sobre os dados recolhidos		
	Data:	Encontro Pós- Observação	Debate sobre o observado		
Conclusão do Ciclo de Supervisão					

Documento 5.1
Diário de Supervisão

__º Ciclo
Supervisora:
Pré-Observação
Observação da Aula
Análise dos dados observados
Pós- Observação

Documento 5.2
Diário de Supervisão

__º Ciclo
Supervisanda:
Pré-Observação
Análise dos dados da aula
Pós- Observação

Documento 5.4

Ciclos Supervisivos	Análise das Reflexões da Supervisora sobre a observação de aula
----------------------------	--

Supervisora:
Supervisanda:

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo (Diário da Supervisora)		
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Aspetos Positivos				
Aspetos Negativos				

Documento 6

Ficha para inventariação de outras fontes de informação/evidências

	Planificações					Observação					Recursos utilizados Registo do supervisor				
A Preparação organização das atividades letivas															
B Implementação das atividades letivas															
C Relação Pedagógica com os alunos															
D															
Outras iniciativas															

Documento 6

Ficha para inventariação de outras fontes de informação/evidências

Preparação/organização das atividades letivas

	1	2	3
Planificações a curto médio e longo prazo			

Implementação das atividades letivas

	1	2	3	4	5
Adequa					
Comunica de forma assertiva					

Interação com os alunos

	1	2	3	4	5

Documento 7

Inquérito para avaliação do nível de consecução do processo

Legenda: 1 - Muito; 2 - Pouco; 3 - Nada

		1	2	3
A	Em que medida a implementação deste projeto contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas de ensino?			
B	Considera que esta iniciativa teve repercussões na qualidade do processo ensino-aprendizagem?			
C	Foi difícil conciliar o papel de supervisora com o seu papel de professora?			
D	Como definiria o grau de influência que esta experiência, de trabalho colaborativo, teve no seu desenvolvimento profissional?			
E	Quantifique as dificuldades encontradas?			
F	Este projeto correspondeu às suas expectativas?			
G	A observação da sua prática pedagógica foi importante?			
H	Essa observação modificou a sua prática?			
I	Que aspetos considera mais importantes no processo de supervisão experimentado?			
J	Que condições devem estar reunidas para o desenvolvimento de um projeto desta natureza?			

Nome: _____

Data ____/____/____