



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O NOVO MODELO DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
FORMAÇÃO E PERCEPÇÕES DOS AGENTES AVALIATIVOS**

Virgínia Alexandra Alves da Mota

Coimbra, 2009

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O NOVO MODELO DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
FORMAÇÃO E PERCEPÇÕES DOS AGENTES AVALIATIVOS**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores Maria Augusta Vilalobos F. P. Nascimento e Carlos Manuel Folgado Barreira

Virgínia Alexandra Alves da Mota

Coimbra, 2009

A todos os Professores
Avaliados e Avaliadores

“... a avaliação de desempenho docente não deverá assentar numa obrigatoriedade de resultados mas numa obrigatoriedade de competências para adoptar as estratégias mais adequadas ao contexto e, assim, eleger dinâmicas promotoras da melhoria.”

(Alves e Correia, 2008, p. 43)

Agradecimentos

Aos Doutores Maria Augusta Vilalobos F. P. Nascimento e Carlos Manuel Folgado Barreira, manifesto a minha gratidão pelo incentivo e apoio que me concederam ao longo da realização deste trabalho.

Aos participantes neste estudo, agradeço a colaboração e a disponibilidade para cooperar.

Resumo

Centrando-se no novo modelo de *Avaliação do Desempenho Docente* (ADD), esta dissertação tem como objectivo analisar percepções de docentes relativamente à primeira formação ministrada nesse âmbito pela Tutela, bem como, em relação ao próprio modelo, ainda numa fase de sucessivas adaptações.

Tratando-se de um modelo de avaliação simultaneamente actual e controverso, pensamos que o presente estudo constituirá uma mais-valia, no sentido de evidenciar alguns aspectos relacionados com as perspectivas dos agentes envolvidos, proporcionando uma reflexão acerca das razões que levaram o referido modelo a tornar-se polémico e delineando eventuais pistas para estudos posteriores que acompanhem o evoluir da sua implementação.

Após uma descrição da estrutura da referida formação, dos seus principais objectivos e conteúdos fundamentais, foi desenvolvido um *estudo empírico* sobre a formação ministrada num Agrupamento de Escolas, contando com a prestimosa colaboração de um Centro de Formação de Associação de Escolas, tanto na cedência do material relativo à formação ministrada, como na facilitação do acesso presencial às sessões desenvolvidas.

Para a recolha das percepções dos intervenientes, realizámos quatro entrevistas semi-estruturadas a quatro formandos que frequentaram a referida formação e que representam os diferentes agentes envolvidos na mesma: Avaliado, Avaliador, Órgão de Gestão e Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

Procedeu-se posteriormente, à *análise de conteúdo* dos dados obtidos nas entrevistas. Estes sugerem que as percepções dos sujeitos sobre o novo modelo de ADD e a formação ministrada pela DGRHE neste âmbito, se repartem por aspectos negativos e positivos. Os sujeitos, não obstante as objecções e sugestões de melhoria, consideram a possibilidade de uma aplicação mais favorável do modelo e de continuidade do desenvolvimento de outras acções de formação, mais adequadas às necessidades dos agentes implicados no processo de avaliação do desempenho docente.

Résumé

Cette thèse, concernant le nouveau modèle d'*Évaluation de la Performance du Professeur* (« Avaliação do Desempenho Docente – ADD »), a pour but d'analyser les impressions des professeurs par rapport à leur première formation dispensée par l'organisme de tutelle ainsi que le modèle lui-même qui se trouve encore en période d'adaptation.

S'agissant d'un modèle d'évaluation polémique et d'actualité, nous croyons que cette étude sera un atout pour mettre en évidence certains aspects concernant les perspectives des différents agents, en offrant une réflexion sur les motifs qui ont conduit ce modèle à être controversé et en proposant des pistes pour de prochaines études qui pourraient accompagner l'évolution de son application.

Après avoir décrit la structure, les objectifs et les principaux contenus, nous avons réalisé une *étude empirique* sur la formation dispensée dans un Groupement d'Ecoles (« Agrupamento de Escolas »), grâce à la collaboration d'un Centre de Formation d'Association d'Ecoles (« Centro de Formação de Associação de Escolas, qui nous a fourni le matériel de la formation et nous a permis d'assister aux différentes séances réalisées.

Par la suite, et afin de recueillir les opinions des intervenants, nous avons réalisé quatre entretiens semi directifs avec des personnes qui ont suivi la formation et qui représentent ses différents agents: la Personne Evaluée, l'Examineur, l'Organe de Gestion et la Commission de Coordination relative à l'Evaluation des Performances.

Enfin, nous avons fait l'*analyse de contenu* des données qui ont été obtenues avec les entretiens. Ceux-ci indiquent que les perspectives des sujets sur le nouveau modèle d'ADD et sur la formation dispensée par la DGRHE (Direction Générale des Ressources Humaines de l'Education) dans ce domaine sont réparties entre des aspects négatifs et positifs. Malgré les objections et les suggestions d'amélioration, les sujets ont considéré la possibilité d'une application plus favorable de ce modèle, ainsi que le développement d'autres actions de formation qui soient plus appropriées aux besoins des agents impliqués dans le procédé d'évaluation de la performance du professeur.

Abstract

Focusing on the new model of *Teacher Performance Evaluation* (“Avaliação do Desempenho Docente – ADD”), the aim of this thesis is to analyse teachers’ opinions about their first training on the domain given by the relevant Ministry, as well as about the model itself, which is yet in a period of adaptation.

Since it consists on a current and controversial evaluation model, we believe that this study will be relevant to show some aspects about the opinion of the different agents involved, offering at the same time a reflection on the reasons that led this model to become controversial, and suggesting clues for subsequent studies that could follow the evolution of its implementation.

After the description of the structure, main goals, and contents of the abovementioned training, we developed an empirical *study* on the given training at a School Grouping (“Agrupamento de Escolas”), with the collaboration of a School Association Training Centre (“Centro de Formação de Associação de Escolas, which gave us the training material and granted the access to attend the meetings.

In order to collect participants’ opinion we conducted four semi-structured interviews with four trainees that followed the training and that represent its different agents: the Person being evaluated, the Evaluator, the Management Organ and the Coordinating Commission for the Performance Evaluation.

Subsequently, the *content analysis* to the data obtained during the interviews was developed. These data suggest that the opinion of the participants on the ADD model and the training given by the DGRHE (Directorate-General for Human Resources in Education) in this domain is divided between negative and positive aspects. Nevertheless the objections and improvement suggestions, the participants consider the possibility of a more favourable usage of this model and the developing continuity of other training actions, more suitable to the needs of the implied agents in the evaluation process on the teacher’s performance.

Índice Geral

Introdução	pág.15
I Parte – Enquadramento Teórico	pág.19
Capítulo 1 – Enquadramento normativo-legal	pág.20
1.1. A avaliação do desempenho docente no Sistema Educativo Português.....	pág.21
1.2. O novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente.....	pág.26
Capítulo 2 – A formação ministrada pelo ME - DGRHE	pág.32
2.1. Contextualização e caracterização da formação.....	pág.33
2.2. Considerações acerca da formação.....	pág.36
II Parte – Estudo Empírico	pág.43
Capítulo 3 – Metodologia	pág.44
3.1. Caracterização do estudo.....	pág.45
3.2. Selecção do contexto e dos sujeitos de investigação.....	pág.46
3.3. Procedimentos adoptados.....	pág.47
3.3.1. Contacto com o CFAE.....	pág.47
3.3.2. Contacto com o Agrupamento.....	pág.48
3.3.3. Contacto com os Docentes.....	pág.49
3.4. Técnicas de recolha e tratamento dos dados.....	pág.50
3.4.1. Entrevista semi-estruturada.....	pág.50
3.4.2. Análise de conteúdo.....	pág.53
Capítulo 4 – Apresentação e interpretação dos dados	pág.57
4.1. Caracterização dos sujeitos de investigação.....	pág.58
4.2. Apresentação dos dados.....	pág.59

4.2.1.	Categoria A – O novo modelo de ADD.....	pág.60
4.2.1.1.	<i>Percepção acerca do Modelo.....</i>	pág.60
4.2.1.2.	<i>O acto de avaliar.....</i>	pág.65
4.2.1.3.	<i>Relação Avaliadores – Avaliados.....</i>	pá.66
4.2.1.4.	<i>Processo de Supervisão e Perfil do Supervisor.....</i>	pág.67
4.2.2.	Categoria B – A Formação da DGRHE.....	pág.68
4.2.2.1.	<i>Motivos da frequência.....</i>	pág.68
4.2.2.2.	<i>Conhecimentos pré-formação.....</i>	pág.69
4.2.2.3.	<i>Caracterização da Formação.....</i>	pág.70
4.2.2.4.	<i>Balanço das expectativas.....</i>	pág.72
4.2.2.5.	<i>Sugestões de melhoria.....</i>	pág.72
4.2.2.6.	<i>Continuidade de acções de Formação.....</i>	pág.73
4.3.	Síntese e interpretação dos dados.....	pág.75
4.3.1.	Dados da Categoria A.....	pág.75
4.3.2.	Dados da Categoria B.....	pág.79
	Conclusões e implicações.....	pág.83
	Bibliografia.....	pág.86
	Legislação.....	pág.88

Anexos

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Síntese da Avaliação de Desempenho dos docentes portugueses</i>	pág.27
Quadro 2 - <i>Sistematização dos Referentes do modelo de ADD</i>	pág.29
Quadro 3 - <i>Síntese da Formação sobre ADD do ME</i>	pág.33
Quadro 4 - <i>Contexto e Sujeitos do estudo</i>	pág.47
Quadro 5 - <i>Calendarização e Etapas da Investigação</i>	pág.50
Quadro 6 - <i>Mapa Conceptual</i>	pág.55

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Processo de desenvolvimento da Análise de Conteúdo</i>.....	pág.54
--	---------------

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Percepções do sujeito A acerca do modelo.....	pág.60
Tabela 2 - Percepções do sujeito B acerca do modelo.....	pág.61
Tabela 3 - Percepções do sujeito C acerca do modelo.....	pág.62
Tabela 4 - Percepções do sujeito D acerca do modelo.....	pág.63
Tabela 5 - Noções dos sujeitos A e D acerca do acto de ADD.....	pág.65
Tabela 6 - Concepções dos sujeitos A, B e C acerca da relação avaliadores – avaliados	pág.66
Tabela 7 - Perspectivas do sujeito A acerca da supervisão e do supervisor neste modelo.....	pág.67
Tabela 8 - Factores de frequência da formação dos sujeitos A, B, C e D.....	pág.68
Tabela 9 - Conhecimentos pré-formação dos sujeitos A, B, C e D acerca do modelo.....	pág.69
Tabela 10 - Caracterização da formação pelos sujeitos A, B, C e D.....	pág.70
Tabela 11 - Balanço das expectativas pré-formação dos sujeitos A, B, C e D.....	pág.72
Tabela 12 - Sugestões de melhoria da formação pelos sujeitos A, B, C e D.....	pág.72
Tabela 13 - Opiniões dos sujeitos A, B, C e D quanto à continuidade de formação sobre ADD.....	pág.73

Índice de Anexos

Anexo I - Formulário An2 da Acção de Formação nº 1: *Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais*

Anexo II - Formulário An2 da Acção de Formação nº 2: *A articulação entre os instrumentos de gestão e o modelo de avaliação do desempenho docente*

Anexo III - Formulário An2 da Acção de Formação nº 3: *As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente*

Anexo IV - Formulário An2 da Acção de Formação nº 4: *A Função de coordenação do processo de Avaliação do Desempenho Docente*

Anexo V - Formulário An2 da Acção de Formação nº 5: *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*

Anexo VI - Formulário An2 da Acção de Formação nº 6: *A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional*

Anexo VII - Protocolo da Investigação

Anexo VIII - Guião da Entrevista A (Avaliador)

Anexo IX - Guião da Entrevista B (Avaliado)

Anexo X - Guião da Entrevista C (Órgão de Gestão)

Anexo XI - Guião da Entrevista D (Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho)

Anexo XII - Matriz Final da Análise de Conteúdo

Lista de Abreviaturas

AC - Análise de Conteúdo

ADD - Avaliação de(o) Desempenho Docente

CCAD - Comissão(ões) de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CE - Conselho Executivo

CFAE - Centro(s) de Formação de Associação(ões) de Escolas(s)

DGRHE - Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação

DL - Decreto - Lei

DR - Decreto Regulamentar

ECD - Estatuto da Carreira Docente

ME - Ministério da Educação

OI - Objectivos Individuais

PAA - Plano Anual de Actividades

PCT - Plano Curricular de Turma

PDP - Plano de Desenvolvimento Profissional

PEE - Projecto Educativo de Escola

PISA - *Programme for International Student Assessment*

RI - Regulamento Interno

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

TIMSS - *Third International Mathematics and Science Study*

Introdução

A questão da *Avaliação* encontra-se na agenda do dia, no que respeita a medidas de política educativa. Consequentemente, trata-se de um tema central no quotidiano da opinião pública. Poderemos afirmar que a premência desta preocupação assenta num triângulo basilar, constituído por três componentes indissociáveis: a *avaliação das aprendizagens dos alunos*, a *avaliação das escolas* e a *avaliação dos professores*. Na verdade, aferir acerca da articulação entre estes elementos, significa tentar compreender a ausência de resultados satisfatórios dos alunos portugueses relativamente a outros alunos em avaliações internacionais (TIMSS, PISA), a taxa de insucesso escolar no ensino básico e secundário e o abandono escolar precoce (Rodrigues & Peralta, 2008).

Uma nova concepção de *Escola*, aliada às transformações inerentes ao processo de Globalização que vivenciamos, emerge num novo *Paradigma Educativo*. Tal mudança exige novas práticas de avaliação relativamente aos três componentes acima referenciados. Assim sendo, é atribuída ênfase, por um lado, à função formativa e reguladora dessa mesma avaliação; por outro, à utilização de mecanismos de controlo, de carácter sumativo/final, consubstanciados da seguinte forma: nos exames finais, no que respeita aos alunos; na avaliação externa, no que concerne às escolas e na operacionalização de um novo modelo, quanto aos professores.

Avaliar hoje o desempenho docente não é tarefa fácil, já que obriga à tentativa de conciliação de dois aspectos intrínsecos a esse desempenho profissional: aquele que abrange o professor como pessoa e profissional que é, inserido num dado sistema de formação e aquele que engloba o sistema das carreiras, no qual, as condições de trabalho e a própria remuneração se assumem como factores principais do desenvolvimento desse desempenho. Cremos ser este, o maior desafio oferecido por este novo regime de Avaliação. Avaliar e ser avaliado, já não é um mero processo que visa somente a progressão automática na carreira.

Neste novo modelo, a avaliação do desempenho docente (ADD) reveste uma dimensão muito mais vasta, alicerçada em três eixos fundamentais: o desenvolvimento profissional do docente, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares e a melhoria do serviço prestado pelas escolas. Reconhece-se assim, um duplo papel à ADD, pois para além de ser um indicador destes três componentes, funcionará também como elemento regulador das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas e melhoria das práticas pedagógicas. Neste pressuposto, o princípio inalienável consignado no novo Estatuto da

Carreira Docente (ECD), de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, será devidamente salvaguardado (Coelho & Rodrigues, 2008).

Por outro lado, é solicitado hoje às escolas que conjuguem a sua Autonomia (ainda pouco conquistada, aliás) com os princípios gerais estabelecidos neste regime de ADD. Compete-lhes assim, criar mecanismos internos, assentes nesses mesmos princípios, mas devidamente adaptados ao contexto particular da realidade de cada escola, que sustentem a operacionalização deste novo modelo de avaliação (Elias, 2008).

Trata-se, na verdade, de uma mudança de perspectiva educativa, de mentalidades, em que a escola é perspectivada como uma organização social, da qual o professor faz parte integrante, pelo que, no seu desenvolvimento profissional, este deverá estabelecer metas coincidentes com aquelas que a própria escola definiu para o seu Projecto Educativo.

Poderemos assim afirmar que com este modelo, a ADD é equacionada como um processo que acarreta transformações profundas quer ao nível da cultura profissional dos docentes, quer da cultura organizacional da escola. Estaremos perante uma estratégia de tipo ecológico, em que estes dois agentes em mudança, professor e escola, serão indissociáveis nesse processo (Elias, 2008).

Mas estarão estes agentes preparados para tais mudanças? Sabemos que o caminho percorrido até agora na implementação do modelo, ainda que curto, tem-se revelado difícil e controverso. De que modo estão a ser formados os docentes para apreenderem estas dinâmicas?

O Ministério da Educação (ME), através da Direcção Geral dos Recursos Humanos (DGRHE), promoveu uma primeira Formação neste âmbito, desenvolvida de Julho a Dezembro de 2008, em colaboração com os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Partindo dessa Formação como base, desenvolveremos o nosso trabalho, com o objectivo de tentar responder às seguintes questões centrais:

Que conhecimentos e perspectivas têm os docentes acerca deste modelo de ADD?

De que modo a referida formação terá contribuído para uma melhor compreensão e implementação do modelo?

Neste sentido, procederemos a um estudo empírico aliado à frequência desta Formação, de modo a obtermos, num contexto delimitado, dados passíveis de responder às questões que definimos.

Este trabalho estrutura-se em duas partes distintas, mas obviamente inter-relacionadas.

A primeira, envolve um Enquadramento Teórico, desdobrado em dois capítulos.

O primeiro capítulo alude aos principais documentos normativo/legais que regulamentaram o processo de avaliação do desempenho docente no sistema educativo português, desde o Estado Novo até aos nossos dias. É feita ainda, uma caracterização do novo modelo de avaliação, preconizado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008. Nesta, são referidos os aspectos fundamentais deste regime, bem como a legislação/documentação inerente, a par de alguma reflexão acerca da controvérsia que este modelo tem vindo a gerar. Neste contexto, são então delineadas as questões de investigação, às quais se pretenderá responder com o estudo a efectuar.

No segundo capítulo, procede-se à descrição e caracterização da formação ministrada pelo ME – DGRHE, na qual se baseia o nosso objecto de estudo. É feita a respectiva contextualização, face ao novo modelo de ADD e ao novo ECD, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 15/2007. Apresenta-se a estrutura desta formação e os seus objectivos gerais, assim como, os respectivos objectivos específicos e conteúdos, de acordo com cada uma das seis acções que a compuseram. Num segundo ponto, são tecidas algumas considerações acerca do desenrolar desta formação e do próprio modelo de ADD inerente.

A segunda parte do trabalho respeita ao Estudo Empírico, repartido em outros dois capítulos.

No terceiro capítulo, é apresentada a fundamentação metodológica utilizada na investigação, através de uma breve caracterização do tipo de abordagem. Procede-se então, à descrição das diferentes fases que desenvolveram este estudo, quer a nível temporal, quer das dinâmicas implementadas. É referida a técnica de recolha de dados seleccionada, fazendo-se uma breve caracterização da mesma e mencionando-se de que forma esta foi aplicada aos participantes no estudo. Explicita-se como se procedeu à análise dos dados recolhidos, com base numa breve caracterização da técnica escolhida para o efeito.

No quarto capítulo, procede-se à apresentação e interpretação dos dados analisados. Começa-se pela caracterização dos sujeitos de investigação, assente nos discursos das respectivas entrevistas. A apresentação dos dados é feita com base em tabelas ilustrativas, de acordo com a categorização previamente estabelecida na análise de conteúdo. Segue-se a interpretação dos dados apresentados, na qual estabeleceremos algumas inferências e considerações acerca dos mesmos.

O trabalho termina com as conclusões e implicações inerentes ao estudo, onde são elaboradas algumas considerações acerca dos principais condicionalismos e contributos do estudo, assentes nos pressupostos iniciais e nos resultados obtidos no mesmo. Tentaremos assim, aludir a algumas pistas para eventuais trabalhos posteriores.

A dissertação inclui também alguns anexos que serão referenciados ao longo do texto, nomeadamente: os formulários An2 das seis acções de formação ministradas, o modelo utilizado no *Protocolo da Investigação*, os Guiões das quatro entrevistas e a *Matriz final* da análise de conteúdo.

I PARTE

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Enquadramento normativo-legal

Neste primeiro capítulo, abordaremos a avaliação do desempenho docente no sistema educativo português. Com base na literatura, faremos uma resenha histórica dos diplomas legais que têm regulado este processo, antes e após o 25 de Abril, até aos nossos dias.

De forma fundamentada, iremos depois debruçar-nos sobre o novo regime de ADD, instituído pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008. Procederemos a uma caracterização deste modelo, contextualizando-o com as transformações que actualmente vivenciamos ao nível da Educação, decorrentes de uma sociedade em mudança. Aludiremos aos seus objectivos, fundamentos, efeitos, instrumentos e agentes envolvidos, entre outros aspectos. Será ainda elaborada, uma síntese dos principais documentos que sustentam este novo modelo de avaliação: os normativo-legais, a nível externo, e os instrumentos de gestão escolar, a nível interno.

Ao longo desta abordagem acerca do modelo, procederemos a algumas reflexões no âmbito do mesmo, sempre que oportuno. Estas mesmas considerações permitirão que esboçemos, no final do capítulo, as principais questões de investigação a considerar no nosso estudo.

1.1. A avaliação do desempenho docente no Sistema Educativo Português

Poderemos afirmar que a prática da Avaliação dos Docentes em Portugal, tem vindo a transformar-se, a par com diferentes ideologias políticas. Não sendo propósito deste estudo, desenvolver detalhadamente esse percurso, afigura-se importante referir-nos sucintamente aos principais aspectos inerentes ao mesmo, ao longo do séc. XX e início deste século.

Entre 1933 e 1974, período caracterizado pela Autocracia, o Estado atribuía à Escola e aos seus docentes, o papel de dar continuidade à sua ideologia, implementando-a de forma inquestionável. Neste contexto, é implementado o Decreto-Lei nº 30 508, de 17 de Setembro de 1947, no qual é criada a figura da Inspeção como mecanismo que permitiria o controlo eficaz, quer das escolas, quer dos seus docentes. Seria ao Inspector, que caberia então a função de os fiscalizar, graduar e classificar. Essa mesma classificação seria assinalada com a menção de *Bom* ou *Deficiente*, resultante do confronto entre aquilo que o Inspector observava e as informações oriundas do Reitor (Pacheco & Flores, 1999; Barroso, 1995).

Quanto ao docente, este não possuía qualquer direito, no que respeita a efectuar qualquer tipo de observação acerca da sua própria avaliação (Barroso, 1995).

Com a Revolução de 1974, o regime Democrático substitui o regime Totalitarista, assistindo-se assim, a profundas alterações no sistema educativo, entre outras, no que respeita à avaliação dos docentes.

Ainda assim, entre 1974 e 1986, esta questão como que desaparecera da agenda nacional, já que continuava associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático (Curado, 2002).

Já em 1986, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro faz reaparecer esta preocupação na agenda educativa. A sua primeira regulamentação concretizar-se-á com a publicação do Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, no qual já se visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores. A carreira docente foi então dividida em dez escalões. Para que se efectuasse a progressão na mesma, os docentes teriam que elaborar um *Relatório Crítico* da actividade desenvolvida, de forma a poderem atingir o escalão seguinte. Deveriam ainda, frequentar acções de formação creditadas, durante esse período a avaliar. O Relatório seria entregue na Delegação Escolar ou ao Presidente do Conselho Executivo, consoante o nível de ensino leccionado. Da análise do referido documento, o Órgão de Gestão atribuía a menção de *Satisfaz* ou *Não satisfaz*, podendo o docente, neste último caso, exercer o seu direito de reclamação, num prazo de cinco dias. Neste diploma regulamentar, era ainda

concedida aos docentes com o mínimo de dez anos de serviço, a possibilidade de requererem uma única avaliação extraordinária ao longo da carreira, com vista à obtenção de “mérito excepcional”, o qual conferia a bonificação de dois anos de tempo de serviço (Pacheco & Flores, 1999).

A partir desta altura, os Educadores de Infância, integrados desde 1990 na carreira dos demais docentes, passarão também a ser avaliados pelo sistema a estes inerente (Cardona, 1997).

Com o Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, surge a revisão do *Estatuto da Carreira Docente*. A par desta, o Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio vem regular a avaliação do desempenho docente, sendo então já salientado neste documento que as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos mesmos e a melhoria da qualidade das escolas. De acordo com esta regulamentação, os docentes elaborariam um relatório denominado *Documento de Reflexão Crítica*, anexando-se ao mesmo, a certificação das acções de formação frequentadas. A estruturação deste documento, apesar de ser da responsabilidade do docente, teria que contemplar a referência aos indicadores de avaliação expressos no ponto 2 do Artigo 6º desse Decreto: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, participação em projectos da escola e actividades da comunidade educativa, acções de formação frequentadas e Estudos publicados. A sua análise seria efectuada pelo respectivo Órgão de Gestão, tendo em conta o parecer de uma *Comissão Especializada* integrada no Conselho Pedagógico (Curado, 2002).

As menções a atribuir seriam as de *Satisfaz*, *Não Satisfaz*, *Bom* ou *Muito Bom*, sendo que, para aceder a estas duas últimas, o docente teria que requerer o parecer a uma comissão externa à escola, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor de outra escola e uma personalidade de mérito reconhecido na área da Educação. A atribuição de *Não satisfaz* só seria considerada em casos muito particulares de incumprimento das funções lectivas por parte do docente, de existência de relação pedagógica negativa entre este e os seus alunos, ou ainda, de não obtenção dos créditos de formação contínua necessários à progressão. Caberia a uma comissão regional de avaliação, recomendada pelo Conselho Executivo e constituída por um elemento designado pelo Director Regional, um docente designado pelo Conselho Pedagógico e um docente ou personalidade de reconhecido mérito em Educação atribuir essa mesma classificação negativa. Nestes casos de avaliação desfavorável, a progressão na carreira seria impossibilitada, devendo o docente ser acompanhado de um *Programa de Desenvolvimento Profissional* (Curado, 2002).

Entretanto, em Maio de 2006, perspectiva-se a implementação de mais uma revisão do *Estatuto da Carreira Docente* e conseqüentemente, de uma nova mudança na Avaliação dos docentes.

Surge assim, em 19 de Janeiro de 2007, o Decreto-Lei nº 15, que vem então alterar o referido Estatuto, assim como, o *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*. Esta nova lei vem determinar um novo tipo de avaliação e um novo tipo de avaliador, perspectivando “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente (...)”. Esta nova versão do ECD considera como principal objectivo da Escola, “...promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”. Quanto ao principal objectivo da avaliação dos docentes, este deverá visar a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Quanto aos objectivos específicos dessa avaliação, os mesmos passarão por contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorizar e aperfeiçoar o docente individualmente, inventariar as necessidades de formação, detectar factores que influenciam o rendimento profissional dos docentes, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão no que respeita ao pessoal docente, promover o trabalho de cooperação e promover a excelência e a qualidade dos serviços de educação.

Relativamente às reformas anteriores, o próprio legislador considera que, apesar de se ter investido grandiosamente na formação contínua dos docentes, tal facto não se traduziu num aperfeiçoamento das competências científico-pedagógicas, nem distinguiu os melhores profissionais. Por seu lado, no actual Estatuto, a carreira é hierarquizada em duas categorias, a de *professor* e a de *professor titular*, esta última, acessível através de prestação de provas nacionais e da detenção do mínimo de dezoito anos de serviço. As categorias diferenciar-se-ão quanto ao seu conteúdo funcional, progressão e avaliação.

É então estabelecido um novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente, através do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Neste, são identificadas quatro vertentes da avaliação: o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a vertente profissional e ética, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação ao longo da vida. Tais dimensões encontravam-se já equacionadas nos Decretos-Lei nº 240 e 241, de 30 de Agosto de 2001, onde se traça o perfil de desempenho profissional dos docentes do 2º e 3º ciclos e Secundário e dos educadores e professores do 1º ciclo, respectivamente.

Neste novo modelo são fixados *Objectivos Individuais*, apresentados pelo avaliado ao avaliador, tendo por referência os objectivos e metas estabelecidos pela escola e preconizados no seu *Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades*, assim como, os indicadores de medida por esta determinados.

Como avaliadores, surgem os Coordenadores do Conselho de Decentes ou de Departamento, consoante o nível de ensino e ainda, o Presidente do Conselho Executivo. Aos primeiros, competirá avaliar o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente e ao segundo, garantir a adequação do processo de avaliação às especificidades da escola e coordenar esse mesmo processo. Todos eles terão que proceder à recolha de dados, a assinalar nos *Instrumentos de Registado* elaborados para o efeito e aprovados pelo Conselho Pedagógico.

É criada a figura da *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)*, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro professores titulares pertencentes a este órgão. A sua missão passará por garantir o rigor do sistema de avaliação, proceder à avaliação no caso de inexistência de avaliador, validar a atribuição das classificações de *Muito Bom, Excelente e Insuficiente* e emitir parecer acerca de eventuais reclamações dos avaliados.

O processo de ADD desenvolver-se-á em fases sequenciais: entrevista com o avaliado para conhecimento da proposta de avaliação (incluindo a auto-avaliação); preenchimento das fichas de avaliação pelo Coordenador de Departamento e Director de Escola e reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final. A negociação constante entre avaliador e avaliado é um pressuposto preponderante neste modelo. Deste modo, os objectivos a atingir e as estratégias aplicadas na actividade docente poderão ser reformulados ao longo do processo, numa perspectiva de melhoria e eficácia.

As fichas de avaliação, bem como, a de auto-avaliação, são aprovadas por despacho ministerial e preenchidas respectivamente por avaliadores e avaliados.

Neste Decreto Regulamentar que estabelece o novo regime de ADD, a formação contínua passou também a ser perspectivada de uma nova forma, tendo em vista a sua relevância na avaliação do desempenho. Os interesses/necessidades pessoais do docente foram supridos por uma selecção mais rigorosa, condicionada pelos Objectivos Individuais, estabelecidos de acordo com o Projecto Educativo de Escola e o Plano Anual de Actividades. Por outro lado, a área de formação científica do docente deverá abranger 50% da formação realizada, de acordo com o já estabelecido no Despacho nº 16 794/2005, de 3 de Agosto.

Pretende-se assim, que a formação contínua promova o desenvolvimento profissional do docente, através de áreas prioritárias determinadas pela escola. Neste sentido, emerge uma outra necessidade organizacional: a prática recorrente da auto-avaliação por parte da própria escola, que permitirá delinear um *Plano de Formação* compatível com as necessidades aferidas e que servirá de referenciação à formação do docente avaliado.

Em síntese, poderemos afirmar que a avaliação de desempenho dos docentes em Portugal conheceu três modelos até aos nossos dias. O primeiro, importado da pré-Democracia, prolongou-se até 1990. Neste, partia-se do pressuposto que uma credencial emitida por uma instituição de ensino superior conferia competência ao professor. Era-lhe assim, atribuída a menção de *Bom*, salvo no caso de este ser objecto de procedimento disciplinar. Esta atribuição era conferida pelo chefe dos serviços administração escolar, o que reforçava o peso do carácter administrativo da avaliação (Sanches, 2008).

O segundo modelo foi instituído a partir de 1990, com a publicação do *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário*. Passa então a ser o Órgão de administração e gestão da escola, quem atribui aos docentes a classificação de *Satisfaz*, após estes terem elaborado e entregue um *Relatório Crítico* acerca da actividade por si desenvolvida. Apesar de se já se conferir um papel mais interveniente ao docente avaliado e ao responsável pela gestão da escola, o carácter burocrático continua a estar patente no processo de avaliação do desempenho (Sanches, 2008).

Ainda nesta segunda fase, há a referir que desde 1998, tornou-se possível a atribuição das menções de *Bom* ou *Muito Bom*, conferindo neste último caso, a bonificação de dois anos para efeitos de progressão na carreira. Mediante requerimento do docente interessado, desencadear-se-ia um procedimento extraordinário, o qual seria analisado por uma comissão de avaliação constituída para o efeito (Sanches, 2008).

O novo modelo de avaliação, consagrado com a publicação do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, corresponderá ao terceiro modelo. Como se poderá então descrever este sistema, ainda em fase de ajustes, mas que já tanta polémica fomentou? Procederemos a uma breve reflexão acerca do mesmo no ponto seguinte.

1.2. O novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente

O actual modelo de ADD tem vindo a revelar-se um sistema simultaneamente inovador e complexo. Tal como referimos na Introdução, a Escola dos nossos dias mudou, tornou-se mais diversificada, mais multicultural, mais complexa, a par com a sociedade globalizante onde se insere. Este modelo de avaliação tenta moldar-se à emergência deste novo *Paradigma Educativo*, pressupondo da parte dos agentes educadores, o conhecimento e as competências necessárias a uma prática pedagógica eficaz, no âmbito do mesmo. É partindo desta realidade inalterável que tudo tem que mudar. As noções de *Escola*, de *Aluno*, de *Professor*, de *Aprendizagem*, de *Avaliação*, têm que se mostrar compatíveis com as transformações que se vão operacionalizando na vida dos seres humanos.

Avaliar algo que se encontra em transformação, é imprescindível para levar a bom termo esse mesmo processo. Avaliar com rigor, com regularidade e envolvendo todos os intervenientes em questão, no sentido da melhoria constante. Pensamos ser esta, a filosofia de base deste novo modelo de ADD. Não poderemos afirmar que se rompeu definitivamente com os modelos anteriores; a avaliação continua a ser um factor preponderante para a progressão na carreira, no que respeita à subida de escalão e conseqüente incremento salarial. No entanto, o papel que a Escola, na posse da sua autonomia, adquiriu neste processo, é agora mais destacado. A política de escola, consubstanciada nos seus principais instrumentos, *Projecto Educativo de Escola* (PEE), *Plano Anual de Actividades* (PAA), *Regimento Interno* (RI) e *Projecto Curricular de Turma* (PCT), será o ponto de referência de todo este sistema. Por outro lado, pretende-se agora que os docentes sejam avaliados pelos seus pares, ou seja, por professores da própria escola.

Na verdade, a complexidade deste modelo de avaliação reporta-se ao facto de o mesmo comportar características de vários modelos existentes. A par com a inerente progressão na carreira, sobressai a preocupação com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, com a melhoria das aprendizagens dos alunos e com a contextualização destes aspectos face à comunidade escolar envolvente. A avaliação visa assim, aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do docente, tendo em conta o contexto sócio-educativo em que este desenvolve a sua actividade (Sanches, 2008).

O carácter administrativo, marcante nos modelos anteriores, é agora suprido por uma nova dimensão que confere à avaliação um carácter contextualizado. Esta é, aliás, a filosofia do sistema SIADAP, do qual este modelo de ADD faz parte integrante: a chamada *avaliação em cascata*, em que os Objectivos do dirigente e do trabalhador são formulados com base naqueles

previamente definidos para a empresa/instituição. No quadro que se segue, sintetizam-se os principais aspectos deste novo modelo:

Quadro 1

Síntese da Avaliação de Desempenho dos docentes portugueses

Objectivos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos • Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> • SIADAP • Lei de Bases do Sistema Educativo • Perfil de Desempenho (4 dimensões: desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; desenvolvimento profissional ao longo da vida; dimensão ética e social; participação na escola e relação com a comunidade)
Objecto de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Competências de planificação, realização e avaliação das actividades lectivas • Ênfase na aquisição de resultados escolares • Participação na dinâmica da escola (incluindo desempenho de cargos) e relação com a comunidade envolvente • Formação contínua
Avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> • Internos: Coordenador de Departamento ou do Conselho de Docentes (ou docente com delegação de competências); Presidente do Conselho Executivo (ou membro do Órgão de Gestão com delegação de competências); CCAD (em situações específicas) • Externos: Director Regional de Educação (para os Directores de Escola e Directores dos CFAE)
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação • Observação de aulas; instrumentos de planificação e avaliação de aulas; instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos; relatórios de acções de formação
Efeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso na carreira: conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva • Progressão horizontal: mudança de escalão e índice salarial • Promoção vertical: acesso à categoria de professor titular • Outros efeitos: renovação de contrato; reconversão ou reclassificação profissional; atribuição de prémio de desempenho
Outros aspectos	<ul style="list-style-type: none"> • Periodicidade: de 2 em 2 anos para docentes integrados na carreira; final do período probatório; final de contrato • Garantias: conhecimento dos critérios de avaliação; sigilo e confidencialidade • Requisitos de tempo: 1 ano, no mínimo

Adaptado de Sanches (2008)

No que respeita aos objectivos deste modelo de avaliação, Sanches (2008) refere que os poderemos situar em dois níveis distintos: os finais e os intermédios. Os primeiros, corresponderão aos que se encontram registados no Quadro anterior. Num segundo nível, será de elencar: a melhoria da prática pedagógica, a valorização e o aperfeiçoamento individual do professor, a detecção dos factores que influenciam o seu rendimento profissional, a inventariação das suas necessidades de formação (sem prejuízo do direito a auto-formação), a diferenciação dos melhores profissionais num quadro de reconhecimento do mérito e da excelência, a identificação de indicadores de gestão do pessoal docente, a promoção do trabalho cooperativo entre docentes, com vista à melhoria dos resultados escolares, assim como, a promoção da qualidade dos serviços prestados por estes à comunidade (Coelho & Rodrigues, 2008; Sanches, 2008). Todos estes objectivos encontravam-se aliás, já consagrados no novo ECD, de acordo com o discriminado no ponto 1.1. do presente capítulo.

Esta preocupação, já anteriormente referida, em contextualizar o processo de ADD, reporta-nos para duas das suas componentes essenciais: a *referenciação* e a *referencialização*. Em qualquer procedimento de avaliação terá que existir sempre um conjunto de normas, valores, objectivos, metas, padrões de exigência e qualidade, para além de perfis de desempenho, a partir do qual se configura o modelo de avaliação. Trata-se de um sistema externo, designado por *quadro de referência*, *referente* ou *modelo* (Figari, 1993, cit. in Sanches, 2008).

No caso da ADD, o *referente* é constituído pelos normativos oriundos do ME: legislação enquadradora e instrumentos de classificação (fichas de avaliação e auto-avaliação). As escolas adoptarão assim esta *referenciação*, como ponto de partida para adaptarem e implementarem este novo modelo de avaliação à sua realidade (Coelho & Rodrigues, 2008).

Ao moldarem-no ao seu caso concreto, as escolas estabelecem um *quadro de referência* interno, no qual, o contexto sócio-educativo adquire uma importância relevante. Este pressuposto é materializado nos instrumentos utilizados nesta *referencialização*: o *Projecto Educativo de Escola*, o *Plano Anual de Actividades*, o Regulamento Interno e eventualmente, os *Projectos Curriculares de Turma*, caso tal intenção venha explicitada no respectivo Regimento Interno (Coelho & Rodrigues, 2008).

Em todo este processo, os diferentes actores nele intervenientes deverão ter ao seu dispor as informações necessárias relativas aos *referentes*, tanto de ordem interna, como de ordem externa, sistematizados no Quadro 2. A *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho* desempenha aqui um papel essencial, no que respeita à divulgação dessa mesma informação (Coelho & Rodrigues, 2008).

Quadro 2

Sistematização dos Referentes do modelo de ADD

<p>Nível Externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normativos enquadradores dos princípios orientadores, dimensões, critérios e objectivos da ADD: - Decreto-Lei nº 240/2001 (Perfil geral de desempenho profissional docente) - Decreto-Lei nº 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Decreto-Lei nº 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente) - Decreto Regulamentar nº 2/2008 (regulamentação do ECD, no que respeita ao sistema de Avaliação do Desempenho Docente) - Despacho nº 7465/2008 (Delegação de competências) - Decreto Regulamentar nº 11/2008 (Regime transitório de Avaliação de Desempenho Docente do biénio 2007/08 a 2008/09) <ul style="list-style-type: none"> - Despacho nº 16872/2008 (Modelos de impressos das fichas de avaliação e auto-avaliação; ponderações dos parâmetros classificativos das fichas de avaliação) - Despacho nº 20131/2008 (Fixação das percentagens máximas para atribuição das classificações de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i>) - Despacho nº 27136/2008 (Aditamento ao Despacho nº 7465/2008) - Despacho nº 31996/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho nº 20131/2008) - Despacho nº 32047/2008 (Redução do nº de avaliados por avaliador) - Despacho nº 32048/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho nº 7465/2008) - Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 (Regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação, até 31/12/2009)) - Despacho nº 306/2009 (Alteração do Anexo VI do Despacho nº 16872/2008) - Despacho nº 15772/2009 (Alteração do Despacho nº 306/2009) - Circulares, Informações da DGRHE e Notas de leitura temática • Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) • Programas Curriculares
<p>Nível Interno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos e Metas fixados em: <ul style="list-style-type: none"> - Projecto Educativo de Escola (PEE) - Plano Anual de Actividades (PAA) - Projecto Curricular de Turma – PCT (quando definido no Regulamento Interno) • Indicadores de medida definidos pela escola, relativamente: <ul style="list-style-type: none"> - à evolução dos resultados escolares esperados para os alunos - à redução das taxas de abandono escolar • Descritores (níveis de desempenho) formulados pela escola para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação • Instrumentos de registo criados pela escola

Adaptado de Coelho & Rodrigues (2008)

Caberá então às escolas, a árdua tarefa de reconstruir estes referentes, elaborando um *referencial* de escola exequível com a sua realidade e que operacionalizará o processo de avaliação, teorizado no quadro de referência emanado pela Tutela.

Todavia, quando se colocam em prática os fundamentos consignados na lei, surgem naturalmente os constrangimentos. A realidade de cada escola é única; moldar o modelo a cada uma destas realidades não é tarefa fácil e requer a colaboração de todos os envolvidos no processo, apelando ao trabalho colaborativo entre professores. Sabemos hoje, por exemplo, que existem casos de docentes que aguardam ainda pela nomeação de um avaliador externo à sua escola, dado nesta não haver quem reúna as condições necessárias para ser avaliador da componente científico-pedagógica.

O trabalho entre pares é, aliás, um dos aspectos mais controverso deste novo modelo. A verdade é que grande parte dos professores não estão habituados a funcionar deste modo, fruto de um sistema educativo eminentemente fechado em si mesmo, quer no que respeita às actividades profissionais dos docentes, quer no que concerne à relação da própria escola com o meio envolvente. As transformações a que este modelo obriga (mas que na verdade se revelavam necessárias e inevitáveis), acarretam mudanças que implicam antes de mais, uma modificação das práticas e das mentalidades, a que já aludimos na Introdução.

Pelo exposto, poderemos concluir que este novo modelo de ADD português assenta numa lógica internalista, expressa essencialmente pelas seguintes características:

- o recurso privilegiado a *referentes* internos;
- o estatuto interno e paritário dos avaliadores;
- a contextualização do desempenho (*objectivos* e *resultados*);
- a construção endógena de instrumentos (Machado, 2008).

Como qualquer modelo de avaliação, também este revela tanto aspectos favoráveis, como desfavoráveis. Como principais *riscos* inerentes à sua aplicação, salientam-se: a dificuldade de legitimação dos avaliadores; a indução de entropia na organização; o relativismo no processo de avaliação e a deriva tecnicista e quantitativista (Machado, 2008).

Já como *potencialidades* centrais, destacam-se: a contextualização do processo; a participação/negociação; a promoção da regulação profissional; a garantia de equidade e a consolidação das lógicas de autonomia (Machado, 2008).

Acreditamos que apesar das escolas não terem sido adequadamente preparadas para receber este novo modelo de ADD, tal facto não pressupõe a inviabilidade da implementação do mesmo. Na verdade, será a forma como as escolas vão moldando este sistema à sua realidade particular e o *feedback* regular à Tutela acerca dos constrangimentos vivenciados que farão avançar este modelo por um determinado caminho. Cremos no vencer das potencialidades deste modelo sobre as suas fragilidades, no sentido de estas conduzirem a uma real Autonomia de Escola, assente no trabalho cooperativo entre docentes, com vista ao desenvolvimento do mérito profissional e ao sucesso pleno dos alunos.

Mas como estão de facto os docentes a apreender a implementação deste modelo de ADD nesta etapa inicial?

Que percepções têm acerca do mesmo nesta fase do processo?

De que modo a formação que lhes foi ministrada pelo ME, através da DGRHE, contribuiu para a sua operacionalização?

Estas são as principais questões às quais pretendemos dar resposta, com o desenvolvimento do estudo que será descrito no capítulo III do presente trabalho.

Antes de iniciarmos esse estudo, procederemos no capítulo seguinte, a uma caracterização da formação que servirá de base à nossa investigação.

Capítulo 2 – A formação ministrada pelo ME – DGRHE

Neste segundo capítulo, faremos uma caracterização da formação ministrada pelo ME sobre o novo modelo de ADD, no âmbito da sua implementação nas escolas, a qual servirá de ponto de partida para a nossa investigação.

Procederemos inicialmente a uma contextualização da referida formação, assente no estipulado no novo ECD e no Decreto Regulamentar nº 2/008. Aludiremos à forma como a mesma foi estruturada, quais as fases que a compuseram, quantas acções a constituíram, a quem se destinaram, quais os seus objectivos e conteúdos e qual a calendarização prevista.

Partindo dos objectivos delineados para cada acção, procederemos a alguns comentários e reflexões acerca da formação ministrada e do próprio modelo de ADD subjacente.

A partir do contexto descrito anteriormente, definiremos o objecto do nosso estudo empírico, delineando as questões de investigação a que pretenderemos responder com o mesmo.

2.1. Contextualização e caracterização da formação

Na sequência do articulado no Estatuto da Carreira Docente, no Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, esta acção sobre ADD enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação (ME. DGRHE, 2008).

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação da lei em vigor, o programa de formação estruturou-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra (ME. DGRHE, 2008).

Num primeiro momento, desenvolveu-se um programa de formação de formadores, ministrado pelo próprio ME, através da DGRHE. Num segundo momento, esses mesmos formadores desenvolveram a formação, orientada para os diferentes agentes envolvidos no processo de ADD: presidentes e membros dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento/avaliadores e docentes avaliados em geral, de acordo com o Quadro 3. Esta formação, realizada em colaboração com a rede de *Centros de Formação de Associações de Escolas*, seria ainda complementada, através de um processo de disseminação da mesma pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com a realização de Oficinas de Formação (ME. DGRHE, 2008).

Quadro 3

Síntese da Formação sobre ADD do ME

Destinatários	Acção	Módulos	Conteúdos	Duração	Data
Conselhos Executivos	1. Enquadramento do Modelo de ADD. Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais	0- Análise reflexiva dos normativos 1- Aquisição de competências e avaliação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • ECD – DL n.º 15/2007, de 19/01 • DR n.º 2/2008, de 10/01 • DL n.º 240/01, de 30/08 • O desempenho profissional • Avaliação de competências profissionais • Perfil profissional do docente – competências profissionais • Plano de Desenvolvimento Profissional • Regulamento Interno – direitos e deveres do professor • Adequação dos Instrumentos de gestão: <i>Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de</i> 	15 horas 2 dias	Junho 2008

O Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente:

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

	2. A articulação entre os instrumentos de gestão e o modelo de avaliação do desempenho docente	2-Instrumentos de gestão e sua relação com a avaliação do desempenho dos docentes	<p><i>Actividades, Plano de Formação, Projecto Curricular de Turma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre os Instrumentos de gestão e a formulação dos Objectivos Individuais • Papel do Avaliador – do processo avaliativo ao produto esperado • Métodos de Avaliação / Descritores para as Fichas de Avaliação • Criação de Instrumentos de registo para o processo de avaliação do desempenho dos docentes 	15 horas 2 dias	
	3. As dinâmicas organizacionais da Escola e o modelo de Avaliação de desempenho docente	6-Dinamização de processos organizativos relacionados com a Avaliação do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança, práticas colaborativas e Avaliação do desempenho <ul style="list-style-type: none"> * Gestão de Projectos Educativos – afectação de recursos humanos * Envolvimento dos intervenientes e obtenções de consensos como garantia de sucesso * Constituição de Equipas de Trabalho – elementos de eficácia * Liderança de escolas vs. Grupos de liderança * O papel da ADD numa escola eficaz * Gestão da mudança * Autonomia de Escola e autonomia profissional 	15 horas 2 dias	<p>Julho 2008</p> <p>Setembro 2008</p>
Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho	4. A função de Coordenação do processo de Avaliação do Desempenho Docente	<p>0-Análise reflexiva dos normativos</p> <p>1-Aquisição de competências e avaliação profissional</p> <p>4-A função de Coordenação da ADD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ECD – DL nº 15/2007, de 19/01 • DR nº 2/2008, de 10/01 • DL nº 240/01, de 30/08 • O desempenho profissional • Avaliação de competências profissionais • Perfil profissional do docente – competências profissionais • Plano de Desenvolvimento Profissional • Regulamento Interno – direitos e deveres do professor • Orientações processuais na Avaliação do desempenho • Critérios de análise em processos de classificação profissional 	7,5 horas 1 dia	Julho 2008
Coordenadores de Departamento/ Avaliadores	5. Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica	<p>0-Análise reflexiva dos normativos</p> <p>1-Aquisição de competências e avaliação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ECD – DL nº 15/2007, de 19/01 • DR nº 2/2008, de 10/01 • DL nº 240/01, de 30/08 • O desempenho profissional • Avaliação de competências profissionais • Perfil profissional do docente – 	7,5 horas 1 dia	Julho 2008

O Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente:

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

		3-Supervisão Pedagógica da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> competências profissionais • Plano de Desenvolvimento Profissional • Regulamento Interno – direitos e deveres do professor • Modelos e Paradigmas de Supervisão Pedagógica • Vectores da Supervisão Pedagógica • Organização e prática da Supervisão Pedagógica • O processo de Supervisão Pedagógica, papéis e competências do Supervisor 	15 horas 3 dias	Julho 2008
	3. As dinâmicas organizacionais da Escola e o modelo de Avaliação de desempenho docente	6.Dinamização de processos organizativos relacionados com a Avaliação do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança, práticas colaborativas e Avaliação do desempenho * Gestão de Projectos Educativos – afectação de recursos humanos * Envolvimento dos intervenientes e obtenções de consensos como garantia de sucesso * Constituição de Equipas de Trabalho – elementos de eficácia * Liderança de escolas vs. Grupos de liderança * O papel da ADD numa escola eficaz * Gestão da mudança * Autonomia de Escola e autonomia profissional 	15 horas 2 dias	Setembro 2008
Docentes Avaliados	6. A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional	<p>0-Análise reflexiva dos normativos</p> <p>1-Aquisição de competências e avaliação profissional</p> <p>5-Auto-Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ECD – DL nº 15/2007, de 19/01 • DR nº 2/2008, de 10/01 • DL nº 240/01, de 30/08 • O desempenho profissional • Avaliação de competências profissionais • Perfil profissional do docente – competências profissionais • Plano de Desenvolvimento Profissional • Regulamento Interno – direitos e deveres do professor • Definição de Objectivos Individuais • Auto-avaliação : processos e instrumentos • Portofolio Profissional (de evidências) 	15 horas 2 dias	Setembro 2008 a Março 2009

Fonte: CFAE X, 2008; ME - DGRHE, 2008

Com esta formação, pretendeu-se sobretudo, apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii)

momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (ME. DGRHE, 2008).

Neste pressuposto, o plano de formação foi delineado para atingir os seguintes objectivos gerais, comuns às seis acções ministradas:

- Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- Criar condições para os participantes aplicarem com eficácia o modelo de avaliação do desempenho dos docentes;
- Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional (ME. DGRHE, 2008).

Esta formação teve assim por objectivo primordial, apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente a curto prazo, correspondendo a uma contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados (ME. DGRHE, 2008).

2.2. Considerações acerca da formação

No que respeita aos objectivos específicos e aos conteúdos de cada uma das seis acções que viriam a ser desenvolvidas, os mesmos encontram-se registados nos respectivos formulários An2, nos **Anexos I a VI** e sintetizados no Quadro apresentado no ponto anterior. Da sua análise, poderemos aferir que para cada acção, foram definidos objectivos adequados às funções de cada um dos tipos de agente educativo no processo de ADD. Alguns deles, porém, cruzam-se em diversas acções, revelando aspectos comuns a esses mesmos agentes.

Verifica-se que os objectivos relativos à análise reflexiva do Decreto Regulamentar nº 2/2008 e dos conceitos de *desempenho* e *competências profissionais*, se destinam aos quatro destinatários da formação. Ou seja, avaliadores, avaliados, órgãos de gestão e CCA, todos deverão conhecer muito bem a legislação de base e dominar/diferenciar estes dois conceitos fundamentais, inerentes ao processo de avaliação do desempenho docente. Na verdade, a prática lectiva diária dos docentes, carece de uma análise e reflexão mais criteriosas acerca destas duas noções. Um profissional da educação deverá evidenciar estas duas vertentes de forma equilibrada

e integrada. Certamente que não existirá um bom desempenho docente, se as competências de base não forem as adequadas para poder operacionalizá-lo de forma positiva. Mas será que possuir essas mesmas competências equivale sempre a ter um bom desempenho? Sabemos que não é linear e que cada caso, é um caso. Este pressuposto é tão verdade para a prática docente, como o é para a prática discente. Avaliar, torna-se assim, uma das rotinas mais difíceis e controversas em Educação.

Por outro lado, os objectivos traçados na acção nº 3, relativos à gestão de projectos educativos, às técnicas de trabalho em equipa, às estratégias para a promoção da mudança e ao enquadramento da autonomia profissional na autonomia da escola, são comuns a dois tipos de avaliadores: conselhos executivos e supervisores. Apesar da adequação destes aspectos às funções inerentes a estes agentes, parece-nos que também teria sido benéfico ministrá-los aos docentes avaliados. Referimo-nos principalmente, às questões relativas ao trabalho em equipa e à promoção da mudança. Tratando-se de dois pressupostos basilares deste novo modelo de ADD, consideramos que estes deveriam abarcar todos os destinatários da formação. Os próprios elementos das Comissões de Coordenação da Avaliação teriam a ganhar com a mesma, já que, embora de uma forma particular, também lhes compete avaliar e criar de forma colaborativa, referenciais de avaliação.

Verifica-se ainda, que o objectivo que consiste em relacionar o Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP) com os Objectivos Individuais (OI) negociados, se cruza entre avaliadores e avaliados. Estes objectivos serão de facto, o fio condutor do plano profissional que o docente traçar para si mesmo, durante o ciclo de avaliação. Na sua definição, o avaliado terá que construí-los à luz dos objectivos e metas traçadas no PEE, de acordo com o estabelecido no Decreto Regulamentar nº 2/2008. Neste processo, pressupõe-se a existência de um trabalho cooperativo entre avaliado e avaliador, já que entre ambos deverá ocorrer uma negociação relativa à definição desses OI.

Pensamos tratar-se de um aspecto essencial, mas ao mesmo tempo, difícil de gerir, no que respeita a este novo modelo de ADD. Por um lado, a concepção subjacente de um sistema educativo ecológico, em que o professor-pessoa e a escola-organização são elementos indissociáveis, parece-nos plausível, face às transformações que a Escola dos nossos dias tem vindo a sofrer. Por outro lado, teremos sempre que admitir uma presumível margem de diferença, entre aquilo que se encontra estabelecido nos principais instrumentos de gestão escolar (PEE, PAA e RI) e aquilo que efectivamente o docente avaliado considera mais correcto ou adequado para si e até, para a própria escola. Ou seja, consideramos possível, a existência de eventuais discrepâncias entre o estabelecido no PEE e o que efectivamente deveria ser delineado no PDP do avaliado. Tal realidade não dirá certamente respeito, a todos os docente de uma escola, mas

poderá revelar-se nalguns casos. Fazendo parte de uma determinada organização escolar, poderá parecer estranho que um determinado docente não se identifique totalmente com as metas traçadas pela mesma. Em princípio, o órgão de gestão tentou ouvir as opiniões de todos os profissionais envolvidos, quando da elaboração dos instrumentos de gestão... Ainda que tal tenha acontecido, sabemos que não é fácil agradar a todos; por vezes, torna-se mesmo impraticável. Não será fácil, chegar a um consenso. Um dos conteúdos do módulo 6, destinado a avaliadores, Conselhos Executivos (CE) e supervisores, diz precisamente respeito ao “*envolvimento dos intervenientes e obtenções de consensos como garantias de sucesso*”. De facto, estes acordos entre avaliadores e avaliados revelam-se prementes, logo no início do processo de ADD. De qualquer modo, nos moldes em que este regime de avaliação se encontra actualmente, o docente avaliado terá inevitavelmente que tentar moldar-se às regras envolventes, até porque, os itens a avaliar nas fichas de avaliação serão delineados com base nos princípios estabelecidos nos instrumentos referidos. Nesse caso, estaremos a promover consensos ou a impor condições?

Neste contexto, consideramos que os responsáveis pela gestão da escola, deverão tentar analisar de forma reflexiva, os eventuais desvios a essas mesmas metas estabelecidas. Esta estratégia poderá vir, aliás, a revelar-se benéfica, se for bem utilizada. Nem todas as opiniões poderão ser consideradas pertinentes, é verdade, mas muitas delas, se não a maior parte, poderão revelar-se um contributo importante para uma avaliação dos próprios instrumentos de gestão, a ter em conta na reelaboração dos mesmos, sempre que necessário. Acreditamos que o potencial adquirido na experiência profissional da maioria dos docentes, é um factor positivo a considerar na preparação desses documentos. O facto de se tratar de experiências e perspectivas profissionais diversificadas, dificultará a operacionalização deste aspecto do novo modelo de ADD. Mas pensamos que essa diversidade é sinónimo de riqueza, em termos de conhecimento.

Neste pressuposto, adiantamos neste trabalho, uma sugestão quanto à implementação deste modelo, no sentido de permitir uma maior flexibilidade no que respeita à definição dos OI, face ao PDP e aos objectivos e metas preconizados no PEE. Na verdade, trata-se de enquadrar a autonomia profissional dos docentes na autonomia da escola. De que modo poderá ser operacionalizada essa flexibilidade? Certamente que não teremos uma resposta definitiva perante as realidades diversificadas de cada escola. Todavia, reiteramos o aspecto já referido anteriormente: partir mais dos PDP dos docentes avaliados, para chegar aos instrumentos de gestão. Não se trata propriamente de fazer o caminho inverso, mas sim, de caminhar par a par. Conceder mais autonomia aos professores para traçarem o seu plano profissional e os respectivos OI, de modo a que estes não os entendam como pré-estabelecidos hierarquicamente, de modo inquestionável.

Compreendemos que perante as incertezas e inseguranças do momento, um número significativo de escolas tenha optado pela definição igualitária de OI para todos os docentes, por parte do órgão de gestão, não existindo qualquer solicitação de observação de aulas, procedendo a uma classificação, também ela, idêntica para todos os avaliados. Se por um lado compreendemos, por outro lado desejamos que esta, não venha a ser uma prática continuada. Caso contrário, estaremos a ignorar tudo aquilo que este modelo se propunha inovar: uma efectiva participação do avaliado no processo de avaliação, a possibilidade de distinção classificativa superior (ainda que por meios menos adequados, a modificar, no nosso entender) e o trabalho/avaliação entre pares.

Nos momentos de negociação dos OI, avaliador e avaliado deverão analisar e reflectir em conjunto, a eventual legitimidade (ou não) dos aspectos divergentes do estabelecido pelo PEE que possam ocorrer. Poderá parecer uma falsa teoria: perante duas percepções diferentes, a hierarquicamente superior prevalecerá. Acreditamos que o processo não tenha que forçosamente se desenrolar sempre deste modo. Sabemos que a forma como as lideranças são praticadas nas escolas, também elas se revelam diversificadas, denotando maior ou menor cumplicidade com os demais agentes educativos.

Neste processo de adequação do modelo à realidade de cada escola e idealmente, pelo exposto, à realidade de cada professor, consideramos que os órgãos de gestão desempenharão um papel crucial. Salientamos, a este propósito, no caso da Acção nº 2, o parágrafo seguinte, registado nas razões justificativas da mesma, no formulário An2 respectivo:

“Os órgãos de Direcção e Gestão das Escolas, jogam um papel preponderante nas mudanças organizacionais e estruturais dos estabelecimentos de ensino, marcando diferenças qualitativas pelos entendimentos adequados na aplicação de instrumentos de gestão ao serviço dos valores e objectivos da comunidade escolar que dirige. Este módulo, enquadra-se neste panorama de preparação qualitativa dos profissionais integrantes dos referidos órgãos” (ME. DGRHE, 2008).

Esta referência enfatiza a importância primordial destes agentes na implementação do novo modelo de ADD, a par com a execução de uma nova concepção de Gestão escolar, no âmbito do regime de Autonomia das escolas, consignado no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Na verdade, todo este processo implica uma concepção da Escola enquanto organização impulsionadora de mudanças, que assume respostas adequadas e eficazes perante novos desafios. Se é verdade que este novo sistema de ADD está a gerar um clima de desconfiança e conflito, é igualmente perceptível que caberá aos órgãos de gestão, a difícil mas premente tarefa de tentar subverter tal clima, transformando-o em práticas que promovam a melhoria da qualidade de ensino. Pode-se assim afirmar que este novo modelo de avaliação implica, por sua vez, o

emergir de uma nova cultura organizacional, assente no exercício de uma liderança ajustada a estes tempos de mudança (Coelho & Rodrigues, 2008).

Pretendemos sobretudo, que os docentes no terreno assumam posições, para que o modelo não seja concretizado de forma rígida. Se a filosofia subjacente ao mesmo se distancia dos modelos de ADD anteriores que o nosso sistema educativo conheceu, tentemos que na prática, esse pressuposto não seja subvertido.

No que respeita à calendarização inicialmente prevista para a formação, como pudemos constatar no Quadro 3, o início das acções ocorreria ainda em Junho. No caso que exporemos no nosso estudo, na II parte do trabalho, este sucedeu já no mês seguinte, em Julho. Não poderemos afirmar, em ambas as possibilidades, tratar-se da altura do ano lectivo mais benéfica: término do ano, no caso de Junho e época de avaliações, exames, matrículas e elaboração de turmas, em Julho. Pensamos porém, que se a formação tivesse ocorrido ao longo do ano, a sobrecarga dos docentes não seria menor; pelo contrário. Na verdade, a questão passa mais pelo facto de a mesma ter ocorrido de forma compactada e num momento crucial, em que as contestações acerca deste novo modelo de ADD tinham atingido o auge. Pensamos que este factor prejudicou significativamente o desenrolar da formação e as potencialidades que lhe eram subjacentes.

Numa das acções que presenciámos em Setembro, destinada aos docentes avaliados, o clima que se gerou em algumas das sessões revelou-se de facto, incómodo. Perante as objecções constantes de alguns dos formandos, os restantes manifestavam-se, de certa forma, intimidados. A sensação era a de que qualquer intenção de querer aprender mais sobre o modelo, tentar percebê-lo ou até, concordar com o mesmo ou com alguns dos seus aspectos, era automaticamente reprimida. A formadora tentou reverter a situação, assumindo sempre uma postura correcta de imparcialidade. Mas na verdade, o tempo gerido pela mesma, no sentido de subverter eventuais conflitos, impediu-a e aos mais interessados em colaborar, de proceder a um desenvolvimento mais assertivo dos conteúdos propostos para a acção. Salienta-se, porém, que a situação relatada ocorreu na turma que integrámos enquanto investigadores. Tivemos o *feedback* de que na outra turma desta mesma acção, tudo decorreu com normalidade e de forma proveitosa, como poderemos constatar na Entrevista B, a que aludiremos no capítulo 3.

Face às tarefas inerentes ao início do ano lectivo seguinte e à polémica instalada acerca do modelo, algumas das acções previstas para Setembro foram alteradas para Dezembro, nomeadamente, no caso da amostra do nosso estudo, a acção destinada às Comissões de Coordenação da Avaliação. Apesar de não termos tido possibilidade de estarmos presentes neste acção, obtivemos por parte do CFAE colaborante no estudo, a informação de que a mesma correria de forma satisfatória. Ainda assim, terá sido opinião generalizada dos formandos, de que o tempo em que a mesma se desenrolou não foi o suficiente para tanta informação pertinente. Por

esse motivo, a formação terá sido demasiadamente teórica, não possibilitando a prática da exemplificação de instrumentos inerentes à função destas comissões no processo de ADD.

Quanto às acções destinadas aos avaliadores (CE e supervisores), dado serem aquelas que comportavam maior número de módulos, foram repartidas pelos meses de Julho e Setembro, como previsto. Foi-nos apenas possível presenciar a maior parte das sessões relativas aos supervisores. Não poderemos negar a existência de alguma contestação, mas neste caso, manifestada de forma mais cautelosa e reflexiva. Um aspecto que nos chamou a atenção, foi o facto de grande parte dos docentes aí presentes demonstrarem-se surpreendidos quanto à abordagem do conceito de *paradigma* no âmbito da ADD, mais concretamente, no respeitante ao processo de supervisão e ao perfil do supervisor. A questão do estágio profissional foi então afluída, denotando-se uma clara dificuldade por parte destes formandos, em distanciar-se dessa experiência face a esta nova realidade subjacente ao processo de ADD. A formadora insistiu no facto de se tratar de realidades diferentes, pois neste caso, encontramos-nos perante uma avaliação entre pares. Pareceu-nos no entanto, que aquilo que efectivamente foi transmitido na formação, apesar de a mesma alertar teoricamente para esta distinção, culminou na exemplificação de materiais muito semelhantes aos utilizados nesses mesmos estágios. Consideramos que ainda haverá muito trabalho a fazer, no aperfeiçoamento deste aspecto do modelo. O desempenho de um professor não se revela, de facto, em apenas duas, três aulas observadas e preparadas essencialmente, de acordo com o apreendido nos estágios clássicos já mencionados. Quanto ao eventual desempenho excepcional, passível de mérito, o mesmo poderá surgir em situações mais espontâneas do dia-a-dia da prática docente. Como se poderão aferir e registar estas ocorrências? Não é fácil delinear hipóteses neste sentido. E afinal, o que é ser-se excepcional? Passará apenas por superar os objectivos e as metas definidos nos instrumentos de gestão da escola? As respostas a inúmeras dúvidas que vão emergindo revelam-se difíceis. Todavia, consideramos positivo, o facto de essas mesmas dúvidas denotarem uma característica importante deste modelo: levar-nos a reflectir acerca das nossas práticas pedagógicas, das nossas percepções sobre o que é avaliar no contexto educativo.

Das acções respeitantes aos órgãos de gestão, foi-nos dado a conhecer pelo CFAE já anteriormente referido, que as mesmas decorreram de forma positiva. Foi salientado que terá sido patente uma certa insegurança por parte dos formandos neste processo de ADD, face às incertezas relacionadas com a obrigatoriedade da entrega dos OI pelos docentes avaliados e quanto à sua própria avaliação, enquanto elementos dos CE.

De referir ainda, que neste ponto em que tecemos algumas considerações acerca da formação, gostaríamos de ter podido apresentar mais alguns elementos de âmbito nacional acerca da mesma. As limitações temporais subjacentes à elaboração do presente trabalho e o

facto de os dados pretendidos se encontrarem ainda, à época, numa fase de recolha e pré-análise, dificultou-nos essa pretensão.

Assim sendo, no contexto anteriormente descrito, optámos pelo nosso objecto de estudo: um estudo de caso único. Propusemo-nos então, obter alguns resultados da formação ministrada pela DGRHE aos agentes educativos implicados no processo de ADD nesse caso. Não se pretende com esta investigação, chegar a conclusões generalizadas, mas somente analisar algumas percepções acerca deste modelo de avaliação e sobre a relevância que esta formação terá tido na fase inicial da implementação do mesmo. Partindo destes dois objectivos principais, tentaremos responder às seguintes questões:

Que conhecimentos e perspectivas têm os docentes acerca deste modelo de ADD?

Que experiências já vivenciaram neste contexto?

De que modo esta formação terá contribuído para uma melhor compreensão e implementação do modelo?

Qual a pertinência em dar continuidade a acções de formação neste âmbito?

Este, será o objecto do nosso estudo, apresentado na segunda parte do trabalho. A partir desta realidade, a formação sobre o novo modelo de ADD, iremos seleccionar uma determinada amostra, no intuito de responder às questões de investigação já esboçadas.

II PARTE

Estudo Empírico

Capítulo 3 – Metodologia

Neste terceiro capítulo, apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos subjacentes à nossa abordagem empírica.

Começaremos por justificar a opção por um estudo de caso, no âmbito de uma investigação de carácter qualitativo. Para tal, aludiremos à especificidade da prática da investigação em Ciências da Educação. Serão referidas algumas definições de *estudo de caso*, com base na literatura consultada. Deste modo, tentaremos identificar a nossa abordagem com as características desse tipo de estudo, salvaguardando o facto de os dados obtidos constituírem somente, uma leitura de um caso particular.

Segue-se a referência à selecção do contexto e dos sujeitos do estudo. Neste ponto, procederemos à apresentação destes aspectos e aludiremos aos critérios que presidiram à sua escolha.

Faremos de seguida, uma descrição dos procedimentos que nortearam a nossa investigação. Será referido o modo como os diferentes participantes no estudo foram contactados, bem como, as suas reacções face à respectiva abordagem. Esta exposição culminará na elaboração de um quadro-síntese elucidativo das diferentes fases da investigação.

No ponto seguinte, serão abordadas as técnicas de recolha e tratamento de dados. Começando pela questão da recolha, anuncia-se a escolha da técnica da entrevista. Com base na literatura, são referidos alguns conceitos e características desta prática, avançando-se depois para a definição de entrevista semi-estruturada, a utilizar no nosso estudo. É explicado ainda, como se elaboraram os guiões das entrevistas, com base nas questões delineadas para esta investigação. Explicita-se a sua estruturação, bem como, alguns aspectos relevantes no discurso dos entrevistados que servirão de suporte à análise de conteúdo dos mesmos. Segue-se uma descrição do processo, referindo de que modo os sujeitos foram entrevistados e quais os procedimentos efectuados no tratamento dos registos das respectivas entrevistas.

No último ponto do capítulo, será então abordada a questão do tratamento dos dados, através da técnica de análise de conteúdo. Com base na literatura, serão referidos alguns conceitos e características inerentes a esta técnica, tentando justificar a sua utilização no nosso estudo. De forma fundamentada, faremos uma descrição das diferentes fases desenvolvidas, quando da aplicação desta prática. Neste sentido, aludiremos ao tratamento concedido aos dados recolhidos, apresentando os diversos documentos de registo e análise elaborados para o efeito.

3.1. Caracterização do estudo

Antes de mais, importa referir que investigar em Ciências da Educação é diferente de investigar em qualquer outra ciência de carácter mais exacto. Não será propósito deste trabalho, analisarmos o que de facto se entende por *ciência* e por *investigação científica*. Poderemos porém adiantar, que existe uma especificidade quanto à investigação em educação: a importância dos contextos em que o fenómeno ocorre.

Na verdade, proceder a um estudo nesta área, significa privilegiar uma investigação qualitativa, em que as acções são influenciadas pelos seus contextos, devendo ser entendidas como tal pelo investigador. Não se trata de estabelecer relações causais entre as variáveis de um determinado fenómeno descontextualizado, mas sim de conhecer significados subjectivos dos sujeitos quanto ao problema colocado. Deste modo, estaremos perante um estudo de natureza fenomenológico-interpretativa, distante daqueles de inspiração positivista, característicos de outras ciências mais objectivas (Amado, 2009).

Pelo exposto, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da nossa investigação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Com a mesma, pretendeu-se efectuar uma descrição dos fenómenos em questão, sempre de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu verdadeiro significado.

Assim sendo, recorreu-se ao método do *estudo de caso*, já que este tipo de estudo possibilita uma descrição analítica de uma realidade particular. O seu objectivo final será o de descobrir e destacar o que existe de essencial, único e característico no respectivo objecto de estudo (Merriam, 1988, cit. por Lopes, 2005; Yin, 1994).

Também Bogdan e Biklen (1999), definiram que um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. De acordo com o sociólogo Hamel (1998, cit. por Amado, 2009), este tipo de estudo consiste em relacionar um fenómeno com o seu contexto e em analisá-lo para ver como ele aí se manifesta e se desenvolve.

A nossa investigação insere-se neste âmbito, já que se pretende estudar um determinado fenómeno, num contexto particular e específico. Ou seja, estudar opiniões acerca da Formação ministrada sobre o novo modelo de ADD, por parte de alguns docentes de um determinado Agrupamento de Escolas, bem como, as suas percepções quanto a esse mesmo modelo.

Tratando-se de um estudo descritivo, não se pretendeu encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem relações de causa-efeito. Procurou-se sim, uma interpretação dos

fenómenos, o mais real possível. De acordo com Merriam (1988, cit. por Lopes, 2005), o estudo de caso interessa-se mais pelo contexto do que por uma variável específica; mais pela descoberta, do que pela confirmação.

Poderemos então afirmar que a validade externa deste método de estudo se revela complexa. Dado tratar-se de uma situação única, não poderemos deduzir que em situações idênticas, os fenómenos ocorram da mesma maneira. No que respeita às percepções acerca da ADD, ministrar formações idênticas em diferentes contextos, pode corresponder a significados diferentes, no âmbito em que a investigação se propôs desenvolver.

Não procurando obter princípios universais, interessa a esta investigação, o conhecimento particular e único dos fenómenos, detectando pistas para eventuais estudos posteriores.

3.2. Selecção do contexto e dos sujeitos de investigação

Face ao propósito da investigação e ao método escolhido, o estudo desenvolve-se num contexto particular e delimitado e os sujeitos participantes seleccionados assentam em critérios não probabilísticos, de natureza qualitativa, passíveis de descobrir ocorrências de um dado fenómeno, as suas implicações e as relações entre os aspectos desse mesmo fenómeno (Merriam, 1988, cit. por Lopes, 2005).

O estudo incide num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, cujos níveis de ensino vão do Pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A respectiva população docente comportava, quando do desenrolar da investigação, 75,51% de QE, 8,16% de QZP e 16,33% de Contratados.

- Critérios para a selecção do *Agrupamento*:

Foi seleccionado este Agrupamento de Escolas, por se tratar de um dos associados ao Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) escolhido para colaborar no estudo.

- Critérios para a selecção do *Centro de Formação de Associação de Escolas*:

A escolha do Centro de Formação prendeu-se com factores de carácter geográfico, dado o mesmo se encontrar sediado numa escola próxima da área onde a investigadora trabalha.

- Critérios para a selecção dos *Sujeitos*:

O número de docentes participantes no estudo é de quatro, todos eles exercendo funções no Agrupamento de Escolas seleccionado, quando do desenrolar da investigação. Cada um deles representa um dos quatro tipos de agentes educativos envolvidos na formação ministrada pelo ME, nomeadamente: Avaliados, Avaliadores (Supervisores), Órgãos de Gestão e Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

A escolha dos quatro formandos participantes contou com a colaboração do Presidente do Conselho Executivo. A selecção teve como critérios, o vínculo profissional dos docentes no Agrupamento e os cargos por estes desempenhados, relevantes para este estudo.

No Quadro 4 que se segue, esquematiza-se o contexto e a constituição dos sujeitos:

Quadro 4

Contexto e Sujeitos do estudo

Centro de Formação de Associação de Escolas X	Agrupamento de Escolas Y: - 1 Docente Avaliado - 1 Docente Avaliador (Supervisor) - 1 Docente do Órgão de Gestão - 1 Docente da CCA
--	--

3.3. Procedimentos adoptados

Escolhido o tipo de metodologia a seguir nesta investigação e seleccionado o seu contexto e sujeitos participantes, avançou-se para o terreno. Neste ponto, procederemos à descrição das diferentes fases do nosso estudo.

3.3.1. Contacto com o CFAE

A investigadora começou por contactar o Director do Centro de Formação em questão, elucidando-o acerca do propósito do estudo e da intenção de escolha daquele Centro, enquanto colaborador no mesmo. Concretamente, foi solicitada pela investigadora, permissão para assistir presencialmente às diversas sessões relativas à formação ministrada pela DGRHE – ME, no âmbito do novo modelo de ADD.

O Director do Centro mostrou-se de imediato receptivo e disponível para colaborar. Ficou assim concedida, permissão para que a investigadora assistisse a todas as sessões que pretendesse. Foi-lhe ainda facultada, a possibilidade de aceder à documentação inerente à formação (em suporte de papel e digital). Dado a formação já se ter iniciado por essa altura e algumas vezes, por impedimentos de carácter profissional, a investigadora assistiu apenas a cerca de 40% das sessões, tendo porém, acedido a toda a documentação respectiva, tal como estabelecido com o Director do Centro.

3.3.2. Contacto com o Agrupamento

Em Dezembro de 2008, é concluída a formação nas suas quatro componentes: Órgãos de Gestão, Avaliadores (Supervisores), Avaliados e Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

Em Fevereiro de 2009, a investigadora avança para o primeiro contacto com o Agrupamento seleccionado, com vista a proceder à selecção dos docentes que participariam neste estudo. Dirige-se primeiro ao Presidente do Conselho Executivo, expondo-lhe o propósito do estudo e elucidando-o acerca do contributo do Centro de Formação numa primeira fase do mesmo. A escolha do Agrupamento em questão é igualmente explicitada.

O Presidente do CE revelou no início, alguma surpresa quanto à situação, mas que pensava que um estudo relativo à implementação do novo regime de ADD seria sem dúvida, uma mais-valia. Neste sentido, após reflectir acerca do assunto, agradeceu o facto de aquela escola ter sido escolhida, predispondo-se a colaborar no trabalho de campo. A investigadora sugeriu então a sua colaboração pessoal, na selecção dos quatro docentes participantes no estudo, que tivessem frequentado a formação, cada um na sua vertente respectiva. A proposta foi aceite, tendo sido estabelecida uma data para novo contacto, no sentido de proceder à escolha dos docentes em questão.

Num segundo contacto com o Presidente do CE, a investigadora foi então informada de quais os docentes que haviam frequentado a formação. É de salientar que o ME pretende dar continuidade a este tipo de acções, no sentido de abranger a totalidade dos docentes envolvidos neste processo de avaliação do desempenho. Ou seja, nesta primeira fase, apenas alguns dos agentes educativos foram para já, abarcados por esta formação. No caso do Agrupamento do estudo, frequentaram-na dez docentes avaliados, oito docentes avaliadores (supervisores), quatro docentes do Órgão de Gestão e quatro docentes da CCAD. A escolha foi então feita, de acordo com o mencionado no ponto 3.2.

O Presidente do CE disponibilizou-se a expor previamente a situação aos docentes, no sentido de lhes transmitir a sua opinião pessoal quanto à importância da participação dos mesmos no estudo, quer para o seu desenvolvimento profissional, quer pessoal, enquanto agentes envolvidos numa organização educativa. No pressuposto de que este contacto prévio seria benéfico para a receptividade dos docentes, a investigadora concordou com a estratégia, a qual veio de facto a revelar-se favorável.

3.3.3. Contacto com os Docentes

No primeiro contacto individual estabelecido com cada um dos docentes, foi-lhes transmitido o propósito e apresentados os objectivos da investigação. Foram-lhes também explicados, os motivos que presidiram à selecção daquele Agrupamento de Escolas e deles próprios como sujeitos da investigação. A investigadora esclareceu que os iria submeter a uma entrevista, para recolha dos dados pretendidos, de acordo com os objectivos específicos do estudo. Foi estabelecido que seria assinado um *Protocolo da Investigação (Anexo VII)* entre ambos, antes da formalização dessa mesma entrevista.

Os professores demonstraram desde logo bastante receptividade, denotando ânimo por virem a ter um papel fundamental no desenvolvimento do estudo. Todos eles se referiram ao facto de o Presidente do CE os ter abordado antecipadamente, denotando-se por isso, um sentimento de segurança quanto à sua participação e não, de eventual obrigatoriedade da mesma.

Quando da realização das entrevistas individuais, cada um dos docentes foi contactado pessoalmente, com a devida antecedência. A ordem pela qual os mesmos foram sendo entrevistados, foi arbitrária, dependendo de factores como a compatibilidade horária docente-investigadora e imprevistos diversos.

No Quadro 5 encontram-se representados os diferentes momentos do desenvolvimento da investigação.

Quadro 5

Calendarização e Etapas da Investigação

Calendarização	Etapas da Investigação
Julho 2008 a Dezembro 2008	Participação na Formação / Recolha de Documentação
Fevereiro / Março 2009	Seleccção dos sujeitos participantes
Abril / Maio 2009	Realização das Entrevistas
Junho / Julho 2009	Análise dos Resultados

3.4. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

Após os contactos preliminares estabelecidos com os sujeitos do nosso estudo, avançámos para a recolha dos dados pretendidos, recorrendo a uma técnica apropriada ao carácter qualitativo e descritivo da nossa investigação. Nos pontos seguintes, explicitaremos este procedimento de recolha da informação, bem como, aquele que respeita ao tratamento que estes mesmos dados sofreram.

3.4.1. Entrevista semi-estruturada

Dado tratar-se de uma investigação de carácter qualitativo, a qual visa somente aferir algumas percepções de alguns docentes acerca do novo modelo de ADD e face à limitação temporal para a desenvolver, optámos por aplicar na recolha dos dados, apenas a técnica da *entrevista*. Sugere-se porém, a possibilidade de dar continuidade e aprofundar este trabalho, a par com o desenvolvimento de outras fases da formação ministrada pelo ME e com o desenrolar do processo de implementação deste modelo de avaliação.

A finalidade de uma entrevista consiste em recolher dados de opinião que conduzirão a pistas que permitirão caracterizar o objecto de estudo. A sua operacionalização permite conhecer os participantes, isto é, as pessoas que constituem a amostra, sob determinados aspectos relevantes para a investigação em causa (Estrela, 1994).

Esta técnica é fundamental para a obtenção de dados que não são visíveis ao nível do comportamento; apenas questionando os sujeitos da amostra se poderão apreender determinados aspectos relevantes para o objecto de estudo.

No caso da entrevista semi-estruturada, apesar de existir uma estrutura de base, um fio condutor, não há um carácter rigoroso na condução da mesma, pois possibilita-se ao entrevistado, desenvolver temas por ele propostos e que venham ao encontro dos objectivos da entrevista. Tal facto leva por vezes a que alguns pontos a abordar posteriormente, se revelem de imediato abordados, face à espontaneidade da informação entretanto fornecida pelo entrevistado (Estrela, 1994).

Para este autor, é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que quiser e durante o tempo que necessitar, sendo de evitar interferências do investigador, de modo a não influenciar nem intimidar o entrevistado.

Deste modo, o investigador deverá ser cauteloso no que respeita à forma como formula as perguntas, de forma a não induzir no entrevistado, a resposta desejada. A chamada *indução de resposta* terá assim que ser evitada, fazendo-se prevalecer a opinião do entrevistado (Mucchielli, 1979).

Os docentes participantes neste estudo foram submetidos individualmente às entrevistas semi-estruturadas, em instalações da escola-sede do Agrupamento envolvido na investigação. Os respectivos Guiões, elaborados com base em Lopes (2005), encontram-se registados nos **Anexos VIII a XI**.

Na elaboração dos Guiões, foram tidos em conta alguns pressupostos de base. O primeiro aspecto a considerar prendeu-se com a definição dos objectivos gerais comuns às quatro entrevistas. Como refere Estrela (1994), é essencial que a entrevista seja estruturada em função dos objectivos que se pretendem atingir, garantido assim, a sua orientação. Por outro lado, pretendeu-se que estes objectivos fossem ao encontro das questões delineadas para esta investigação: conhecer percepções e práticas dos docentes no âmbito do novo modelo de avaliação e apreender reacções quanto aos efeitos da formação no processo de implementação do mesmo.

Os blocos das entrevistas foram estruturados em quatro partes distintas:

- Parte I – Legitimação da entrevista e motivação / negociação:

Esta primeira parte, destina-se a dar credibilidade à entrevista e reforçar o protocolo previamente estabelecido entre investigadora e participante no estudo.

- Parte II – Características biográficas profissionais:

Na segunda parte, pretende-se conhecer um pouco o percurso profissional do entrevistado, dados que utilizaremos na caracterização dos sujeitos.

- Parte III – Avaliação da Formação:

Uma terceira fase consiste em avaliar a Formação à luz da sua temática, o novo modelo de ADD. Para tal, esta parte da entrevista é dividida em três etapas distintas: antes, durante e após a formação, de modo a podermos apreender as perspectivas dos sujeitos neste âmbito.

- Parte IV – Síntese:

Numa quarta e última parte, procede-se a uma síntese, na qual se colocam questões mais directas sobre o regime de avaliação, sendo algumas delas diferenciadas nos vários entrevistados, de acordo com o papel que desempenham no processo.

A distinção entre “questões orientadoras” e “perguntas de recurso e de aferição” prende-se com o facto de se tratar de uma entrevista semi-estruturada. Existem duas ou três perguntas de base, que se orientam para os nossos objectivos, podendo recorrer a outras mais específicas, de recurso, à medida que o discurso do entrevistado flui. Veio a verificar-se que na maioria das questões, os sujeitos, por si só, acabavam por referir os aspectos que a investigadora pretendia ver abordados, de acordo com o preconizado por Estrela (1994). A elaboração destas questões teve como ponto de referência, os objectivos e os conteúdos definidos para cada uma das seis acções de formação ministradas, a que já aludimos no capítulo anterior.

De salientar também no discurso dos sujeitos, a permeabilidade constante entre referências à formação propriamente dita e ao modelo de ADD, como seria esperado e desejável. Tal facto, levou-nos a trabalhar os registos agrupando ideias e conceitos oriundos de respostas a questões distintas, mas que nos permitiriam traçar as categorias e sub-categorias da análise de conteúdo posterior.

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas pela investigadora e registadas nas Matrizes elaboradas na análise de conteúdo. Nessas transcrições, houve necessidade de se proceder a alguns ajustes e correcções a nível gramatical, salvaguardando-se sempre o sentido fiel do discurso dos entrevistados. Estas rectificações contaram com a colaboração dos entrevistados, a quem foi facultada a respectiva audiogravação, de acordo com o estabelecido no protocolo de investigação.

Optou-se por transcrever os aspectos que, de acordo com a estrutura dos guiões das entrevistas, seriam pertinentes para traçar as categorias e sub-categorias da análise de conteúdo

posterior. Veio a verificar-se que seria necessário transcrever praticamente a totalidade das entrevistas, à excepção dos aspectos relativos ao percurso profissional dos entrevistados. Esse registo, será referido no ponto relativo à caracterização dos sujeitos do estudo, no capítulo seguinte.

3.4.2. Análise de conteúdo

A partir dos dados recolhidos, procedeu-se a uma *Análise de Conteúdo* (AC) dos mesmos, no sentido de tentar obter respostas às questões delineadas antes do estudo.

Esta técnica consiste numa análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1988).

Pretende-se com esta prática, não apenas a representação dos conteúdos das mensagens de forma rigorosa e objectiva, mas a realização de inferências interpretativas derivadas dos quadros teóricos do investigador. Neste sentido, possibilita-se que este assuma o papel de actor, interpretando o sentido das comunicações, mesmo as mais subjectivas (Amado, 2009).

Por isso, Bardin (1988) afirma tratar-se de uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, esta autora considera que a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.

Numa investigação de carácter fenomenológico como a nossa, esta será uma adequada técnica de análise e interpretação dos dados recolhidos. As comunicações relatadas pelos sujeitos possibilitarão que a investigadora chegue a determinadas inferências. Tratando-se de um estudo de caso único, estas deduções terão a sua credibilidade particular, assente no contexto em que a investigação se desenrolou. Tal como já referimos anteriormente, no ponto 3.1. do presente capítulo, estudar percepções/opiniões acerca do novo modelo de ADD e da formação ministrada neste âmbito, em contextos distintos, pode corresponder a significados/inferências diferentes.

Deste modo, tentaremos manter o equilíbrio desejável entre os dois pólos referidos por Bardin (1988) na nossa análise dos dados. Enquanto actores deste processo, apresentaremos os mesmos com o máximo de rigor e objectividade. Não poderemos porém, destituirmo-nos da nossa função de intérpretes, subjacente a uma investigação deste tipo.

A técnica da AC não assenta em critérios universais. Segundo Bardin (1988), existem apenas algumas regras de base, por vezes difíceis de transpor para a realidade de cada

investigação. Por isso, ela tem de ser adequada aos objectivos de cada estudo e reinventada a cada momento.

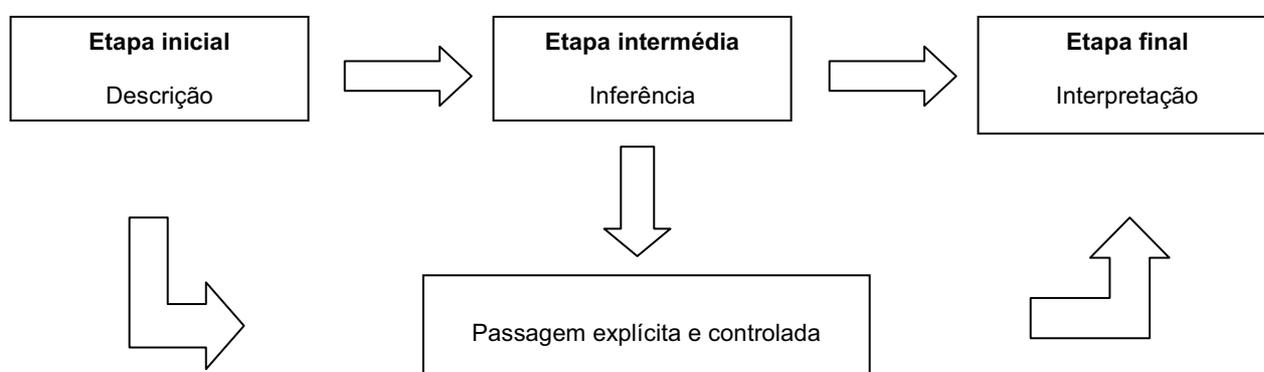
A mesma autora menciona que ainda assim, a sua estruturação deverá obedecer a características comuns. Referimo-nos aos principais aspectos da estratégia metodológica da análise de conteúdo: os objectivos específicos devem nortear a análise, utilizar a leitura analítica como instrumento para a realização da análise e conduzir a mesma por três fases essenciais.

No que respeita a estas fases, a autora distingue numa primeira fase, a chamada pré-análise (textual e temática). Seguir-se-á a chamada categorização (*a priori* ou *a posteriori*) dos elementos para a análise (exploração do material). Por último, proceder-se-á ao tratamento dos dados (inferência e interpretação).

Poderemos então, descrever o processo de desenvolvimento da AC de acordo com o a figura seguinte.

Figura 1

Processo de desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Elaborado a partir de Bardin (1988)

Também no nosso estudo de caso, a análise de conteúdo consistiu num processo sequencial composto por fases distintas mas interligadas, o qual passamos a descrever. Os instrumentos de análise aí referidos foram elaborados a partir de Amado (2009).

Numa primeira fase, que denominámos *Recorte Vertical*, procedeu-se ao agrupamento dos registos transcritos em cada entrevista por assuntos, temáticas, tendo sempre como base, os respectivos guiões. Utilizou-se a estratégia das cores, de forma a poder identificar em cada uma

das entrevistas, uma mesma cor para um mesmo aspecto abordado. Casos houve, em que determinadas temáticas foram registadas em apenas um dos sujeitos. Deste modo, começámos a poder esboçar as possíveis categorias e sub-categorias a analisar. Fazendo um paralelo com a literatura, procedemos nesta primeira fase a uma pré-análise textual e temática.

Numa segunda fase, procedemos então ao registo das categorias e sub-categorias, num quadro que denominámos *Mapa Conceptual*, o qual funcionaria como um esboço prévio à elaboração das matrizes das entrevistas. Traçámos duas categorias principais: uma delas, relacionada com o modelo de ADD em questão; a outra, relativa à formação propriamente dita. Nas sub-categorias, tentámos perceber quais as percepções que todos os entrevistados têm acerca deste modelo, tendo sido ainda possível, delinear outros aspectos mais específicos destes entendimentos, em alguns dos sujeitos. No que respeita à formação, esboçámos o porquê da sua frequência, o potencial prévio adquirido na temática da ADD, a caracterização do desenrolar da formação, o balanço da mesma e sugestões de melhoria e continuidade. Seguimos assim, o estabelecido nos guiões das entrevistas, delineando sub-categorias relativas às três fases da formação: antes, durante e após.

Quadro 6

Mapa Conceptual

Categorias	Sub-categorias					
O novo Modelo de ADD	Percepção acerca do Modelo A/B/C/D	O acto de Avaliar A/D	Relação Avaliadores – Avaliados A/B/C	Processo de Supervisão e Perfil do Supervisor A		
A Formação da DGRHE	Motivos da frequência A/B/C/D	Conhecimentos pré-formação A/B/C/D	Caracterização da Formação A/B/C/D	Balanço das expectativas A/B/C/D	Sugestões de melhoria A/B/C/D	Continuidade de acções de Formação A/B/C/D

Numa terceira fase, foram elaboradas as *Matrizes Individuais* para cada uma das quatro entrevistas. Nestas, constam as duas *categorias* traçadas, bem como, as respectivas *sub-categorias*, de acordo com o mapa conceptual. Para cada uma destas, foram inseridas as *unidades de registo* correspondentes, já trabalhadas anteriormente na primeira fase, nos recortes verticais. Foram ainda traçados, os chamados *indicadores*, expressões que sintetizam os aspectos mencionados pelos entrevistados nas unidades de registo correspondentes a cada uma

das sub-categorias. Optámos por não apresentar estas matrizes, dado toda a informação nelas contida se vir a repetir no documento elaborado na fase seguinte.

Numa quarta e última fase, construímos uma *Matriz Final*, na qual se encontra compilada toda a informação existente nas matrizes individuais. Optámos por apresentar este documento em CD-ROM, no **Anexo XII**, devido à sua dimensão. No que respeita aos indicadores, procedeu-se a um agrupamento dos mesmos, nos casos em que mais do que um sujeito se referiu a um mesmo aspecto de uma determinada sub-categoria.

Fazendo de novo um paralelo com a literatura, a segunda, terceira e quarta etapas acima descritas corresponderão à fase de exploração do material para análise, concretizada através da categorização.

Passaremos a explicitar no capítulo seguinte, a fase correspondente à inferência e interpretação dos dados já devidamente categorizados.

Capítulo 4 – Apresentação e interpretação dos dados

Neste último capítulo, procederemos à apresentação e interpretação dos dados recolhidos e analisados, de acordo com o explicitado no capítulo anterior.

Faremos uma caracterização prévia dos sujeitos do estudo, com base nos discursos das respectivas entrevistas, a propósito do percurso profissional de cada um.

Na apresentação dos dados, optámos por elaborar tabelas, de acordo com as subcategorias definidas na análise de conteúdo. Deste modo, ser-nos-á possível agrupar os dados dos quatro entrevistados, no que respeita a alguns dos indicadores de cada uma dessas sub-categorias. A sua interpretação visará encontrar pontos comuns, divergentes ou singulares nos sujeitos, quanto a um mesmo aspecto abordado.

Baseados nos dados apresentados, concluiremos o capítulo com uma síntese final, na qual procederemos a algumas inferências acerca dos mesmos, salvaguardando mais uma vez, o facto de os dados obtidos constituírem somente, uma leitura de um caso particular.

4.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

Como referimos no ponto 3.2. do capítulo anterior, os quatro sujeitos participantes no nosso estudo, a exercerem funções docentes no Agrupamento de Escolas seleccionado para a investigação, foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas.

Procederemos à sua caracterização, com base nos discursos emitidos por estes sujeitos nas respectivas entrevistas, nomeadamente, no Bloco II – Características biográficas profissionais.

- Sujeito A (Avaliador): o entrevistado A tem formação académica na área das Línguas (Estudos Franceses e Ingleses). Realizou a profissionalização em serviço, em Português/Francês, no Agrupamento em que se encontra actualmente efectivo, o da nossa investigação. Posteriormente, foi orientador de estágio neste mesmo Agrupamento, durante três anos, na área do Francês. Exerce a docência desde 1985. Ao longo do seu percurso profissional, tem leccionado essencialmente o Francês, no 3º ciclo e secundário. Foi director de turma e coordenador das turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Foi ainda, coordenador pedagógico do 3º ciclo e coordenador do Departamento de Línguas Românicas. Actualmente, é coordenador da Biblioteca/Centro de Recursos e coordenador de área disciplinar de Francês/Espanhol. A formação contínua que tem vindo a frequentar insere-se essencialmente no âmbito da supervisão pedagógica, das bibliotecas escolares, da leitura, da escrita e da informática.

- Sujeito B (Avaliado): o entrevistado B tem formação académica na área da Engenharia Química. Realizou a profissionalização em serviço e é docente efectivo do Agrupamento da nossa investigação. Exerce a docência desde 1993. Ao longo do seu percurso profissional, tem sido director de turma, coordenador de departamento, delegado de grupo, coordenador de projectos e clubes no âmbito das ciências experimentais e orientador profissional, no respeitante ao prosseguimento de estudos. Fez também parte da comissão pedagógica de um Centro de Formação de Professores, onde exerce actualmente a função de formador na área das ciências experimentais, destinada a professores do 1º e 2º ciclos. No que respeita à formação contínua, tem frequentado algumas disciplinas isoladas de cursos de pós-graduação, em áreas científicas do seu interesse e que contabilizam para o efeito desse mesmo tipo de formação. Esta opção, deve-se ao facto de o sujeito considerar que a maior parte das acções contínuas disponíveis para docentes têm vindo a revelar-se essencialmente de carácter pedagógico.

- Sujeito C (Órgão de Gestão): o entrevistado C tem formação académica na área da Engenharia Química, embora o seu grupo disciplinar seja o da Matemática. Posteriormente,

frequentou um curso de estudos superiores especializados em Administração e Gestão Escolar. Exerce funções docentes há trinta e quatro anos, tendo leccionado tanto ensino diurno como nocturno, no 3º ciclo e secundário. Ao longo do seu percurso profissional, foi director de turma, delegado de grupo, coordenador de secretariado, membro de assembleia de escola. Fez ainda parte, de uma equipa de elaboração de exames. É docente do Agrupamento da nossa investigação há dezoito anos e efectivo do mesmo há quinze anos. Exerce a função de Presidente do Órgão de Gestão deste Agrupamento desde há quatro anos, tendo tido anteriormente uma experiência idêntica numa outra escola, durante apenas alguns meses. A formação contínua que tem vindo a frequentar relaciona-se principalmente com áreas como a pedagogia, a matemática e a diferenciação pedagógica na sala de aula, entre outras.

- Entrevistado D (CCAD): o entrevistado D tem como formação académica, o curso do Magistério Primário. Posteriormente, fez o curso de complemento de formação, pela Universidade Aberta. Exerce funções docentes há 31 anos, tendo leccionado como Educador de Infância durante três anos, no início da carreira. Ao longo do seu percurso profissional, foi coordenador de estabelecimento de ensino ou de escola, coordenador do conselho de docentes e membro do conselho pedagógico. Fez parte do Movimento Escola Moderna. Actualmente, é coordenador do departamento do 1º ciclo no Agrupamento a que pertence, o da nossa investigação. Faz igualmente parte, da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho. Não exerce componente lectiva no presente ano lectivo, ao abrigo de legislação própria, de acordo com o nível de ensino a que pertence e com os anos de serviço prestados. Parte dessas horas semanais são convertidas em apoio pedagógico e administrativo ao Conselho Executivo. Quanto à formação contínua, o sujeito refere que a considerava mais benéfica quando esta não era de carácter obrigatório e que a mesma nem sempre vai de encontro às necessidades dos docentes. Todavia, a que tem frequentado, caracteriza-a tanto por aspectos negativos, como positivos.

4.2. Apresentação dos dados

Passaremos então, à apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas, previamente analisados de acordo com a categorização explicitada no ponto 3.4.2. do capítulo anterior.

O processo de categorização referido consistiu na definição de categorias (temas principais abordados), sub-categorias (aspectos abordados, inerentes aos temas categorizados) e indicadores (palavras/expressões sintetizadoras do discurso do sujeito, relativas aos aspectos sub-categorizados). Remetemos para o Quadro 6, capítulo 3, onde se encontram sintetizadas, as componentes da análise do nosso estudo, delineadas neste âmbito.

4.2.1. Categoria A - O novo modelo de ADD

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria *O novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente*, que denominamos Categoria A. Os dados serão apresentados de acordo com as sub-categorias respectivas: *Percepção acerca do Modelo*, *O acto de Avaliar*, *Relação Avaliadores-Avaliados* e *Processo de Supervisão e Perfil do Supervisor*.

4.2.1.1. Percepção acerca do Modelo

Tabela 1 – Percepções do sujeito A acerca do modelo

Indicadores						
Outros aspectos	Aspectos negativos				Aspectos positivos	Outro aspecto
Falta de elementos (A)	Demasiada burocracia (A, C, D)	Eventuais conflitos, tensões (A)	Demasiada pressão (A)	Observação de aulas como ponto central do processo (A)	Eventuais aspectos positivos (A)	Envolvência de toda a comunidade escolar, na implementação do processo (A)
Unidades de registo						
A: Faltam-me elementos.	A: (...)a carga, a sobrecarga(...), é demasiado. Entr: Em termos burocráticos? A: É, continua a ser.	Entr: Falou-me em conflitos, em tensões, (...) A: no âmbito do teórico, tudo é possível.	A: Mas eu penso que aguentar, aguentar essa pressão...	A: Mas é que tudo está relacionado com as aulas assistidas. É tudo, todo o processo.	Entr: (...) mas... também eventualmente alguns aspectos positivos. (...) A: no âmbito do teórico, tudo é possível.	A: (...) neste "barco", estamos todos envolvidos (...) Quanto menos divergências, quanto mais "óleo houver na engrenagem", melhor correrão as coisas.
Entrevistado A						

Nesta tabela, podemos verificar que o sujeito A começa por afirmar não ter elementos suficientes para se pronunciar sobre esta questão. No entanto, acaba por fazê-lo ao longo da entrevista. Refere considerar que o novo modelo de ADD comporta um carácter burocrático muito elevado, provocando um cansaço e um desânimo generalizados nos docentes. Este sujeito refere ainda outros aspectos, quanto ao novo modelo de ADD. Como aspectos negativos, menciona eventuais tensões e conflitos entre os docentes. Refere existir demasiada pressão neste processo e considera que o ponto central da mesma reside na observação de aulas. Não obstante, admite eventuais aspectos positivos no modelo e alerta para a importância da envolvimento de toda a comunidade escolar no sistema, de forma cooperativa.

Tabela 2 – Percepções do sujeito B acerca do modelo

Indicadores						
Aspectos negativos						
Tónica no desempenho pedagógico, em detrimento do desempenho científico (B)	Possibilidade de Avaliador ser de área científica diferente de Avaliado (B)	Trabalho cooperativo entre pares: possível, ilusório, difícil: hábitos instalados (B)	Eventuais relações difíceis, conflituosas entre Avaliadores-Avaliados; situações pouco claras, pouco honestas (B)	Sistema de quotas gerador de conflitualidade (B)	Objectivos individuais como não o sendo: possível discordância das linhas mestras do PEE (B)	
Unidades de registo						
B: (...) a tónica era sempre dada na questão da, da, da Pedagogia, (...) mas nunca na qualidade científica do professor.	B: (...) essa questão é, é até reforçada com a possibilidade do professor que vai observar as aulas não ser da mesma área científica!	B: Isso é ilusório. (...) É possível, mas é difícil, porque há muitos interesses, há muito, há muitos "compadrios", há muito... inveja, que é mesmo...	B: (...) as coisas assim (...) perspectivam relações difíceis, conflituosas entre Avaliadores e Avaliados, situações pouco claras, pouco honestas, não é?	B: Depois a questão do sistema, do sistema das quotas também vai dificultar um bocadinho ...	B: (...) os Objectivos Individuais que nós... são individuais, mas ao mesmo tempo não são. Porque têm que estar de acordo com as linhas mestras do PEE, que até podem não estar de acordo com aquilo que nós achamos que seria o mais indicado, (...)	
Indicadores						
Aspectos positivos					Outros aspectos	
Necessidade de mudança, de avaliar, de distinguir os melhores (B)	Distinção entre os melhores, auto-formação, reflexão sobre as práticas (B)	Distinção dos melhores: necessidade de verificação efectiva no terreno (B)	Avaliador interno à escola, conhecedor da realidade (B)	Documentação de suporte às práticas e reflexões: formalização inerente ao modelo (B)	Papel dos docentes no rumo a dar ao processo: a importância da escolha correcta dos Avaliadores (B)	Importância do carácter pessoal do Avaliador: saber distinguir o aspecto profissional do aspecto pessoal (B)
Unidades de registo						
B: (...) Acho que realmente tinha que se mudar, é preciso avaliar, é preciso distinguir os melhores, (...)	B: (...) poder haver distinção entre os melhores, as pessoas preocuparem-se na sua auto-formação, melhorarem enquanto profissionais, reflectirem sobre as suas práticas.	B: Mas tem que ser com verificações no terreno, porque uma coisa é os papeis bonitos e outra coisa é o que efectivamente se faz.	B: (...) uma pessoa(...) que presencie. (...) A Avaliação tem que ser feita em contínuo e por uma pessoa que está pelo menos um Ano Lectivo na escola.	B: (...) as coisas são mais formalizadas e, e passam a estar mais documentada (...) solicitam que, que elaborem documentos de suporte a essas, a essas práticas e essas, essas reflexões.	B: Está na mão dos docentes(...)na escolha mais acertada, para as pessoas que desempenham determinadas funções. Por exemplo, o, a questão concreta do Avaliador:	B: Com carácter pessoal. (...) nem toda a gente consegue fazer a separação de avaliar profissionalmente um colega e manter um certo distanciamento, por exemplo de questões pessoais.
Entrevistado B						

O sujeito B manifesta as suas percepções acerca do modelo, referindo também, tanto aspectos negativos como positivos. Considera que neste regime de avaliação, é atribuída demasiada importância ao desempenho pedagógico do docente, em detrimento do seu desempenho científico. Esta percepção é reforçada, pela referência ao facto de ter sido aberta, neste modelo, a possibilidade de um avaliador possuir formação científica diferente da do avaliado. Por outro lado, o trabalho colaborativo ente pares é caracterizado como algo difícil, ilusório, até, face a hábitos desadequados, a que grande parte dos docentes se vai moldando. Por isso mesmo, são salientadas eventuais relações conflituosas e mesmo, desonestas, entre avaliadores e avaliados. Este clima de tensão é ainda relacionado com o sistema de quotas inerente a este modelo. Ainda como aspecto negativo, há referência à questão dos objectivos individuais, os quais o mesmo sujeito considera não o serem verdadeiramente, caso o avaliado discorde das linhas mestras do PEE. O sujeito B realça a importância da escolha correcta dos avaliadores. Considera tratar-se de um ponto essencial, em que os docentes no terreno poderão contribuir para que o modelo siga um rumo adequado. Como tal, refere que um avaliador deverá, acima de tudo, revelar carácter pessoal, sabendo distinguir aspectos profissionais de questões pessoais. A auto-formação, a reflexão acerca das práticas e a distinção de mérito, são os aspectos positivos mencionados. Este sujeito afirma que era preciso mudar os sistemas de avaliação anteriores, mas que esta distinção dos melhores tem que passar por uma verificação efectiva das práticas no terreno. Deste modo, considera que o avaliador deverá ser alguém interno, conhecedor da realidade da escola. Por último, é referido o aspecto formal subjacente ao modelo, que conduz os docentes a documentarem a sua prática lectiva e as suas reflexões, como algo benéfico e útil para a operacionalização do processo de ADD.

Tabela 3 – Percepções do sujeito C acerca do modelo

Indicadores					
Aspectos negativos				Aspectos positivos	Outro aspecto
Demasiada burocracia (A, C, D)	Mudanças constantes da regulamentação: prejuízo para os docentes (C)	Distinção de mérito natural, não por quotas (C)	Concurso Titulares: gerador negativo de todo o processo (C)	Necessidade efectiva de avaliar, quantificar, precisar (C)	Avaliação de tipo misto: interna e externa (C)
Unidades de registo					
C: (...) tem que ser muito menos burocrática, são papéis a mais.	C: (...) Isto envolve pessoas, envolve Avaliações, envolve progressões na Carreira, envolve muita coisa e portanto, as pessoas não são cobaias para estar constantemente a	C: (...) E aquela velha teoria de que em todo o lado não podem sempre chegar os mesmos, é verdade (...) se nem toda a gente consegue lá chegar, não é preciso pôr quotas.	C: E parte logo do concurso de professores Titulares, quer queiramos, quer não. O mal vem daí, houve muita injustiça; houve muita gente que é Titular e se calhar não devia ser e	C: O único aspecto positivo é as pessoas serem avaliadas. Isso, têm que ser, pronto. (...) fez-nos pensar exactamente isso, que é preciso quantificar as coisas, para, para	C: Mas eu acho que devia ser misto, eu acho que devia ser misto; um, um da escola e um exterior.(...) Tinha que ser alguém suficientemente perto, mas por outro lado,

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

	ser, a ser, as coisas mudadas.	(...) Concordo com a distinção de mérito não por quotas.	muita gente que devia ser e não foi (...)	nós também termos uma ideia mais precisa. Depois, tem que ser muito menos burocrática, são papéis a mais.	suficientemente distante para conseguir ver as coisas, as coisas reais.
Entrevistado C					

O sujeito C refere igualmente alguns aspectos negativos acerca deste modelo de ADD. O facto de as directrizes legais se alterarem constantemente, é por si considerado como um factor de prejuízo para os docentes e até, um sinal de desrespeito para com os mesmos. A questão das quotas também é assinalada negativamente; este sujeito afirma que a selecção deverá ser feita de forma natural, de acordo com o desempenho efectivo do professor. Afirma ainda, que o processo de implementação deste modelo foi mal conduzido desde o início, com a forma desadequada como correu o concurso para professores titulares.

Como aspecto positivo, o mesmo sujeito realça a formalização do quantificar e precisar as metas a atingir. Refere que efectivamente é necessário avaliar, mas que pensa ser mais benéfica, uma avaliação de tipo misto, concretizada tanto por avaliadores internos, como externos à escola.

Tabela 4 – Percepções do sujeito D acerca do modelo

Indicadores					
Aspectos negativos					
Demasiada burocracia (A, C, D)	Alterações constantes da legislação, susceptíveis de contradições (D)	Ambiguidade na interpretação da regulamentação: aplicações díspares do modelo (D)	Parâmetro dos resultados escolares dos alunos: eliminar (D)	Discordância com o sistema de quotas (D)	Descrência na diferenciação de mérito (D)
Unidades de registo					
D: (...) é que os professores neste momento estão cansados. E penso que estão cansados precisamente por tanto papel,(...)	D: (...) tanta legislação, alguma que vem contradizer uma que nós estivemos que tempos a estudar e quando pensávamos que aquilo ia... depois já vem outra que diz que já não é assim...	D: (...) não sei se o que está escrito é tão claro assim, pr'a dar depois coisas tão diferentes em Agrupamentos que se calhar distam 30 ou 40 km um do outro...	D: E nunca, por nunca ser, submeter uma Avaliação de qualquer professor aos resultados escolares dos alunos. (...) Mas foi pr'a já! Este ano, no tal Simplex. Ninguém nos disse que saía de vez (...)	D: Mas eu tenho quotas, infelizmente. (...)Ter que estratificar colegas... (...)Essa história de vir a tabela de cima e eu ter que encaixar as pessoas na tabela, (...)	D: ...isto não diferencia ninguém!
Indicadores					
Aspectos negativos			Aspecto positivo	Outros aspectos	
Preparação aula observada e aula	Carácter obrigatório do	Mal-estar generalizado (D)	As 4 dimensões do desenvolvimento	Avaliação condicionada pelo	Avaliador externo: maior

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

de Estágio: paralelismo (D)	modelo: desmotivação (D)		profissional docente (D)	contexto: comunidade educativa e vida pessoal (D)	distanciamento (D)
Unidades de registo					
D: (...) uma aula assistida, pr'a ser feita ou pr'a ser bem feita, quase parece uma aula de Estágio!	D: Agora, quase que tem vontade de dizer "Eu não me apetece fazer; já que o tenho que fazer, então agora eu não faço! (...) Não era necessário vir um modelo destes para nos pôr a trabalhar ou a trabalhar melhor.	D: (...) se tivesse criado mau-estar a um, dois ou três, mas não, o mau-estar generalizou-se; por algum motivo foi, (...)	D: (...) talvez sirva para formalizar verbalmente aquilo que todos nós já sabemos. Que é precisamente isso, não é? Não somos, nós temos que ter várias valências (Entr: Exacto.), não pode ser só aulas	D: (...) não se pode ver a Avaliação dos professores retirada de todo o contexto onde o professor está! Que é a comunidade educativa onde está, o tipo de exigência que essa comunidade educativa requer, a própria vida pessoal; (...)	Entr: Acha que um elemento exterior, é mais fácil de... (D: Eu penso que sim.) de... No entanto, não é tão conhecedor da realidade... (D: Eu sei. Mas, mas distancia-se.)
Entrevistado D					

O sujeito D também refere, tal como os sujeitos A e C, a carga burocrática excessiva deste modelo de avaliação. Refere ainda, outros aspectos negativos quanto a este modelo. As alterações constantes da regulamentação levam a contradições, originando interpretações ambíguas por parte das escolas, manifestas em aplicações díspares do modelo. Este sujeito considera que o parâmetro avaliativo sobre os resultados escolares dos alunos, deverá ser banido de vez do processo de ADD e não apenas nesta fase do *simplex*. Manifesta ainda, a sua discordância com o sistema de quotas, afirmando que o mesmo, na verdade, não diferencia. A descrença deste sujeito acerca da distinção de mérito, é justificada com base na semelhança entre as planificações ocasionais de uma aula observada no âmbito deste modelo e as de uma aula de estágio. Realça que se deverá ter em conta, na avaliação de um docente, factores como o contexto educativo e a vida pessoal. Considera que seria preferível, existirem avaliadores externos à escola, pois o factor proximidade com os avaliados poderá revelar-se menos benéfico. É frisado o carácter obrigatório do modelo, enquanto factor de desmotivação, assim como um mal-estar geral quanto à implementação do mesmo. Como aspecto positivo deste modelo de avaliação, refere a importância das quatro dimensões do desempenho profissional docente, delineadas no perfil do professor, consignado nos normativos subjacentes.

4.2.1.2. O acto de avaliar

Tabela 5 – Noções dos sujeitos A e D acerca do acto de ADD

Indicadores			
Diferenciar avaliar um docente experienciado de um estagiário (A)	Diferenciar o acto de avaliar um aluno de um colega (D)	Proximidade entre avaliadores e avaliados: subjectividade (D)	Avaliador externo: imparcialidade (D)
Unidades de registo			
A: (...) proceder perante um professor com 20, 25 anos de experiência, 30 anos de experiência, de moldes idênticos a um professor que acaba de sair da Faculdade, eu penso que há aqui qualquer coisa que tem que ser aperfeiçoada, quer dizer, é excessivo, (...)	D: (...) uma coisa é avaliar uma criança (...), outra coisa é avaliar um colega.	D: E há muitas coisas que estão envolvidas nessa avaliação e, e que eu penso que não foram muito bem acauteladas, nomeadamente, a proximidade que nós temos com os colegas (...) Eu acho que um Avaliador não pode ter esta subjectividade por trás. Por outro lado, também os colegas a olharem pr'a mim, (...) também não podem estar confortáveis, (...)	D: (...) o que eu não acho de todo confortável ou até correcto, é eu pensar desta minha, deste meu julgamento ao papel, pr'a dizer que aquele colega é melhor ou pior. Quando nós tínhamos a Inspeção na, na, na sala de aula, e eu tive-a algumas vezes, era uma pessoa que era exterior à escola, que não conhecia, não conhecia o meio, eu é que dava a conhecer o meio e o tipo de alunos; a situação era totalmente diferente. Agora não; é um par, é um igual (...)
Entrevistado A	Entrevistado D		

Nesta tabela, verifica-se que o sujeito A manifesta a sua indignação perante uma eventual avaliação de um colega docente nos moldes da de um aprendiz. Esta percepção será reforçada numa tabela posterior, relativa à caracterização da formação, em que este sujeito referirá que os formandos terão sido tratados como estagiários.

O sujeito D, por seu lado, alerta para a distinção entre o acto de avaliar um aluno e o de avaliar um colega. No que respeita a esta avaliação entre pares, considera que a eventual proximidade existente entre avaliador e avaliado poderá revelar-se pouco confortável, podendo evidenciar um carácter subjectivo menos favorável ao processo de ADD. Neste sentido, o sujeito afirma que seria preferível, os avaliadores serem externos à escola, pois conseguiriam ser mais imparciais. Este aspecto, tinha aliás, sido já mencionado anteriormente por este sujeito, a propósito das suas percepções acerca deste modelo de avaliação (tabela 4).

4.2.1.3. Relação Avaliadores – Avaliados

Tabela 6 – Concepções dos sujeitos A, B e C acerca da relação avaliadores – avaliados

Indicadores				
Falta de elementos (A)	Baseada no carácter (B)	Avaliador desejável: honestidade, abertura, aconselhamento, avaliação formativa (B)	Avaliador indesejável: penalização, classificação (B)	Experiência diferente no Estágio (B)
Unidades de registo				
A: Só na prática. Não posso responder.	B: (...) uma relação que tem que ser muito baseada no carácter.	B: (...) será uma relação difícil, (...) especialmente se a pessoa, hierarquicamente superior, não tiver uma postura correcta, de honestidade, de abertura (...) em vez de ter uma postura de Avaliação no sentido de melhoria das práticas e de aconselhamento.	B: (...) se tiver uma postura de penalização, de classificação, (...)	B: (...) quando nós estamos a ser avaliados por um colega que estará ao mesmo nível que nós em termos teóricos, isso é mais complicado. (...) E portanto, já não há uma relação da mesma natureza que existia com, com, como quando estamos a fazer o Estágio.
Entrevistado A	Entrevistado B			
Indicadores				
Relação difícil (B, C)		Avaliador misto: interior e exterior à escola (C)		Identificação Avaliador interno com Supervisor de Estágio (C)
Unidades de registo				
Entr: Como é que perspectiva neste novo modelo de Avaliação, a relação entre os Avaliadores e os Avaliados? (...) B: (...) será uma relação difícil, (...)	Entr: Portanto, considera que esse trabalho entre pares, essa Avaliação entre pares, que, que é difícil de gerir... C: É difícil (...)	C: (...) devia ser um misto; devia ter, no meu entender, alguém longe e alguém perto.	C: Senão, no fundo, já todos fomos avaliados ou quase, fizemos, fizemos um Estágio antigo.	
Entrevistado B	Entrevistado C			

Nesta tabela, verificamos que o sujeito A afirma não poder pronunciar-se acerca deste aspecto, pois considera ser mais oportuno fazê-lo, quando da vivência efectiva desse tipo de relação.

O sujeito B, por sua vez, perspectiva as relações entre avaliadores e avaliados, neste novo modelo de ADD, como relações difíceis de gerir. Considera que, para esta ser positiva, deverá ter, como base sólida, o carácter pessoal dos envolvidos. No caso do avaliador, a postura desejável assentará em características como a honestidade, abertura e aconselhamento. Uma postura de

pura pontuação e de penalização, será manifestamente indesejável. Alude-se assim, a uma avaliação de carácter formativo e não apenas, de índole classificativa. O sujeito salienta ainda, que esta relação se reveste de uma natureza diferente daquela estabelecida entre supervisor e estagiário, pois neste caso, pressupõem-se um nível de conhecimentos científicos e uma experiência profissional mais similares.

Tal como o sujeito B, o sujeito C considera que este tipo de relação se revelará difícil. Retoma a este propósito, a ideia já por si referida anteriormente, relativa às suas percepções acerca deste modelo de ADD (tabela 3). Reforça então, considerar que uma avaliação mista, com avaliadores tanto internos como externos à escola, seria mais benéfica para a relação entre os envolvidos e conseqüentemente, para o processo de avaliar. O sujeito estabelece uma identificação directa entre avaliadores internos e orientadores de estágio, considerando assim que, deste modo, tratar-se-ia da repetição de uma avaliação a que os docentes já foram submetidos.

4.2.1.4. Processo de Supervisão e Perfil do Supervisor

Tabela 7 – Perspectivas do sujeito A acerca da supervisão e do supervisor neste modelo

Indicadores	
Supervisor modelo ADD idêntico Supervisor Estágio (A)	Trabalho cooperativo menos praticável ADD que Estágio (A)
Unidades de registo	
<p>Entr: (...) aquilo que se pretende como perfil do Supervisor é o mesmo daquele que se calhar... o qual “vestiu a pele” quando era Orientador de Estágio?</p> <p>A: Não notei grandes diferenças.</p>	<p>A: O meu receio é que isto na prática não funcione completamente; lá, funcionava, porque havia esse espírito de cooperação e esse espírito de colaboração que estava impregnado nas pessoas.</p>
Entrevistado A	

Nesta tabela, podemos verificar que o sujeito A considera não existirem grandes diferenças entre o perfil do avaliador neste novo modelo de ADD e o perfil de um supervisor de estágio. Esta sua percepção, baseia-se nas experiências que vivenciou na formação ministrada pela DGRHE e no cargo de orientador de estágio que desempenhou ao longo do seu percurso profissional. Por outro lado, este sujeito percebe que o trabalho colaborativo entre avaliadores e avaliados neste modelo de ADD, revelar-se-á menos concretizável, que nas relações estabelecidas entre estes agentes no estágio.

4.2.2. Categoria B – A Formação da DGRHE

Neste ponto, apresentamos os dados relativos à categoria *A Formação da DGRHE*, que denominamos categoria B. Os dados serão apresentados de acordo com as sub-categorias respectivas: *Motivos da frequência, Conhecimentos pré-formação, Caracterização da Formação, Balanço das expectativas, Sugestões de melhoria e Continuidade de acções de Formação.*

4.2.2.1. Motivos da frequência

Tabela 8 – Factores de frequência da formação dos sujeitos A, B, C e D

Indicadores						
Deliberação do Órgão de Gestão (A, B, D)			Eventual Avaliador/a (A, B, D)		Sentimento de obrigatoriedade; tentativa de aprender e melhorar pontos de vista (C)	
Unidades de registo						
A: (...)os nomes foram indicados pelo Órgão de Gestão.	B: (...)foi por deliberação do Conselho Executivo,(...)	D: Foi por deliberação do Conselho Executivo.	A: (...)é evidente que seleccionou os colegas que à partida iriam ser avaliadores.	Entr: Seria nomeada Avaliadora (B: Exactamente.) em Comissão de Serviço, eventualmente.	D: Embora tivesse sido eleita pr o cargo de Coordenação e os colegas quando me elegeram já soubessem que eu ia acumular o factor Avaliação (...)	C: (...)senti-me na obrigação de ir, para tentar percebê-la melhor, até quem sabe, modificar algum ponto de vista que eu já tinha e portanto, aprender, no fundo(...)
Entrevistados A / Entrevistado B / Entrevistado D					Entrevistado C	

Nesta tabela, podemos verificar que os sujeitos A, B e D foram indicados pelos órgãos de gestão respectivos, para frequentarem a formação. Esta selecção deveria ser feita, efectivamente, pelos Conselho Executivos das escolas (ME. DGRHE, 2008). No caso do sujeito C, este é o próprio Presidente do CE. Os sujeitos A, B e D referem ainda, terem sido seleccionados para frequentar a formação, por poderem vir a desempenhar a função de avaliadores. Curiosamente, o sujeito B frequentou a acção destinada a avaliados, embora pudesse eventualmente exercer essas funções. O sujeito C não refere esse seu papel no processo de ADD, quanto aos motivos da frequência. Menciona o sentimento de obrigação, face ao cargo que desempenha na escola e ainda, o querer aprender e compreender melhor o modelo de avaliação, do qual refere discordar, ao longo da entrevista.

4.2.2.2. *Conhecimentos pré-formação*

Tabela 9 – Conhecimentos pré-formação dos sujeitos A, B, C e D acerca do modelo

Indicadores						
Leitura da Legislação (A, B, C, D)				Comunicação Social (B)	Conversas com outros docentes (C)	Internet -site do ME (D)
Unidades de registo						
A: Os conhecimentos eram da leitura dos Decretos, basicamente.	B: (...)o que eu conhecia, era um pouco(...)da legislação(...)	C: Da, da leitura da legislação,(...)	D: Só o que lia através da legislação (...)	B: (...)e o que eu conhecia, era um pouco da Comunicação Social e da legislação(...)	C: (...)de, de conversas com outras, com professores(...)	D: (...)e do que estava no Portal da Educação(...)
Entrevistados A / B / C / D				Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
Indicadores						
Lacunas ao nível da implementação do modelo no terreno (A, B, D)						
Unidades de registo						
A: Nós tínhamos o conhecimento teórico das coisas; (Entr: Exacto.) não tínhamos muito bem a noção de como é que no terreno se poderia implementar essa, essa avaliação. (...)		Entr: (...)segundo entendi, as lacunas que eventualmente sentira antes da formação ao nível deste novo regime de Avaliação, seria mais ao nível da aplicação prática; (...) como disse que conhecia a legislação, não é, os pressupostos de base, seria mais a nível da aplicação prática (B: Sim, sim, sim.)			Entr: (...) a Legislação, portanto, a estrutura de base, era conhecedora dela.	
A: (...)a sua operacionalização e a sua entrada em vigor e a sua... no terreno, eu penso que estava carente de formação; essa, essa formação era fundamental.					D: Era, era conhecedora. Como é que ela depois se punha toda em prática (Entr: Exacto.), isso aí...	
Entrevistado A		Entrevistado B			Entrevistado D	

Nesta tabela, verifica-se que os quatro sujeitos do estudo referem a legislação, os normativo-legais, como fonte de informação dos conhecimentos que detinham acerca do modelo, antes de frequentarem a formação. O sujeito B refere ainda, a comunicação social, como fonte desse conhecimento pré-formação. O sujeito C menciona também, as conversas com outros docentes, como geradoras desse conhecimento adquirido antes da formação. A Internet, em particular, a página do ME, é outra fonte de informação apontada pelo sujeito D, quanto aos seus conhecimentos pré-formação acerca do modelo.

Verificamos ainda, que os sujeitos A, B e D referem como principais lacunas por si sentidas, quanto ao modelo de ADD, a sua implementação no terreno, a aplicação prática da

legislação. No caso do sujeito A, este acrescenta a pertinência desta formação, no sentido de colmatar essas mesmas lacunas.

4.2.2.3. Caracterização da Formação

Tabela 10 – Caracterização da formação pelos sujeitos A, B, C e D

Indicadores						
Aspectos negativos						
Formação intensiva, concentrada, cansativa (A, B, D)			Formação tardia (A, C, D)		Época do Ano Lectivo desadequada (A, B)	
Unidades de registo						
A: (...) a concentração e a rapidez (...) é formação intensiva. (...) o ritmo (...), era um bocadinho puxado.	B: (...)era um horário muito intenso, (...) era muito cansativo.	D: (...)as horas foram todas muito condensadas, (...) Foi muito compacto.	A: (...)a formação embora um bocadinho tardia,(...)	C: (...) E depois também foi muito tarde.	D: (...) a formação veio mesmo, foi mesmo tardia.	A: (...)muito embora fosse no fim do Ano Lectivo,(...) quando nós estamos mais cansados (...)
Entrevistados A / B / D		Entrevistados A / C / D			Entrevistados A / B	
Indicadores						
Aspectos negativos						
Sentimento de desilusão: não trouxe grandes novidades (A)	Professores tratados como estagiários (A)	Ignorou a experiência profissional dos docentes (A)	Não gostou da formação (C)	Demasiada teoria e poucos exemplos práticos (C)	Não aprendeu nada de novo (D)	Formação não esclarecedora (D)
Unidades de registo						
A: Não, não trouxe grandes novidades (...) A: E aí, fiquei um pouco desiludido	A: (...)aquilo que muitas vezes eu ouvi foi, era como tratar os professores como propriamente estagiários; (...)	A: (...) essa formação deveria ser um pouco mais experienciada e deveria ter um pouco mais em conta esse capital que foi sendo adquirido.	C: Eu não gostei muito da, da formação.	C: la à espera de, de ser uma formação mais concreta.	D: Não aprendi rigorosamente mais nada.)	D: Pois. Mas se dúvidas tínhamos, dúvidas, com as mesmas dúvidas nós ficámos.
Entrevistado A		Entrevistado C			Entrevistado D	
Indicadores						
Aspectos positivos						
Troca de experiências (A)	Essencial, bem-vinda e fundamental (A)	Horário adequado (A)	Formação benéfica e esclarecedora (B)	Postura correcta da formadora (B)	Troca de ideias e de conceitos é benéfica (C)	Necessidade de quantificação das metas a atingir (C)
Unidades de registo						
A: (...) a formação basicamente foi isso; foi colocar as pessoas umas com as	A: (...)que foi essencial, foi; que foi bem-vinda, foi.	A: (...)tiveram o bom senso de realmente nos pôr em formação em horas(...)decen	B: (...) acho que foi benéfica, porque nos esclareceu (...)	B: (...) a formadora teve uma postura correcta,(...)	C: (...) trocamos ideias e trocamos, e trocamos conceitos e	C: (...) fez-nos pensar que as coisas deviam ser quantificadas,(...)

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

outras, umas com as outras, partilhando experiências e avançando.	(...) A: Foi fundamental.	tes, em que a pessoa está minimamente em condições de absorver o que tem para absorver.			portanto, isso, isso é positivo (...)	
Entrevistado A		Entrevistado B		Entrevistado C		

Nesta tabela, verificamos que o sujeito A caracteriza a formação como tendo sido demasiadamente concentrada em pouco tempo, com um ritmo muito intensivo, gerando assim, um cansaço evidente por parte dos formandos. Refere também, o facto de a formação ter acontecido tardiamente, já numa fase de implementação do modelo nas escolas. Menciona ainda, o final do ano lectivo, como uma época desadequada para o desenrolar da formação. O sujeito A caracteriza ainda a formação, referindo outros aspectos negativos. Afirma que esta não acrescentou muito mais ao seu conhecimento já adquirido, no que respeita ao processo de supervisão e ao papel do supervisor. Neste contexto, considera que os docentes formandos terão sido tratados como estagiários, o que considera incorrecto, pois deste modo, a formação terá ignorado a experiência profissional dos mesmos. Por outro lado, o sujeito refere alguns aspectos positivos. Afirma que a formação se baseou numa troca de experiências, considerando-a por isso, fundamental e bem-vinda. Refere ainda, o horário adequado em que a mesma ocorreu.

Verificamos também, que tal como o sujeito A, os sujeitos B e D apontam como aspectos negativos desta formação, a sua concentração no tempo e o seu ritmo intensivo. Outro aspecto negativo comum aos sujeitos A, C e D, é a caracterização da formação como tendo sido tardia, já a par com a implementação do modelo. Ainda de acordo com o sujeito A, também o sujeito B considera a época do ano lectivo em que a mesma ocorreu, desadequada. Não obstante, este último sujeito considera que a formação foi benéfica e esclarecedora. Menciona ainda, que o formador assumiu uma postura correcta de imparcialidade.

O sujeito C afirma não ter gostado da forma como a formação decorreu. Considera que esta foi muito teórica e pouco prática, carecendo de exemplos ilustrativos de aplicação do modelo no terreno. Ainda assim, menciona como aspectos positivos, a troca de ideias e conceitos e o facto de a formação ter alertado para a necessidade de quantificar as metas a atingir e a troca de ideias desenvolvida nas acções.

O sujeito D refere que nada aprendeu na formação, já que esta não foi esclarecedora das dúvidas que tinha antes da sua frequência.

4.2.2.4. Balanço das expectativas

Tabela 11 – Balanço das expectativas pré-formação dos sujeitos A, B, C e D

Indicadores			
Expectativas superadas em parte (A)	Formação acima das expectativas (B)	Formação abaixo das expectativas (C)	
Unidades de registo			
A: Foram em parte, foram em parte.	B: (...) sim, foram superadas. Aliás, a formação ficou mesmo acima das minhas expectativas.	C: Não, não foram. Entr: Ficaram muito aquém... como já disse. C: Ficaram, ficaram.	D: Não, não foram superadas.
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D

Nesta tabela, verificamos que o sujeito A refere que as suas expectativas quanto à formação foram superadas apenas em parte. Poderemos relacionar este facto com o exposto na tabela 10, quando este mesmo sujeito afirma que a formação não acrescentou muito mais ao seu conhecimento já adquirido.

O sujeito B considera que a formação atingiu um grau superior ao esperado, pelo que, as suas expectativas acerca da mesma foram superadas.

Já o sujeito C afirma que as suas expectativas acerca da formação não foram, de todo, superadas. Refere que estas ficaram num grau abaixo do esperado.

O sujeito D também afirma que suas as expectativas acerca da formação não foram superadas.

4.2.2.5. Sugestões de melhoria

Tabela 12 – Sugestões de melhoria da formação pelos sujeitos A, B, C e D

Indicador		
Formação mais dilatada, espaçada no tempo (A, B, C), acompanhando a regulamentação do processo (B)		
Unidades de registo		
A: (...) este tipo de formação teria a ganhar num espaço mais dilatado.	B: Se a formação tivesse sido (...) mais expandida ao longo do Ano Lectivo e acompanhando aquilo que ia saindo, se calhar muitos desses "monstros" que iam aparecendo na nossa cabeça, se calhar não chegavam a crescer.	C: (...) maior tempo....
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

Indicadores			
Formação mais prática (C)	Formação mais antecipada face à implementação do modelo (C, D)	Formação mais ajustada à realidade e às necessidades de cada escola (C, D)	Formação de âmbito mais alargado a diversas funções da ADD (D)
Unidades de registo			
C: Mais prática, já disse (...)	C: E ter sido feita antes, antes (...) D: (...) a haver formação, devia ter sido antes de, de todo este trabalho desenvolvido. Não, ela veio à posteriori. Nós já tínhamos desenvolvido n coisas quando ela aparece.	C: (...) mais concentrada nas experiências de cada... (Entr: Na realidade de cada...) que cada escola precisa ou cada Agrupamento. D: (...) tinha que ser uma formação mais, mais concreta, mais objectiva, mais virada para situações reais do dia-a-dia, concretas, problemas que se nos põem.	D: (...) como Avaliadora, como Avaliadora, gostava de ter formação a esse nível... Se tiver que ser, continuar a ser Avaliadora, gostava de, gostava que me fosse dada a possibilidade de fazer formação a esse nível, (...)
Entrevistado C	Entrevistados C / Entrevistado D		Entrevistado D

Nesta tabela, verificamos que os sujeitos A, B e C referem como sugestão de melhoria da formação, a sua dilatação no tempo. O sujeito B explicita que essa distensão deveria desenvolver-se ao longo do ano lectivo, de forma a ir acompanhando as directrizes acerca do modelo de ADD.

Os sujeitos C e D referem que a formação teria sido melhor, se tivesse ocorrido antes da implementação do modelo de ADD nas escolas. Consideram também, que esta deveria ter sido mais objectiva, mais concreta, direccionada para as realidades e necessidades de cada escola.

O sujeito C também sugere como melhoria, uma formação de carácter mais prático.

O sujeito D considera ainda, que a formação seria mais benéfica, se os formandos pudessem frequentar outras acções, para além daquelas subjacentes ao seu papel mais directo no processo de ADD.

4.2.2.6. Continuidade de acções de Formação

Tabela 13 – Opiniões dos sujeitos A, B, C e D quanto à continuidade de formação sobre ADD

Indicadores			
Concordância com a continuidade (A, B)	Concordância com a continuidade, mas de outro tipo (C)	Discordância quanto à continuidade de acções nos mesmos moldes (D)	
Unidades de registo			
A: Inteiramente. A: A formação é sempre benéfica.	B: Ai, eu acho que sim, (...) tendo em conta que é um processo novo, acho que é fundamental haver acções	C: (...) formação ADD, eu acho que sim (Entr: Exacto.), acho que sim. Que tipo? Não igual a este, mas, mas	D: Nos moldes em que foram, não.

Formação e Percepções dos Agentes Avaliativos

	deste tipo.	formação, sim.	
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D

Nesta tabela, verifica-se que os sujeitos A e B manifestam a sua concordância acerca da continuidade de acções de formação neste âmbito. O sujeito A considera que será benéfico. O sujeito B refere a pertinência desta continuidade, face à novidade deste modelo de ADD.

O sujeito C concorda com a continuidade de acções de formação sobre ADD, mas que não sejam do tipo daquela que frequentou.

O sujeito D refere igualmente, a sua discordância quanto à continuidade de acções de formação nos moldes daquela que frequentou.

4.3. Síntese e interpretação dos dados

Procederemos à interpretação dos dados, de acordo com as categorias delineadas na análise e apresentação dos mesmos. Recordamos que a categoria A relaciona-se com o novo modelo de ADD e a categoria B, com a formação ministrada pela DGRHE. Com esta interpretação, pretendemos dar resposta às questões de investigação que delineámos no início do estudo, as quais relembramos:

Que conhecimentos e perspectivas têm os docentes acerca deste modelo de ADD?

De que modo esta formação terá contribuído para uma melhor compreensão e implementação do modelo?

4.3.1. Dados da Categoria A

Poderemos concluir que os sujeitos do nosso estudo encontram tanto aspectos negativos, como positivos, neste novo modelo de ADD. Os primeiros, são no entanto mais focados, na sua generalidade.

Demasiada burocracia, alterações constantes da regulamentação, pressão inerente ao processo, tensões e conflitos entre docentes, são os aspectos negativos mais comuns aos sujeitos. O sistema de quotas é também referenciado como gerador dessa conflitualidade, denotando-se um descrédito por parte dos sujeitos, quanto à credibilidade do mesmo, enquanto mecanismo de distinção de mérito. O sujeito A refere a este propósito, que a observação de duas ou três aulas é o ponto fulcral deste processo, mas que o modo como está equacionado fazê-lo, não será o mais correcto. Neste sentido, os sujeitos A e B realçam que é preciso distinguir bem, o acto de avaliar um estagiário, de um docente experienciado. Consideramos igualmente, este ser um dos aspectos a rever neste modelo, como já referimos no ponto 2.2. do capítulo 2. O sujeito B considera que o modelo atribui demasiado peso ao desempenho pedagógico do docente, em detrimento do desempenho científico. Pensamos que ambas as componentes serão desajudadas, se apenas consubstanciadas na observação dessas aulas.

Face a esta contextualização desfavorável, o trabalho entre pares é percebido pelos sujeitos como algo extremamente difícil, quase penoso. Alguns deles, transmitem-nos a ideia generalizada de desconfiança quanto a este aspecto. O sujeito B refere a este propósito, a importância da escolha acertada dos avaliadores, munidos de carácter capaz de distinguir as questões profissionais das pessoais e que sejam presenciais na escola. Os sujeitos C e D, por

outro lado, defendem a existência de avaliadores mistos, no primeiro caso, ou externos, no segundo caso. Poderemos eventualmente inferir que os sujeitos A e B (avaliador e avaliado) tolerarão melhor esta avaliação entre pares que os sujeitos C e D (presidente do CE e elemento da CCAD). Os cargos desempenhados por estes últimos terão algum peso nestas opiniões? Ainda assim, consideramos poder estar implícito nas mesmas, um aspecto positivo. A predisposição para aceitar a vinda de avaliadores externos, poderá significar uma maior aceitação do processo de avaliação externa, relativamente aos primeiros anos de implementação do mesmo.

Mais uma vez, reforçamos a ideia a que já aludimos neste trabalho várias vezes, de que é necessária uma mudança de hábitos, de mentalidades, por parte dos docentes, no sentido de combaterem esta barreira e concretizarem aquilo por que tanto apelam aos seus alunos: trabalhar cooperativamente. O sujeito A refere mesmo, a importância da envolvimento e colaboração de toda a comunidade escolar neste processo. Curiosamente, este mesmo sujeito afirma ter tido uma experiência muito positiva enquanto orientador de estágio, no que respeita à prática do trabalho colaborativo. No entanto, manifesta o seu descrédito quanto a esta possibilidade, no processo de avaliação entre pares à luz deste modelo. Poderemos com este facto aferir, que a prática continuada de uma avaliação interna à escola, que envolva todos os seus agentes, não está de facto, enraizada no nosso sistema de ensino. Queremos acreditar que com a implementação deste modelo de avaliação, com as devidas alterações, a par do desenvolvimento efectivo do regime de autonomia das escolas, este padrão venha a ser alterado.

Um aspecto a destacar nos dados do sujeito B, é a sua definição de Objectivos Individuais como podendo não o ser, efectivamente. Caso o avaliado não concorde com as metas, ou parte delas, estabelecidas no PEE, será correcto o seu PDP basear-se nestas? No ponto 2.2. do capítulo 2, já aludimos a esta questão e consideramos até, que o próprio avaliador poderá ser discordante de algumas dessas metas. Trata-se de uma outra questão a rever neste novo modelo de avaliação.

Concordamos com o sujeito C, quando o este menciona o concurso de acesso à categoria de professor titular, como tendo sido o início mal conduzido de todo este processo relativo à avaliação. Na verdade, não se tendo tratado de um concurso, verificamos que a escolha acertada dos avaliadores, ficou, em alguns casos, muito aquém do desejável. Nem sempre a primazia do número de anos de serviço corresponderá a um perfil e a uma formação adequados. O sujeito B realça bem este aspecto, aludindo à importância do carácter do avaliador e da sua postura desejável de aconselhamento e formação, perante o avaliado.

O sujeito D manifesta o seu receio, quanto a uma eventual permanência do parâmetro relativo aos resultados escolares dos alunos, neste modelo de avaliação. Apesar de o mesmo ter sido banido neste regime transitório, o sujeito considera que este parâmetro deverá deixar de existir de vez. Pensamos tratar-se de um ponto discutível e polémico deste modelo. Sabemos por experiência, que os resultados dos alunos decorrem de factores diversos e não apenas do desempenho do professor. Ainda assim, consideramos legítimo que se espere da parte do docente, todos os esforços, de forma a que eventuais factores menos favoráveis, não influenciem negativamente os resultados dos seus alunos. Todavia, nem sempre esse propósito é alcançado, apesar dos esforços movidos. Parece-nos pois mais correcto, não serem os resultados finais a influenciar a avaliação do docente, mas sim, tudo aquilo que o mesmo fez (ou não), em prol desses resultados, ao longo do ano lectivo. Reiteramos assim a ideia expressa pelo sujeito B, de que o avaliador deverá ser alguém conhecedor do contexto envolvente à escola e que ao mesmo tempo, acompanhe directamente no terreno, com regularidade, o desempenho do docente a avaliar. Poderá até, tratar-se de um avaliador vindo de outra escola, mas que esteja devidamente inteirado acerca daquela a que o avaliado pertence e, se possível, nela permaneça durante o ciclo de avaliação.

Apesar de todas estas controvérsias, perfeitamente legítimas face à novidade do modelo, os sujeitos também referem alguns aspectos positivos subjacentes ao mesmo. O sujeito C afirma, a este propósito, que era necessário mudar.

O aspecto positivo mais comum, é a constatação de que, de facto, é necessário avaliar. Os sujeitos consideram ser algo inevitável. Nem poderiam pensar de outra forma, pois trata-se de profissionais da educação. Por outro lado, consideram que a distinção inerente ao acto de avaliar é legítima e necessária. Desde que a mesma não seja consolidada através do sistema de quotas proposto, como já foi referido. O sujeito C afirma mesmo, acreditar numa selecção feita naturalmente. Ou seja, se esta for feita na base da honestidade, os melhores chegarão a um patamar mais alto e os restantes permanecerão no patamar que lhes é devido. Parece-nos um pouco surpreendente, esta percepção, já que o mesmo sujeito considera que uma avaliação entre pares é algo muito difícil de gerir.

A auto-formação, a reflexão das práticas lectivas e a formalização das mesmas em documentação própria para o efeito, são mais alguns dos aspectos considerados favoráveis pelo sujeito B. Não poderíamos deixar de concordar com estas perspectivas, já que as mesmas correspondem a algumas das características mais inovadoras deste modelo, relativamente aos modelos de ADD anteriores.

A quantificação e, conseqüentemente, uma maior precisão das metas a atingir no PEE e nos PCT, é um aspecto deste modelo considerado positivo pelo sujeito C. Pensamos que esta opinião é bastante pertinente, face ao cargo de direcção desempenhado pelo sujeito.

A filosofia de base do modelo, assente nas quatro dimensões do desempenho profissional docente, é o aspecto positivo referenciado pelo sujeito D. Reiteramos esta perspectiva, pois o facto de um processo de avaliação incidir sobre a generalidade das funções dos docentes, só poderá ser considerado como uma estratégia correcta. Referimo-nos às dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, consignadas nos Decretos-Lei nºs 240 e 241/2001. Coloca-se todavia a questão, se de facto todas estas dimensões são valorizadas equitativamente no modelo, no que respeita à distinção de mérito. De novo, o aspecto a que já aludimos, relativo à observação de aulas como o ponto fulcral deste reconhecimento.

A este propósito, o mesmo sujeito D afirma que a avaliação docente deverá ser equacionada à luz do contexto circundante, a comunidade escolar, e ter em conta, a vida pessoal dos docentes. Parecem-nos legítimas, estas percepções. No entanto, encontramos alguma contradição no discurso do sujeito, já que o mesmo também afirma preferir avaliadores externos do que internos à escola. Considera que os primeiros serão mais imparciais e os segundos, devido à proximidade existente com o avaliado, revelarão mais subjectividade no acto de avaliar.

Não obstante esta contradição, legitimamos as percepções adiantadas inicialmente pelo sujeito. No primeiro caso, porque as metas a atingir pelo avaliado poderão não estar em total sintonia com as metas definidas pelo PEE, como já aludimos anteriormente. E neste caso, as metas definidas pela escola, poderão eventualmente ser consideradas pelo docente como difíceis de atingir. No que respeita à vida pessoal do docente avaliado, há que salvaguardar os limites desse condicionalismo na avaliação. Por um lado, ter em conta os constrangimentos que possam afectar o desempenho profissional do docente, mas sem que isso seja sinónimo de favorecimento face a outros docentes avaliados. Não será uma tarefa fácil de gerir. Os dois pólos da balança, imparcialidade e subjectividade, terão que ser muito bem calculados. Consideramos que esta é a questão central do processo de avaliação deste modelo, pois obriga-nos a tomar decisões difíceis mas inevitáveis. Pensamos que esta, será a razão principal para que o modelo se tenha tornado tão controverso.

4.3.2. Dados da Categoria B

No que respeita à formação que serviu de base ao nosso estudo, podemos aferir que os sujeitos A, B e D foram seleccionados para a frequência da mesma, de acordo com o estabelecido pela DGRHE. Ou seja, o órgão de gestão respectivo procedeu à sua selecção, face ao papel que estes sujeitos poderiam vir a desempenhar no processo de ADD.

No caso do sujeito C, tratando-se do próprio presidente da direcção, esse motivo de frequência não se enquadra. As razões invocadas pelo mesmo para esta frequência são a obrigatoriedade, face ao cargo que desempenha, mas também a vontade de aprender e compreender melhor este modelo de avaliação, com o qual sublinha não concordar. Este duplo sentimento de objecção e ao mesmo tempo, de abertura à mudança, parece-nos ser favorável para um sujeito com responsabilidades desta natureza, pois evidencia um certo equilíbrio entre duas posições antagónicas.

Como era por nós esperado, todos os sujeitos referem a legislação, os normativo-legais, como principal fonte de conhecimentos pré-formação acerca do modelo. São ainda referidas, a comunicação social, as conversas com colegas e a internet - página do ME, respectivamente, pelos sujeitos B, C e D.

Todos os sujeitos mencionam que as principais lacunas subjacentes a esses conhecimentos, relacionam-se com a aplicação prática dessa mesma legislação, ou seja, com a implementação do modelo nas escolas. A este propósito, o sujeito A menciona a pertinência desta formação, no sentido de tentar colmatar essas mesmas lacunas. Reiteramos a sua opinião, salvaguardando o facto de a mesma poder não ter corrido da forma mais desejável. Pensamos por isso, ser também fundamental, que os docentes não procurem apenas enriquecer os seus conhecimentos através de situações de hetero-formação, mas que procurem por eles próprios, fazer auto-formação.

Tal como o próprio modelo de ADD, também a formação é caracterizada pelos sujeitos, tanto de forma negativa, como positiva. Todavia, parece-nos existir, neste caso, um equilíbrio maior entre as duas posições.

Efectivamente, o sujeito A caracteriza-a como essencial, bem-vinda e fundamental, assim como o sujeito B, se refere à mesma como benéfica e esclarecedora. Já o sujeito C afirma não ter gostado muito da forma como a formação decorreu. O sujeito D declara que nada aprendeu com esta formação, já que as dúvidas que tinha no início da mesma, permaneceram após o seu

término. Neste pressuposto, estes dois últimos sujeitos referem que as suas expectativas pré-formação, não foram, de facto, superadas.

Como principais aspectos negativos, os sujeitos A, B e D salientam a forma intensiva e concentrada como a formação decorreu. Foram de facto poucos dias, para cada uma das acções, como podemos verificar no Quadro 3, capítulo 2. Consideramos que os conteúdos a ministrar se revestiam de uma importância suficientemente pertinente, para que a formação tivesse sido mais dilatada no tempo. Ainda assim, o sujeito A considera que o horário em que a mesma decorreu, foi adequado.

Por outro lado, a época do ano lectivo em questão é considerada desadequada pelos sujeitos A e B. Já aludimos a esta questão no ponto 2.2. do capítulo 2, referenciando que durante a época de aulas, seria igualmente complicado ministrar e frequentar a formação. Pensamos que no caso destes sujeitos, seja compreensível a sua advertência, pois trata-se de docentes com componente lectiva e desempenho de cargos como direcção de turma, delegado disciplinar, coordenador de centro de recursos e outros. Pensamos que esta questão se centra mais, no facto de a formação ter acontecido quando a implementação do modelo no terreno já se encontrava em fase de concretização. Reiteramos assim, as declarações dos sujeitos A, C e D, quanto à formação ter sido tardia.

O sujeito C realça o excessivo carácter teórico da formação, em detrimento de exemplos práticos, ilustrativos da realidade das escolas. Apesar de esta noção não ser generalizada a todos os sujeitos, parece-nos ser importante realçá-la. Pensamos que uma formação sobre esta temática, deverá efectivamente aludir a exemplificações práticas, de modo a tornar o modelo de avaliação mais exequível para os formandos. Parece-nos que a abundância de normativos, aliada à excessiva concentração das acções no tempo, terão sido factores desfavoráveis à ocorrência dessa prática.

Ainda assim, este mesmo sujeito refere como aspecto positivo da formação, o facto de esta ter alertado para a necessidade de quantificação das metas. Este aspecto, já tinha, aliás, sido referido pelo sujeito, a propósito de aspectos positivos acerca do modelo de avaliação. Consideramos tratar-se de facto, de um aspecto benéfico deste modelo, pois as metas a atingir numa escola deverão ser muito bem clarificadas, objectivas, de forma a que escola possa proceder a uma avaliação interna mais concertada. A troca de ideias e de experiências entre os formandos, é um outro aspecto considerado positivo pelo sujeito C, tal como pelo sujeito A.

O sujeito B salienta a postura correcta de imparcialidade por parte da formadora. Podemos, de facto, inferir que este sujeito atribui uma importância primordial a este tipo de atitude

no processo de avaliação, se relacionarmos esta declaração com uma outra, relativa à importância do carácter do avaliador, já explanada no ponto anterior. As expectativas pré- formação deste sujeito foram, aliás, superadas de forma significativa.

Quanto às acções destinadas a avaliadores, há a salientar que o sujeito A, apesar de considerar, de uma forma geral, a formação como positiva, sentiu-se um pouco desiludido com a mesma. Afirma que esta não lhe trouxe grandes novidades, no que respeita ao processo de supervisão e ao perfil do supervisor. Relembramos que o sujeito já desempenhou o cargo de orientador de estágio. Considera que os formandos foram tratados como estagiários, pelo que, a formação não terá tido em conta o potencial da experiência adquirida pelos mesmos. Neste contexto, o sujeito A considera que as suas expectativas pré- formação foram superadas apenas em parte.

Não obstante, o mesmo sujeito A considera que a continuidade deste tipo de acções por parte da Tutela, será sempre benéfica. O sujeito B possui a mesma opinião, salientando a pertinência desta continuidade, face à novidade do modelo. Já os sujeitos C e D manifestam opiniões contrárias, afirmando concordar somente com esta continuidade, desde que as acções venham a desenvolver-se noutros moldes. Não foram adiantados, os formatos/características a que estes sujeitos se referiam. No entanto, foram apresentadas algumas sugestões de melhoria por parte de todos os sujeitos.

Como podemos verificar na apresentação dos dados, as sugestões emitidas por cada um dos sujeitos, vão de encontro às principais críticas emitidas pelos mesmos acerca da formação.

Os sujeitos A e C referem uma formação mais dilatada no tempo, tendo o primeiro caracterizado a mesma como concentrada e intensiva. Os sujeitos C e D sugerem uma formação mais antecipada face à implementação do modelo, tendo referido que a mesma se revelou tardia. Nós próprios já aludíramos anteriormente, a estas duas necessidades: mais tempo para cada acção de formação e um desenvolvimento das mesmas, a par da saída da regulamentação do modelo. O sujeito B sugere precisamente este acompanhamento.

O carácter teórico excessivo apontado pelo sujeito C, é agora reiterado pelo mesmo, ao sugerir uma formação de carácter mais prático. Essa dimensão prática é reforçada com a sugestão de uma formação mais direccionada para as realidades e necessidades das escolas, por parte dos sujeitos C e D. Consideramos igualmente mais benéfica, uma formação eventualmente equacionada em oficinas de formação, em que cada escola possa expor e solucionar os seus dilemas. O sujeito D menciona ainda, a pertinência em alargar o âmbito destas formações sobre ADD, de modo a conferir aos formandos, a possibilidade de estes frequentarem acções para além

daquelas subjacentes ao seu desempenho no processo de avaliação. Parece-nos legítimo, já que todos os avaliadores são também avaliados e todos os avaliados, em termos teóricos, poderão um dia vir a ser avaliadores. Ainda que esta realidade não seja assim tão linear, sabemos que se trata de um processo de avaliação em que a sintonia entre todos os intervenientes é fundamental. Para isso, consideramos ser necessário que cada agente envolvido conheça bem qual o seu papel neste sistema, mas que também saiba bem, o que pode esperar dos demais agentes envolvidos.

Perante o exposto, podemos sintetizar que as percepções dos sujeitos sobre o novo modelo de ADD e a formação ministrada pela DGRHE acerca do mesmo, se repartem por aspectos negativos e positivos. Parece existir uma certa resistência à implementação deste modelo, especialmente, por parte dos sujeitos C e D, representantes de cargos hierarquicamente significativos neste processo. Ainda assim, os mesmos sujeitos não rejeitam a possibilidade desta aplicação vir a operacionalizar-se de forma mais favorável, a par de alterações favoráveis que o modelo vá comportando. Pensamos que esta pré-disposição desfavorável, poderá eventualmente ter levado estes sujeitos a percepcionarem esta formação sobre o novo modelo de avaliação de desempenho docente, de forma mais negativa do que positiva. Já os sujeitos A e B, representantes dos agentes *avaliador* e *avaliado*, revelaram um espírito mais aberto em relação a este modelo de avaliação, apesar das críticas apontadas. De igual modo, as suas percepções acerca da formação patentearam um carácter mais positivo do que negativo.

Não obstante as objecções e as sugestões de melhoria manifestadas pelos sujeitos deste estudo acerca da referida formação, consideramos legítimo afirmar que, de uma forma ou de outra, esta os fez ponderar e reflectir sobre o acto de avaliar e os desafios que este novo modelo comporta.

Conclusões e implicações

No final deste trabalho, parece-nos pertinente tecer algumas considerações acerca dos condicionalismos e dos contributos que consideramos revestirem o nosso estudo.

Relembramos assim, o carácter subjacente à nossa investigação. Trata-se de uma investigação desenvolvida com base numa metodologia de natureza qualitativa. Com a mesma, pretendeu-se efectuar a descrição de um fenómeno, a formação acerca do novo modelo de ADD, de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu significado particular e específico. Para tal, procedeu-se a um *estudo empírico*, seleccionando um contexto/uma instituição, um determinado Agrupamento de Escolas, e um conjunto de participantes/sujeitos, docentes do mesmo, que frequentaram a formação em causa.

Não se pretendeu, portanto, encontrar explicações e conclusões generalizáveis. Dado encontrarmo-nos perante uma situação única, não poderemos deduzir que em situações idênticas, o mesmo fenómeno ocorreria da mesma maneira. Ou seja, as opiniões dos docentes acerca desta formação e as suas percepções acerca deste modelo de ADD, em diferentes contextos, podem corresponder a significados diferentes. Tal como já referimos anteriormente, não procurámos com este trabalho, obter princípios universais. Interessa a esta investigação, o conhecimento particular e único deste caso, detectando pistas para eventuais estudos posteriores. Neste pressuposto, a interpretação dos dados efectuada reveste-se de uma validade exclusiva, contextualizada, e nunca, generalizável. Salvaguardamos por isso, o facto de estes mesmos dados constituírem somente, uma leitura de um caso particular.

Não obstante, cremos que este estudo terá contribuído para despertar as consciências dos sujeitos nele envolvidos. Em que sentido? Alertando para a análise e reflexão acerca das mudanças que se estão a operacionalizar em termos de educação. Mudanças respeitantes não apenas ao acto de avaliar docentes, mas a tudo o que lhe está implícito. Transformações no professor, nos conceitos de desenvolvimento profissional e pessoal que lhe são inerentes. Transformações quanto à concepção das aprendizagens dos alunos, dos próprios alunos, como actores dessa aprendizagem. Transformações nas escolas, enquanto sistemas institucionais organizados e autónomos. No fundo, tentar compreender estas mudanças à luz das transformações vertiginosas da sociedade actual.

Pelo que foi sendo dito ao longo deste trabalho, concluímos que nem tudo está correcto neste novo modelo de avaliação do desempenho docente. Existem, de facto, muitos aspectos a

rever e a melhorar. Mas consideramos que fazer desta batalha, uma questão meramente política, não será certamente, o caminho mais benéfico a percorrer. O fundamental reside em os docentes, e muito particularmente, as direcções executivas, tentarem seleccionar e trabalhar os aspectos positivos do modelo, moldando-os à realidade das suas escolas, da forma mais adequada possível. Mas para isso, consideramos que estes agentes terão que ultrapassar rapidamente, a barreira a que aludimos no nosso trabalho. Terão que aprender a partilhar, a trabalhar de forma cooperativa.

Neste sentido, pensamos que, apesar da formação sobre a qual incidiu este estudo, não ter decorrido da forma mais benéfica para todos os sujeitos participantes, esta marcou-os. Mais positivamente, ou mais negativamente, os sujeitos não ficaram indiferentes à formação. Souberam caracterizá-la, revelando os aspectos mais favoráveis e os menos favoráveis. Adiantaram algumas sugestões de melhoria, na eventualidade da formação no âmbito deste novo modelo, vir a ter continuidade.

Encontramo-nos, actualmente, numa fase de alguma instabilidade, quer no que respeita à continuidade deste modelo de avaliação, quer quanto ao desenvolvimento de formação acrescida acerca do mesmo. Cremos que o caminho a seguir, não será certamente o de voltar aos modelos anteriores. Apesar da contestação generalizada, já existe muito trabalho feito neste contexto, por parte de muitas escolas. Consideramos, assim, que a implementação deste modelo será uma mais-valia, desde que os aspectos mais controversos do mesmo venham a ser devidamente ponderados e reformulados. Neste sentido, a continuidade do desenvolvimento de acções de formação acerca desta execução, revelar-se-á indispensável. Confiemos que a Tutela tenha procedido à devida monitorização desta primeira formação, de forma a tentar ultrapassar os constrangimentos detectados e a promover uma dinâmica mais concertada com as escolas.

Neste pressuposto, sugerimos algumas pistas para eventuais trabalhos sobre esta temática. Antes de mais, acompanhar a implementação do modelo, analisando as alterações que o mesmo assumirá. Tentar perceber que papel efectivo, tiveram (ou não) os docentes nesse processo de mudança. Por outro lado, examinar de que modo algumas escolas adaptam o modelo à sua realidade particular, no âmbito do regime de autonomia das mesmas. Quanto à formação, dar continuidade ao tipo de trabalho aqui apresentado, mas de uma forma mais dilatada, tentando comparar realidades de diferentes escolas. Envolver mais directamente os CFAE, no sentido de perceber o entendimento dos mesmos acerca da formação desenvolvida.

Poderíamos apontar muitas outras sugestões neste âmbito. Pensamos porém, que não faltarão motivos susceptíveis de investigação nesta temática. Estejamos atentos à realidade

educativa que nos rodeia diariamente enquanto docentes, participemos na sua construção. Dessa forma, estaremos também a investigar, enquanto observadores e actores envolvidos neste processo.

Bibliografia

- Alves, M.; Correia, S. (2008). *Avaliar para mudar ou mudar para avaliar?*. Jornal "a Página", ano 17, nº 179, p. 43.
- Amado, J. (2009). Documento de apoio à unidade curricular de *Metodologia da Investigação Educacional II. Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834 – 1990)*. Porto. Porto Editora.
- Coelho, A.; Rodrigues, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Texto Editores.
- Curado, A. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal. Um estudo de implementação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Elias, F. *Avaliação do Desempenho dos Docentes. Um Caminho. Os sentidos e olhares possíveis*. Formato PDF.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora.

Lopes, C. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno. A Avaliação como Instrumento de Elaboração de “Carta de Sinais” de Necessidades Específicas de Educação e de Formação*. Chamusca. Edições Cosmos.

Machado, E. (2008). *O modelo de “avaliação de desempenho docente” (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008): contributos para um olhar reflexivo*. Formação de formadores – Avaliação de desempenho dos docentes. Centro de Caparide.

ME. DGRHE. (2008). Formulários An2; Acções nºs 1,2,3,4,5,6. *Razões justificativas da Acção e sua inserção no Plano de Actividades da entidade proponente*.

ME. DGRHE. (2008). *Programa Nacional de Formação. Informação. A Avaliação do Desempenho dos Docentes*.

Mucchielli, R. (1979). *A Entrevista não-directiva*. São Paulo. Martins Fontes.

Pacheco, J.; Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A.; Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores*. DGRHE. ME.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leitão.

Yin, (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hill. Sage.

Legislação

- Circulares, Informações da DGRHE e Notas de leitura temática
- Decreto - Lei nº 30508/1947 (Criação da figura da Inspeção)
- Lei nº 46/1986 (Lei de Bases do sistema educativo)
- Decreto Regulamentar nº 14/1992 (Regulamentação da Lei nº 46/86)
- Decreto - Lei nº 1/1998 (Revisão do Estatuto da Carreira Docente)
- Decreto Regulamentar nº 11/1998 (Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente)
- Decreto-Lei nº 240/2001 (Perfil geral de desempenho profissional docente)
- Decreto-Lei nº 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico)
- Despacho nº 16794/2005 (Sistema de formação contínua de professores)
- Decreto-Lei nº 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente)
- Decreto Regulamentar nº 2/2008 (Regulamentação do ECD, no que respeita ao sistema de Avaliação do Desempenho Docente)
- Despacho nº 7465/2008 (Delegação de competências)
- Decreto-Lei nº 75/2008 (Regime de Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação públicos)
- Decreto Regulamentar nº 11/2008 (Regime transitório de Avaliação de Desempenho Docente do biénio 2007/08 a 2008/09)
 - Despacho nº 16872/2008 (Modelos de impressos das fichas de avaliação e auto-avaliação; ponderações dos parâmetros classificativos das fichas de avaliação)
- Despacho nº 20131/2008 (Fixação das percentagens máximas para atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*)
- Despacho nº 27136/2008 (Aditamento ao Despacho nº 7465/2008)

- Despacho nº 31996/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho nº 20131/2008)
- Despacho nº 32047/2008 (Redução do nº de avaliados por avaliador)
- Despacho nº 32048/2008 (Clarificação de algumas disposições constantes no Despacho nº 7465/2008)
- Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 (Regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação, até 31/12/2009))
- Despacho nº 306/2009 (Alteração do Anexo VI do Despacho nº 16872/2008)
- Despacho nº 15772/2009 (Alteração do Despacho nº 306/2009)
- Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)

ANEXOS

ANEXO 1

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

An2

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação a lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra. Pretende-se sobretudo apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através de Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.

Esta acção de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma **contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos**. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários (membros de Conselhos Executivos e Comissões Instaladoras)

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 – 3.º - 4700 Braga.

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho dos docentes
2. Criar condições para os participantes aplicarem com eficácia o modelo de avaliação de desempenho dos docentes
3. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional
4. Fornecer a mesma análise reflexiva do DR. nº 2/2008 que permita a contextualização da sua aplicação em cada escola
5. Enquadrar os conceitos de desempenho e de competências profissionais no perfil funcional dos professores
6. Planificar e/ou criar modelo para o plano de desenvolvimento profissional (PDP) adequados a cada escola
7. Definir as implicações e respectivas mudanças ao Regulamento Interno (RI) da escola

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Análise e implicações do quadro normativo aplicável à Avaliação de Desempenho dos Docentes 3,5 horas
 - 1.1 Análise do Dec. Lei nº 15/2007
 - 1.2 Análise do Dec.Reg. nº 2/ 20008
2. Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais 4 horas
 - 2.1 Análise do Dec. Lei nº 240/01
 - 2.2 Perfil de competências do professor
 - 2.3 Plano de desenvolvimento profissional
3. Referenciais para avaliação do desempenho dos docentes 7,5 horas
 - 3.1 Referenciais para avaliação do desempenho dos docentes
 - 3.2 Processo de avaliação do desempenho dos docentes

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)

A metodologia da acção assenta abordagem construtivista que estimule a interacção entre os formadores e os participantes através da utilização de diversas técnicas de trabalho.

O módulo de formação concretiza-se num regime de formação de 2 dias, através de uma metodologia que privilegie a interacção entre a teoria e a prática, a conferência e o debate, a obtenção de produtos a aplicar como resultados da formação em sessões presenciais conjuntas

dinamizadas por um formador com aproveitamento na formação de formadores pré-existente, que privilegiem a aplicação dos conhecimentos:

Enquadramento conceptual

Actividades de consolidação e de operacionalização

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução - 15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter.

Constituição dos grupos de trabalho

Dimensão Reflexiva - 25 minutos

Análise do Dec. Lei nº 15/2007

Análise do Dec.Reg. nº 2/ 20008

Dimensão Prática/Actividade 1 - 170 minutos

- Apresentação da actividade;

- Construir um guião de levantamento das principais dificuldades sentidas pelas escolas na aplicação do normativo;

- Apresentação e análises das conclusões e discussão de tipos de soluções, em plenário

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais

Análise do Dec. Lei nº 240/01

Perfil de competências do professor

Plano de Desenvolvimento Profissional

Dimensão Prática/Actividade 2 - 180 minutos

Apresentação da actividade

Definir desempenho e competências da função docente

Elaborar um perfil de competências do professor

Elaborar um modelo de Plano de desenvolvimento Profissional adequado ao contexto escolar

2º dia – (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Referenciais para avaliação do desempenho dos docentes

Processo de avaliação do desempenho dos docentes

Dimensão Prática/Actividade 3 - 210 minutos

Definir as dimensões do desempenho docente

Desenhar a lógica sequencial do processo de avaliação

Estabelecer as competências dos intervenientes (avaliadores e avaliados)

Definir as alterações a introduzir no Regulamento Interno

Dimensão Reflexiva - 180 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 2 e 3 e discussão de tipos de soluções, em plenário

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser membro em funções efectivas em Conselho Executivo de Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presencias
- Produções e reflexões efectuadas, a partir das nas sessões presenciais de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados nas escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:

1 a 4,9 valores – Insuficiente;

5 a 6,4 valores – Regular

6,5 a 7,9 valores – Bom

8 a 8,9 valores – Muito Bom

9 a 10 valores - Excelente

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Caetano, A., Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1999
- Dec. Lei nº 15/2007
- Dec.Reg. nº 2/ 20008
- Dec. Lei nº 240/01
- FNQ, Auto-avaliação e Gestão da Melhoria, Cadernos de Excelência, 2007
- Gillen, T., Avaliação de Desempenho. Tradução de André M. Andrade, p. 7-63, 2002
- Mitrani, A, Dalziel, M, Bernard, A, Homens e Competências, Edições de Gestão, 1992
- Neves, J., O Processo de Liderança. Manual de Psicossociologia das Organizações, J. Ferreira, J.Neves, A.Caetano (coord.), McGrawHill. 2001

Data: 22 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 2

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

An2

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

A articulação entre os instrumentos de gestão e o modelo de avaliação do desempenho docente

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação da lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra. Pretende-se sobretudo apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através de Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.

Estas acções de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma **contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos**. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

Os órgãos de Direcção e Gestão das Escolas, jogam um papel preponderante nas mudanças organizacionais e estruturais dos estabelecimentos de ensino, marcando diferenças qualitativas pelos entendimentos adequados na aplicação de instrumentos de gestão ao serviço dos valores e objectivos da comunidade escolar que dirige. Este módulo, enquadra-se neste panorama de preparação qualitativa dos profissionais integrantes dos referidos órgãos.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (membros dos órgãos de Direcção e Gestão dos Agrupamentos/Escolas)

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 – 3.º - 4700 Braga.

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação do desempenho dos docentes;
2. Criar condições para os participantes aplicarem com eficácia o modelo de avaliação do desempenho dos docentes;
3. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissionais.
4. Articular a ADD com os instrumentos de gestão escolar: PEE, PAA e PCT;
5. Relacionar os objectivos e metas do PEE, PAA e PCT com a definição de objectivos individuais;
6. Enquadrar o papel de avaliador na perspectiva do tipo de avaliação a desenvolver;
7. Construir os descritores necessários para a aplicação da ficha de avaliação;
8. Definir os instrumentos de registo necessários ao processo de ADD.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Adequação dos Instrumentos de gestão: Projecto Educativo de Escola; Plano Anual de Actividades; Plano de Formação; Projecto Curricular de Turma à ADD. Relação entre os instrumentos de gestão e a formulação dos Objectivos Individuais7,5 horas
2. Papel do Avaliador - do processo avaliativo ao produto esperado. Métodos de Avaliação Descritores para as Fichas de Avaliação. Definir os instrumentos de registo necessários ao processo de ADD7,5 horas

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

3. METODOLOGIAS DE RELIAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução - 15 minutos

- Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter. Constituição dos grupos de trabalho.

Dimensão Reflexiva – 60 minutos

- Autonomia de escola e autonomia profissional;
- Avaliação do desempenho numa lógica de autonomia;
- Avaliação de escola/Avaliação do desempenho dos docentes;
- Instrumento de gestão: PEE, PAA e PCT e avaliação do desempenho;
- Formulação de Objectivos Individuais enquadrados nos instrumentos de gestão.

Dimensão Prática/Actividade 1 - 195 minutos

- Apresentação da actividade;
- Relacionar o modelo de gestão das escolas e o modelo de ADD;
- Definir orientações para (re) elaboração dos instrumentos de autonomia (Projecto Educativo de Escola; Plano Anual de Actividades; Projecto Curricular de Turma);
- Elaborar uma bateria de indicadores de medida para avaliação do desempenho;
- Construir um guião para a definição dos objectivos individuais numa lógica de autonomia.

Dimensão Reflexiva - 180 minutos

- Apresentação e análises das conclusões da actividade 1 e discussão de tipos de soluções, em plenário

2º dia – (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 120 minutos

- Tipos de Avaliação;
- Métodos de Avaliação;
- Descritores para as Fichas de Avaliação
- Instrumentos de registo para o processo de avaliação do desempenho dos docentes

Dimensão Prática/Actividade 3 - 210 minutos

- Construir os descritores para a ficha de avaliação do Presidente do CE.
- Criar os instrumentos de registos necessários aos procedimentos de ADD do Presidente do Conselho Executivo

Dimensão Reflexiva - 90 minutos

- Apresentação e análise das conclusões da actividade 2 e discussão de tipos de soluções, em plenário.

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

4. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser membro em funções efectivas em Conselho Executivo de Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada ou em órgãos de Direcção e Gestão à luz do novo modelo de gestão das Escolas/Agrupamentos.

5. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presencias
- Produções e reflexões efectuadas, a partir das nas sessões presenciais de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados nas escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:

1 a 4,9 valores – Insuficiente;
5 a 6,4 valores – Regular
6,5 a 7,9 valores – Bom
8 a 8,9 valores – Muito Bom
9 a 10 valores - Excelente

6. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

7. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Afonso N., A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional, Instituto de Inovação Educacional, 1994
- Caetano A (coord.), Avaliação da Formação Contínua de Professores da Península de Setúbal, RHeditora, 2003
- Caetano, A. Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber, Livros Horizonte, 2008
- Canário R., Educação de Adultos – Um campo e uma problemática, Educa – Formação, 1999
- Canhão A, A Escola em Formação: A Formação Contínua de Professores e a Ideia de Organização Aprendizante (volume I e II), Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2003.
- Curado A., Profissionalidade dos docentes: que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi, Instituto de Inovação Educacional, 2000
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008
- Decreto-lei n.º 15/2007
- Decreto-lei n.º 240/2001
- Huberman S. Como se forman los capacitadores – Arte y saberes de su profesión, Paidós Tramas Sociales, 1999
- Meignant, A., A Gestão da Formação, Publicações Dom Quixote, 1999
- Miguéns M (direcção), Avaliação das escolas – Modelos e Processos, Conselho Nacional de Educação, 2007
- Senge P., La Quinta Disciplina – Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Barcelona: Ediciones Granica. 1992

Data: 22 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 3

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

An2

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação a lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares. Pretende-se, sobretudo, apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.

Esta acção de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma **contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos**. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários (membros de Conselhos Executivos/ Comissões Instaladoras e Coordenadores de Departamento/Avaliadores

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 – 3.º - 4700 Braga.

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho dos docentes;
2. Criar condições para os participantes aplicarem com eficácia o modelo de avaliação de desempenho dos docentes;
3. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional;
4. Definir orientações para a gestão de projectos educativos;
5. Criar instrumentos de escola na área da gestão de projectos;
6. Desenvolver técnicas de trabalho em equipa;
7. Definir estratégias para a promoção da mudança;
8. Enquadrar a autonomia profissional no quadro da autonomia da escola

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Os projectos educativos: 3,5 horas
 - 1.1 Representação das dinâmicas de escola;
 - 1.2 Metodologias de trabalho de projecto – afectação de recursos humanos;
 - 1.3 Implementação de projectos educativos – da construção à concretização
2. Liderança, práticas colaborativas e avaliação do desempenho: 4 horas
 - 2.1 Gestão de Projectos;
 - 2.2 Modelos de gestão de projectos (ex: REW; Análise SWOT);
 - 2.3 Constituição de equipas de trabalho;
 - 2.4 Definição de consensos.
 - 2.5 A obtenção de consensos pelo envolvimento dos intervenientes
3. Avaliação de Escola / Avaliação do Desempenho dos docentes:..... 7,5
 - 3.1 Escola Eficaz;
 - 3.2 Grupos de liderança na escola;
 - 3.3 Gestão da Mudança;
 - 3.4 Avaliação de escola / Avaliação do Desempenho dos docentes;
3. Avaliação do desempenho como elemento da avaliação de escola

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)

A metodologia da acção assenta abordagem construtivista que estimule a interacção entre os formadores e os participantes através da utilização de diversas técnicas de trabalho.

O módulo de formação concretiza-se num regime de formação de 2 dias, através de uma metodologia que privilegie a interacção entre a teoria e a prática, a conferência e o debate, a obtenção de produtos a aplicar como resultados da formação em sessões presenciais conjuntas dinamizadas por um formador com aproveitamento na formação de formadores pré-existente, que privilegiem a aplicação dos conhecimentos:

Enquadramento conceptual

Actividades de consolidação e de operacionalização

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução - 15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter.

Constituição dos grupos de trabalho;

Dimensão Reflexiva - 45 minutos

Os projectos educativos – representação das dinâmicas de escola;

Metodologias de trabalho de projecto –afecção de recursos humanos;

Implementação de projectos educativos – da construção à concretização.

Dimensão Prática/Actividade 1 - 90 minutos

Preparação de um guião para a elaboração de projectos educativos no contexto da escola

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Apresentação e Análise das conclusões da actividade 1 e discussão das propostas, em plenário

Dimensão Reflexiva - 90 minutos

Liderança, práticas colaborativas e avaliação do desempenho;

Gestão de Projectos;

Modelos de Gestão de Projectos (ex: REW; Análise SWOT);

Constituição de equipas de trabalho;

Definição de Consensos.

Dimensão Prática/ Actividade 2 - 90 minutos

Planificar o processo da ADD como projecto de escola.

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Apresentação e Análise da actividade 2 e discussão das propostas, em plenário.

2º dia – (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 90 minutos

Avaliação de Escola/Avaliação do Desempenho docente;

Escola Eficaz;

Grupos de liderança na escola;

Gestão da Mudança;

Avaliação de Escola/Avaliação do Desempenho docente:

Avaliação do Desempenho como elemento da avaliação de Escola.

Dimensão Prática/Actividade 3 - 240 minutos

Elaboração de uma bateria de indicadores para determinar a eficácia da Escola;

Definição dos grupos de liderança da Escola e as estratégias para otimizar as suas competências no quadro do PEE;

Definição de estratégias de integração da avaliação de Escola e planificação da avaliação do desempenho;

Definição de estratégias de colaboração no âmbito da avaliação do desempenho.

Dimensão Reflexiva - 120 minutos

Apresentação e Análise da actividade 3 e discussão das propostas, em plenário

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser membro em funções efectivas Conselhos Executivos/ Comissões Instaladoras e Coordenadores de Departamento/Avaliadores

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presenciais
- Produções e reflexões efectuadas, a partir das nas sessões presenciais de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados nas escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:
 - 1 a 4,9 valores – Insuficiente;
 - 5 a 6,4 valores – Regular
 - 6,5 a 7,9 valores – Bom
 - 8 a 8,9 valores – Muito Bom
 - 9 a 10 valores - Excelente

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Barth, R.S., The Culture Builder. Educational Leadership, 59,8, 6-11, 2002
- Conf. Internacional, A autonomia das Escolas, F. Gulbenkian, 2006
- Costa, J.A., Imagens Organizacionais da Escola, ASA, 1996
- Ghilardi, F., Spallarosa, C., Guia para a organização da escola, ASA, 1991
- Glanz, J., À descoberta do seu estilo de liderança, ASA, 2003
- Hargreaves, A., Os professores em tempo de mudança, McgrawHill, 1994
- Hopkins, D., Evaluation for school development, Bristol, Open University Press, 1997
- Jesuino, C., Processos de Liderança, L. Horizonte, 1999

- MacBeath, J., Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation, Routledge, 1999
- Marzano, R., Como organizar as escolas para o sucesso educativo- da investigação às práticas, ASA, 2005
- Whitaker, P., Gerir a mudança nas escolas, ASA, 2000
- Moskovici, S., Willem, D., Dissensões e Consensos – uma teoria geral das decisões colectivas, L. Horizonte, 1991
- Nóvoa, A. (coord.), As organizações escolares em análise, D. Quixote, 1992
- Sallis, E., Total Quality Management in Education, London. Kogan page, 1993
- Sarmiento, M.J., Autonomia de escola – políticas e práticas, ASA, 2000
- Venâncio, I., Otero, A., Eficácia e Qualidade na Escola, ASA, 2002

Data: 28 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 4

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

An2

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

A Função de coordenação do processo de Avaliação do Desempenho Docente

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação a lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra. Pretende-se sobretudo apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.

Esta acção de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma **contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos**. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho)

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 – 3.º - 4700 Braga.

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho dos docentes
3. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional
4. Fornecer a mesma análise reflexiva do Dec.Reg nº 2/2008 que permita a contextualização da sua aplicação em cada escola
5. Enquadrar os conceitos de desempenho e de competências profissionais no perfil funcional dos professores
6. Criar orientações de escola para a ADD que tenham em conta o perfil profissional do docente
7. Identificar dimensões e características do desenvolvimento profissional
8. Construir um referencial para a avaliação do desempenho
9. Definir critérios de análise em processos de classificação profissional

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Análise e implicações do quadro normativo aplicável à Avaliação de Desempenho dos Docentes 3,5 horas
 - 1.1 Análise do Dec. Lei nº 15/2007
 - 1.2 Análise do Dec.Reg. nº 2/ 20008
2. Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais 4 horas
 - 2.1 Análise do Dec. Lei nº 240/01
 - 2.2 Perfil de competências do professor
 - 2.3 Plano de Desenvolvimento Profissional
3. Orientações processuais na Avaliação do Desempenho 3 horas
 - 3.1 – Dimensões e características
 - 3.2 – Referenciais da ADD
4. Critérios de análise em processos de classificação profissional.....4,5 horas
 - 4.1 – Classificação profissional
 - 4.2 – Critérios de avaliação
 - 4.3 – A Normalização em Classificação Profissional

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)

A metodologia da acção assenta abordagem construtivista que estimule a interacção entre os formadores e os participantes através da utilização de diversas técnicas de trabalho.
O módulo de formação concretiza-se num regime de formação de 2 dias, através de uma

metodologia que privilegie a interacção entre a teoria e a prática, a conferência e o debate, a obtenção de produtos a aplicar como resultados da formação em sessões presenciais conjuntas dinamizadas por um formador com aproveitamento na formação de formadores pré-existente, que privilegiem a aplicação dos conhecimentos:

Enquadramento conceptual

Actividades de consolidação e de operacionalização

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução -15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter.
Constituição dos grupos de trabalho

Dimensão Reflexiva – 25 minutos

Análise do DL nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Análise do DR nº 2/2008, de 10 de Janeiro

Dimensão Prática/Actividade 1 – 170 minutos

Apresentação da actividade

Relação das competências atribuídas à CADD com as tarefas que a CADD executa

Guião para definição das orientações de escola da ADD

Apresentação e análises das conclusões e discussão de tipos de soluções em plenário

Dimensão Reflexiva – 60 minutos

Concepção de desempenho profissional vs. Competências Profissionais

Análise do DL nº 240/01, de 30 de Agosto

Perfil de competências do professor

Plano de Desenvolvimento Profissional

Dimensão Prática/Actividade 2 – 120 minutos

Apresentação da Actividade

Definir desempenho e competências da função docente

Elaborar um perfil de competências da função docente

Elaborar um perfil de competências do professor

Dimensão Reflexiva – 60 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 1 e 2 e discussão de propostas, em plenário

2º dia (9:00-12:30 horas+14:00-18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Dimensões e características do desenvolvimento profissional

Referenciais de avaliação do desempenho

Dimensão Prática/Actividade 1 – 120 minutos

Apresentação da actividade

Elaboração de um referencial de avaliação do desempenho

Identificação das dimensões e características profissionais a considerar nas orientações do processo ADD

Dimensão Reflexiva – 30 minutos

Classificação profissional

Modelos de Classificação Profissional

Critérios de avaliação

Normalização

Dimensão Prática/Actividade 2 - 150 minutos

Apresentação da actividade

Elaboração de critérios para a análise das propostas de classificação dos docentes

Dimensão Reflexiva - 90 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 1 e 2 e discussão de propostas, em plenário

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser educador de infância ou professor dos ensinos básico e secundário em exercício de funções efectivas num Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presenciais
- Produções e reflexões efectuadas nas sessões presenciais, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados na escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:
 - 1 a 4,9 valores – Insuficiente;
 - 5 a 6,4 valores – Regular
 - 6,5 a 7,9 valores – Bom
 - 8 a 8,9 valores – Muito Bom
 - 9 a 10 valores - Excelente

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Caetano, A., Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1999
- Dec. Lei nº 15/2007
- Dec.Reg. nº 2/ 20008
- Dec. Lei nº 240/01
- FNQ, Auto-avaliação e Gestão da Melhoria, Cadernos de Excelência, 2007
- Gillen, T., Avaliação de Desempenho. Tradução de André M. Andrade, p. 7-63, 2002
- Mitrani, A, Dalziel, M, Bernard, A, Homens e Competências, Edições de Gestão, 1992
- Neves, J., O Processo de Liderança. Manual de Psicossociologia das Organizações, J. Ferreira, J.Neves, A.Caetano (coord.), McGrawHill. 2001

Data: 22 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 5

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂</i>	An2
	N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE
<p>Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.</p> <p>Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação a lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra. Pretende-se sobretudo apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.</p> <p>Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.</p> <p>Esta acção de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.</p>

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO
Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários (Coordenadores de Departamento e Professores Titulares com responsabilidades de avaliação de desempenho docente).

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 – 3.º - 4700 Braga.

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho dos docentes
2. Criar condições para os participantes aplicarem com eficácia o modelo de avaliação de desempenho dos docentes
3. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional
4. Fornecer a mesma análise reflexiva do Dec. Reg. nº 2/2008 que permita a contextualização da sua aplicação em cada escola
5. Enquadrar os conceitos de desempenho e de competências profissionais no perfil funcional dos professores
6. Relacionar o PDP com os Objectivos Individuais negociados.
7. Conhecer diferentes paradigmas de supervisão pedagógica;
8. Compreender as finalidades da supervisão pedagógica e integrá-la nos processos de avaliação do desempenho docente;
9. Desenvolver competências de organização e prática de supervisão pedagógica;
10. Construir e problematizar diferentes referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica;
11. Compreender e problematizar aos papéis e competências do supervisor no processo de avaliação de desempenho docente

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Análise reflexiva dos normativos 3,5 horas
ECD – DL nº 15/2007, de 19 de Janeiro
DR. nº 2/2008, de 10 de Janeiro
DL nº 240/01, de 30 de Agosto
2. Aquisição de competências e avaliação profissional 4 horas
O desempenho profissional
Avaliação de competências profissionais
Perfil Profissional do Docente – competências profissionais
Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP)
3. A função da Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho Docente 7,5 horas
- 3.1. Modelos e Paradigmas de Supervisão Pedagógica
3.1.1. A supervisão pedagógica como processo de avaliação/classificação
3.1.2. A supervisão pedagógica como processo de “assistência” profissional
- 3.2. Vectores da Supervisão Pedagógica
3.2.1. A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes
3.2.2. A supervisão pedagógica e o “comando” da gestão e desenvolvimento curricular
3.2.3. A supervisão pedagógica e a melhoria dos processos de ensino aprendizagem
- 3.3. O processo de supervisão pedagógica, papéis e competências do supervisor
4. Organização e Prática da Supervisão Pedagógica 7,5 horas
- 4.1. Processos e Técnicas de Supervisão Pedagógica..
4.1.1. Observação Pedagógica
4.1.2. Diário
4.1.3. Portfólio
- 4.2. O ciclo da supervisão pedagógica
- 4.3. Objectividade *versus* subjectividade das práticas
- 4.4. Validade e fidelidade da informação - condições de sucesso da supervisão

6. **METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)**

A metodologia da acção assenta numa abordagem construtivista que estimule a interacção entre os formadores e os participantes através da utilização de diversas técnicas de trabalho.

O módulo de formação concretiza-se num regime de formação de 2 dias, através de uma metodologia que privilegie a interacção entre a teoria e a prática, a conferência e o debate, a obtenção de produtos a aplicar como resultados da formação em sessões presenciais conjuntas dinamizadas por um formador com aproveitamento na formação de formadores pré-existente, que privilegiem a aplicação dos conhecimentos:

Enquadramento conceptual

Actividades de consolidação e de operacionalização

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução - 15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter. Constituição dos grupos de trabalho

Dimensão Reflexiva - 25 minutos

Análise do DL nº 15/2007, de 19 de Janeiro;

Análise do DR nº 2/2008, de 10 de Janeiro.

Dimensão Prática/Actividade 1- 140 minutos

Apresentação da actividade;

Definir o papel do avaliador segundo o normativo – competências e tarefas

Dimensão Reflexiva - 90 minutos

Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais;

Análise do DL nº 240/01, de 30 de Agosto;

Perfil de competências do professor;

Plano de Desenvolvimento Profissional e Objectivos Individuais

Dimensão Prática/Actividade 2 - 120 minutos

Apresentação da actividade;

Definir desempenho e competências da função docente;

Elaborar um perfil de competências do professor;

Relacionar o PDP com os Objectivos Individuais.

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 1 e 2 e das propostas, em plenário.

2º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução - 15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter. Constituição dos grupos de trabalho

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Modelos e Paradigmas de Supervisão Pedagógica:

A supervisão pedagógica como processo de avaliação/classificação;

A supervisão pedagógica como processo de “assistência” profissional;

A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes;

A supervisão pedagógica e o “comando” da gestão e desenvolvimento curricular;

A supervisão pedagógica e a melhoria dos processos de ensino aprendizagem.

Objectividade *versus* subjectividade das práticas

Validade e fidelidade da informação - condições de sucesso da supervisão

Dimensão Prática/Actividade 1 - 240 minutos

Apresentação da actividade;

Identificar as funções da avaliação do desempenho no modelo;

Definir orientações e estratégias de intervenção do avaliador;

Construir um referencial de Avaliação do desempenho dos docentes.

Dimensão Reflexiva – 135 minutos

Apresentação e análises das conclusões da actividade 1 e discussão de tipos de soluções, em plenário.

2º dia – (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 75 minutos

Organização e Prática da Supervisão Pedagógica;

Processos e Técnicas de Supervisão Pedagógica:

O ciclo da supervisão pedagógica.

Papéis e competências do supervisor na avaliação do desempenho docente

Dimensão Prática/Actividade 2 - 240 minutos

Apresentação da actividade;

Construção de instrumentos de registo.

Síntese sobre os papéis e competências do supervisor na ADD

Dimensão Reflexiva - 135 minutos

Apresentação e análises das conclusões da actividade 2 e discussão de tipos de soluções, em plenário.

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser Coordenador de Departamento ou Professor Titular que desempenhe funções de avaliação do desempenho docente.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presenciais

Produções e reflexões efectuadas, a partir das nas sessões presenciais de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados nas escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:

1 a 4,9 valores – Insuficiente;

5 a 6,4 valores – Regular

6,5 a 7,9 valores – Bom

8 a 8,9 valores – Muito Bom

9 a 10 valores - Excelente

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Altet, M. (2000) *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto. Porto Editora.
- Cusins, P. (1999) *Supervisão com Sucesso*. Lisboa. Pergaminho.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002) *A Supervisão na Formação de Professores II: da sala de aula à escola*. Porto. Porto Editora.
- Hargreaves, A. et al (2002) *Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre. Artmed.

Data: 29 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 6

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC₂

An2

N.º

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

A Prática da Avaliação no Desempenho Profissional

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

Na sequência do articulado do Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e da entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, esta acção enquadra-se no programa de formação destinado a apoiar os diferentes actores educativos envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente, desenhado na sequência de uma solicitação do Ministério da Educação.

Considerando o contexto e a urgência da incrementação dos processos decorrentes da aplicação a lei em vigor, o programa de formação estrutura-se em duas etapas distintas e complementares uma da outra. Pretende-se sobretudo apoiar as escolas e os docentes no desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, proporcionando i) quadros de actualização científica sobre a problemática, ii) contextos facilitadores da construção de instrumentos de trabalho e de referenciais contextualizados nas realidades praxiológicas; iii) momentos de reflexão e de problematização das práticas, tendo em vista orientar os processos de avaliação do desempenho docente para dinâmicas de melhoria e de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Num primeiro momento, desenvolve-se um programa de formação de formadores, orientado para a formação dos diferentes actores envolvidos no processo. Num segundo momento desenvolve-se a formação destinada a presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, elementos das comissões coordenadoras da avaliação, coordenadores de departamento e docentes em geral. Esta formação será ainda complementada através de um processo de disseminação da formação pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, através Oficinas de Formação realizadas no âmbito da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas.

Esta acção de formação tem por objectivo primordial apoiar as escolas e os seus docentes na concretização do processo de avaliação de desempenho docente no curto prazo, correspondendo a uma **contribuição inicial para um esforço formativo que, só poderá ser eficaz, no quadro de um projecto de formação mais amplo, científica e pedagogicamente continuado, a realizar no decorrer dos próximos anos lectivos**. Só desse modo, se poderá garantir a eficácia e a qualidade do envolvimento dos diferentes actores educativos na reconstrução e problematização das suas culturas profissionais em direcção a dinâmicas de prestação de contas orientadas para padrões de melhoria e de desenvolvimento profissional e organizacional mais contextualizados e sustentados.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários

4. OBJECTIVOS A ATINGIR

1. Proporcionar a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho dos docentes
2. Envolver os participantes para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante do desenvolvimento profissional
3. Fornecer a mesma análise reflexiva do DL nº 2/2008 que permita a contextualização da sua aplicação em cada escola
4. Enquadrar os conceitos de desempenho e de competências profissionais no perfil funcional dos professores
5. Definir o enquadramento do avaliado no processo de ADD
6. Relacionar o Plano de Desenvolvimento Profissional com os Objectivos Individuais negociados
7. Definir instrumentos de auto-avaliação, especificamente o portfolio profissional

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Discriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)

1. Análise e implicações do quadro normativo aplicável à Avaliação de Desempenho dos Docentes 2,5 horas
 - 1.1 Análise do Dec. Lei nº 15/2007
 - 1.2 Análise do Dec.Reg. nº 2/ 2008
2. Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais.... 5 horas
 - 2.1 Análise do Dec. Lei nº 240/01
 - 2.2 Perfil de competências do professor
 - 2.3 Plano de Desenvolvimento Profissional
3. Autoavaliação..... 7,5 horas
 - 3.1 Definição de Objectivos Individuais
 - 3.2 Auto-avaliação: processos e instrumentos
 - 3.3 Portfolio Profissional (de evidências)

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO (Discriminar, na medida do possível, a tipologia das aulas a ministrar: Teóricas, Teórico/Práticas, Práticas, de Seminário)

A metodologia da acção assenta abordagem construtivista que estimule a interacção entre os formadores e os participantes através da utilização de diversas técnicas de trabalho.

O módulo de formação concretiza-se num regime de formação de 2 dias, através de uma metodologia que privilegie a interacção entre a teoria e a prática, a conferência e o debate, a obtenção de produtos a aplicar como resultados da formação em sessões presenciais conjuntas dinamizadas por um formador com aproveitamento na formação de formadores pré-existente, que privilegiem a aplicação dos conhecimentos:

Enquadramento conceptual

Actividades de consolidação e de operacionalização

Conteúdos e Desenvolvimento Metodológico

1º dia (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Introdução -15 minutos

Apresentação do módulo, dos objectivos e do tipo de produto que se espera obter.
Constituição dos grupos de trabalho

Dimensão Reflexiva - 30 minutos

Análise do Dec. Lei nº 15/2007

Análise do Dec.Reg. nº 2/ 20008

Dimensão Prática/Actividade - 60 minutos

Apresentação da actividade

O papel do avaliado segundo o normativo – competências e tarefas

Apresentação e análises das conclusões e discussão de tipos de soluções, em plenário

Dimensão Reflexiva - 105 minutos

Concepção de desempenho profissional vs. Competências profissionais

Análise do Dec. Lei nº 240/01

Perfil de competências do professor

Plano de Desenvolvimento Profissional

Dimensão Prática/Actividade 2 - 150 minutos

Apresentação da actividade

Definir desempenho e competências da função docente

Elaborar um perfil de competências do professor

Planificar um Plano de Desenvolvimento Profissional adequado ao desenvolvimento dos Objectivos Individuais

Dimensão Reflexiva - 75 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 1 e 2 e discussão de tipos de soluções, em plenário

2º dia – (9:00 – 12:30 horas + 14:00 – 18:00 horas)

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Objectivos Individuais – Definição e negociação

Dimensão Prática/Actividade 3 - 90 minutos

Apresentação da actividade

Definição dos Objectivos Individuais enquadrados no PDP de acordo com as metas e objectivos do PEE/PAA/PCT da escola

Dimensão Reflexiva - 120 minutos

Autoavaliação – processo e instrumentos

Definição e usos do portfolio

Portfolio Profissional – desenho, formato, estrutura e conteúdo

Dimensão Prática/Actividade 4 - 150 minutos

Apresentação da actividade

Planificação do processo de auto-avaliação

Preparação do portfolio profissional

Dimensão Reflexiva - 60 minutos

Apresentação e análises das conclusões das actividades 1 e 2 e discussão de tipos de soluções, em plenário

Se o espaço for insuficiente, anexar fotocópias

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO

Ser educador de infância ou professor dos ensinos básico e secundário em exercício de funções efectivas num Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

- Obrigatoriedade de frequência de 2/3 das horas presencias
- Produções e reflexões efectuadas nas sessões presenciais, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, classificados nas escola de 1 a 10, com a menção qualitativa de:
 - 1 a 4,9 valores – Insuficiente;
 - 5 a 6,4 valores – Regular
 - 6,5 a 7,9 valores – Bom
 - 8 a 8,9 valores – Muito Bom
 - 9 a 10 valores - Excelente

9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- a)- pelos formandos: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- b)- pelo formador: resposta a um inquérito elaborado para o efeito
- c)- pelo centro de formação: elaboração de um relatório global de avaliação com base nos instrumentos avaliativos utilizados por formandos e formador

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Caetano, A., Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1999
- Dec. Lei nº 15/2007
- Dec.Reg. nº 2/ 20008
- Dec. Lei nº 240/01
- FNQ, Auto-avaliação e Gestão da Melhoria, Cadernos de Excelência, 2007
- Gillen, T., Avaliação de Desempenho. Tradução de André M. Andrade, p. 7-63, 2002
- Mitrani, A, Dalziel, M, Bernard, A, Homens e Competências, Edições de Gestão, 1992
- Anson. C., Portfolio for teachers: writing our way to reflective practice, 1994
- Kimerdorf, M, Professional Portfolio an evaluation and career development alternatives – a planning guide
- www.umoncton.ca/leprof/portfolio/portfoliomenu.htm, le portfolio développement professionnel continu

Data: 22 / 04 / 2008

Assinatura: _____

ANEXO 7

Protocolo da Investigação

A investigação em curso insere-se no âmbito do *Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como tema *O novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente no Sistema Educativo Português*, focalizando-se na Formação ministrada pelo Ministério da Educação – DGRHE aos agentes educativos, acerca do novo modelo de ADD implementado.

Este trabalho apresenta como objectivos gerais:

- Compreender as perspectivas dos docentes quanto ao papel da Formação no sistema de *Avaliação do Desempenho Docente*;
- Perceber as implicações da Avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Tendo em conta estes objectivos, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, com recurso ao inquérito por entrevista. A entrevista tem como característica o facto de ser semi-estruturada, no sentido de auscultar os docentes sobre as suas perspectivas relativamente à Formação na *Avaliação do Desempenho do docente*. Desta forma, pretende-se que as entrevistas realizadas sejam gravadas e posteriormente transcritas. A transcrição será enviada a cada entrevistado(a), no sentido de verificar a sua precisão, acrescentar outras informações ou ainda, rectificar, caso seja necessário.

Os dados obtidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou apenas excertos, pelo que se garantirá a confidencialidade das informações. O anonimato será garantido através da utilização de nomes fictícios.

A entrevista terá a duração provável de uma hora.

No final do estudo, serão divulgados os resultados a todos os participantes na investigação.

A investigadora

O docente participante

ANEXO 8

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS (AVALIADORES)

OBJECTIVOS GERAIS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer experiências/práticas de formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente ao novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente aos efeitos da formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. 			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO / NOTAS
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação / negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) acerca da investigação - Motivar o(a) entrevistado(a) - Reforçar o <i>Protocolo de Investigação</i> entre investigador e docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar o(a) entrevistado(a) acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos. - Solicitar a colaboração: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo. - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas (utilização de nomes e locais fictícios). - Requerer permissão para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e a utilização dos mesmos, apenas 	

	participante	<p>nesta investigação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifique a precisão do mesmo, rectifique e/ou acrescente informações que considere pertinentes. 	
<p>II Características biográficas profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um clima favorável à colaboração do(a) entrevistado(a) - Caracterizar sucintamente, o percurso profissional do(a) entrevistado(a) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale (-me) um pouco do seu percurso profissional: formação, funções... 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação académica? - A que quadro pertence? - Há quanto tempo exerce funções docentes? E há quanto tempo as exerce neste Agrupamento de escolas? - Para além da actividade pedagógica, exerceu outros cargos ao longo da sua carreira? - Desde quando exerce funções de Supervisor? E neste Agrupamento, concretamente?

		<p>- Que balanço faz do seu percurso profissional?</p>	<p>- A sua condição de avaliador advém do facto de ser Coordenador de Departamento ou essas funções foram-lhe atribuídas nouro âmbito?</p> <p>- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar?</p> <p>- O que mais o(a) tem marcado (aspectos positivos, negativos...)?</p>
--	--	--	--

<p>III – Avaliação da Formação</p> <p>A</p> <p>Antes</p> <p>Pré-formação</p>	<p>- Identificar os factores que presidiram à frequência da formação</p> <p>- Perceber o grau de envolvência do(a) entrevistado(a) no processo de ADD</p>	<p>- Quais os motivos que o(a) levaram a frequentar esta acção?</p> <p>- Que conhecimentos já tinha acerca do novo regime de <i>Avaliação do Desempenho Docente</i>?</p> <p>- Quais eram as suas expectativas pré-formação?</p>	<p>- Frequentou esta acção por sua iniciativa ou por decisão do Conselho Executivo?</p> <p>- A partir de que fontes obteve esse conhecimento?</p> <p>-Sentia-se suficientemente informado(a)?</p> <p>- Que lacunas sentia: Ao nível dos conhecimentos? Ao nível das competências?</p>
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">B Durante Formação</p>	<p>- Obter uma percepção / apreciação por parte do sujeito relativamente ao decurso da formação</p> <p>- Perceber que concepções o(a) entrevistado(a) possui sobre o <i>desempenho</i> e as <i>competências profissionais</i></p>	<p>- Na generalidade, como caracteriza a formação recebida (na acção)?</p> <p>- Que aspectos foram focalizados / desenvolvidos?</p> <p>- Enquanto docente avaliador, como vê os conceitos de <i>desempenho</i> e de <i>competências profissionais</i>?</p> <p>- Considera que os mesmos foram devidamente explicitados no âmbito do perfil funcional dos professores?</p>	<p>- Na sua estrutura e conteúdos?</p> <p>- No seu desenrolar?</p> <p>- Ao nível dos conhecimentos?</p> <p>- Ao nível das competências?</p> <p>- A legislação enquadradora deste modelo foi objecto de análise reflexiva?</p>
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">C Após Pós- formação</p>	<p>- Obter as percepções do(a) entrevistado(a) acerca da evolução dos seus conhecimentos e competências sobre a ADD</p>	<p>- Considera existirem contribuições desta formação e/ou da reflexão pessoal associada, para o desenvolvimento dos seus saberes e atitudes no âmbito da avaliação de desempenho?</p>	<p>- Considera que as suas competências de organização e prática de Supervisão Pedagógica foram desenvolvidas?</p> <p>- Nesse sentido, considera-se (mais) apto(a) a construir e problematizar diferentes referenciais e instrumentos de Supervisão Pedagógica?</p>
---	---	--	---

	<p>- Solicitar um balanço dos resultados da formação</p>	<p>- Que balanço faz da formação recebida?</p> <p>- Entende ser importante dar continuidade a acções de formação como medida de apoio à implementação deste sistema de avaliação?</p>	<p>- Acha que as suas expectativas pré-formação foram realizadas/superadas? Em parte? Nenhumas?</p> <p>- Que sugestões aponta para que esta formação pudesse ter-se revelado mais favorável?</p> <p>- De que modo?</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">IV Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como o(a) entrevistado(a) equaciona a ADD, no âmbito de um novo Paradigma de <i>Supervisão Pedagógica</i></p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Que leitura faz da <i>Avaliação do Desempenho Docente</i> no novo diploma?</p> <p>- Todos estes conceitos e práticas são novos para si ou já faziam parte da sua actividade profissional? Nesse caso, o que pensa que este novo regime oferece de inovador em relação aos mesmos?</p> <p>- No âmbito da Supervisão Pedagógica, como equaciona o perfil do Supervisor, à luz deste novo modelo de ADD?</p> <p>- Como perspectiva a relação entre avaliadores e avaliados neste modelo?</p> <p>- Quer referir algum aspecto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista?</p>	
--	---	--	--

ANEXO 9

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS (AVALIADOS)

OBJECTIVOS GERAIS			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO / NOTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer experiências/práticas de formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente ao novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente aos efeitos da formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. 			
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação / negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) acerca da investigação - Motivar o(a) entrevistado(a) - Reforçar o <i>Protocolo de Investigação</i> entre investigador e docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar o(a) entrevistado(a) acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos. - Solicitar a colaboração: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo. - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas (utilização de nomes e locais fictícios). - Requerer permissão para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e a utilização dos mesmos, apenas 	

	participante	<p>nesta investigação.</p> <p>- Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifique a precisão do mesmo, rectifique e/ou acrescente informações que considere pertinentes.</p>	
<p>II</p> <p>Características biográficas profissionais</p>	<p>- Criar um clima favorável à colaboração do(a) entrevistado(a)</p> <p>- Caracterizar sucintamente, o percurso profissional do(a) entrevistado(a)</p>	<p>- Fale (-me) um pouco do seu percurso profissional: formação, funções...</p>	<p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- A que quadro pertence?</p> <p>- Há quanto tempo exerce funções docentes? E há quanto tempo as exerce neste Agrupamento de escolas?</p> <p>- Para além da actividade pedagógica, exerceu outros cargos ao longo da sua carreira?</p>

		<p>- Que balanço faz do seu percurso profissional?</p>	<p>- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar?</p> <p>- O que mais o(a) tem marcado (aspectos positivos, negativos...)?</p>
--	--	--	---

<p>III - Avaliação da Formação</p> <p>A</p> <p>Antes</p> <p>Pré-formação</p>	<p>- Identificar os factores que presidiram à frequência da formação</p> <p>- Perceber o grau de envolvência do(a) entrevistado(a) no processo de ADD</p>	<p>- Quais os motivos que o(a) levaram a frequentar esta acção?</p> <p>- Que conhecimentos já tinha acerca do novo regime de <i>Avaliação do Desempenho Docente</i>?</p> <p>- Quais eram as suas expectativas pré-formação?</p>	<p>- Frequentou esta acção por sua iniciativa ou por decisão do Conselho Executivo?</p> <p>- A partir de que fontes obteve esse conhecimento?</p> <p>-Sentia-se suficientemente informado(a)?</p> <p>- Que lacunas sentia: Ao nível dos conhecimentos? Ao nível das competências?</p>
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">B Durante Formação</p>	<p>- Obter uma percepção / apreciação por parte do sujeito relativamente ao decurso da formação</p> <p>- Perceber que concepções o(a) entrevistado(a) possui sobre o <i>desempenho</i> e as <i>competências profissionais</i></p>	<p>- Na generalidade, como caracteriza a formação recebida (na acção)?</p> <p>- Que aspectos foram focalizados / desenvolvidos?</p> <p>- Enquanto docente avaliado, como vê os conceitos de <i>desempenho</i> e de <i>competências profissionais</i>?</p> <p>- Considera que os mesmos foram devidamente explicitados no âmbito do perfil funcional dos professores?</p>	<p>- Na sua estrutura e conteúdos?</p> <p>- No seu desenrolar?</p> <p>- Ao nível dos conhecimentos?</p> <p>- Ao nível das competências?</p> <p>- A legislação enquadradora deste modelo foi objecto de análise reflexiva?</p>
---	---	--	---

<p style="text-align: center;">C Após Pós-formação</p>	<p>- Obter as percepções do(a) entrevistado(a) acerca da evolução dos seus conhecimentos e competências sobre a ADD</p>	<p>- Considera existirem contribuições desta formação e/ou da reflexão pessoal associada, para o desenvolvimento dos seus saberes e atitudes no âmbito da avaliação de desempenho?</p>	<p>- Considera-se (mais) apto(a) para organizar o seu <i>Plano de Desenvolvimento Profissional</i>?</p> <p>- Pensa ter sido suficientemente elucidado acerca da elaboração de instrumentos de auto-avaliação, especificamente, o <i>Portfólio Profissional</i>? Ou outros, eventualmente?</p>
--	---	--	---

	<p>- Solicitar um balanço dos resultados da formação</p>	<p>- Que balanço faz da formação recebida?</p> <p>- Entende ser importante dar continuidade a acções de formação como medida de apoio à implementação deste sistema de avaliação?</p>	<p>- Acha que as suas expectativas pré-formação foram realizadas/superadas? Em parte? Nenhumas?</p> <p>- Que sugestões aponta para que esta formação pudesse ter-se revelado mais favorável?</p> <p>- De que modo?</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">IV Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como o(a) entrevistado(a) equaciona a ADD, no âmbito deste novo modelo</p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Que leitura faz da <i>Avaliação do Desempenho Docente</i> no novo diploma?</p> <p>- Todos estes conceitos e práticas são novos para si ou já faziam parte da sua actividade profissional? Nesse caso, o que pensa que este novo regime oferece de inovador em relação aos mesmos?</p> <p>- No âmbito deste novo modelo de ADD, como equaciona a relação entre os <i>Objectivos Individuais</i> e o <i>Plano de Desenvolvimento profissional</i>?</p> <p>- Como perspectiva a relação entre avaliadores e avaliados neste modelo?</p> <p>- Quer referir algum aspecto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista?</p>	
--	--	---	--

ANEXO 10

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS (ÓRGÃOS DE GESTÃO)

OBJECTIVOS GERAIS			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO / NOTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer experiências/práticas de formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente ao novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente aos efeitos da formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. 			
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação / negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) acerca da investigação - Motivar o(a) entrevistado(a) - Reforçar o <i>Protocolo de Investigação</i> entre investigador e docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar o(a) entrevistado(a) acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos. - Solicitar a colaboração: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo. - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas (utilização de nomes e locais fictícios). - Requerer permissão para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e a utilização dos mesmos, apenas 	

	participante	<p>nesta investigação.</p> <p>- Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifique a precisão do mesmo, rectifique e/ou acrescente informações que considere pertinentes.</p>	
<p>II</p> <p>Características biográficas profissionais</p>	<p>- Criar um clima favorável à colaboração do(a) entrevistado(a)</p> <p>- Caracterizar sucintamente, o percurso profissional do(a) entrevistado(a)</p>	<p>- Fale (-me) um pouco do seu percurso profissional: formação, funções...</p>	<p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- A que quadro pertence?</p> <p>- Há quanto tempo exerce funções docentes? E há quanto tempo as exerce neste Agrupamento de escolas?</p> <p>- Para além da actividade pedagógica, exerceu outros cargos ao longo da sua carreira?</p> <p>- Desde quando exerce funções de Gestão Escolar? E neste Agrupamento, concretamente?</p>

		<p>- Que balanço faz do seu percurso profissional?</p>	<p>- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar?</p> <p>- O que mais o(a) tem marcado (aspectos positivos, negativos...)?</p>
--	--	--	---

<p>III - Avaliação da Formação</p> <p>A</p> <p>Antes</p> <p>Pré-formação</p>	<p>- Identificar os factores que presidiram à frequência da formação</p> <p>- Perceber o grau de envolvência do(a) entrevistado(a) no processo de ADD</p>	<p>- Quais os motivos que o(a) levaram a frequentar esta acção?</p> <p>- Que conhecimentos já tinha acerca do novo regime de <i>Avaliação do Desempenho Docente</i>?</p> <p>- Quais eram as suas expectativas pré-formação?</p>	<p>- Frequentou esta acção por sua iniciativa ou por decisão do Conselho Executivo?</p> <p>- A partir de que fontes obteve esse conhecimento?</p> <p>-Sentia-se suficientemente informado(a)?</p> <p>- Que lacunas sentia: Ao nível dos conhecimentos? Ao nível das competências?</p>
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">B Durante Formação</p>	<p>- Obter uma percepção / apreciação por parte do sujeito relativamente ao decurso da formação</p> <p>- Perceber que concepções o(a) entrevistado(a) possui sobre o <i>desempenho</i> e as <i>competências profissionais</i></p>	<p>- Na generalidade, como caracteriza a formação recebida (na acção)?</p> <p>- Que aspectos foram focalizados / desenvolvidos?</p> <p>- Enquanto docente avaliador, como vê os conceitos de <i>desempenho</i> e de <i>competências profissionais</i>?</p> <p>- Considera que os mesmos foram devidamente explicitados no âmbito do perfil funcional dos professores?</p>	<p>- Na sua estrutura e conteúdos?</p> <p>- No seu desenrolar?</p> <p>- Ao nível dos conhecimentos?</p> <p>- Ao nível das competências?</p> <p>- A legislação enquadradora deste modelo foi objecto de análise reflexiva?</p>
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">C Após Pós- formação</p>	<p>- Obter as percepções do(a) entrevistado(a) acerca da evolução dos seus conhecimentos e competências sobre a ADD</p>	<p>- Considera existirem contribuições desta formação e/ou da reflexão pessoal associada, para o desenvolvimento dos seus saberes e atitudes no âmbito da avaliação de desempenho?</p>	<p>- Considera-se (mais) apto(a) para planificar e/ou criar um modelo de <i>Plano de Desenvolvimento Profissional</i> adequado à sua escola?</p> <p>- Conseguiu definir as implicações e respectivas mudanças decorrentes deste modelo, ao nível do <i>Regulamento Interno</i> da sua escola?</p>
---	---	--	---

	<p>- Solicitar um balanço dos resultados da formação</p>	<p>- Que balanço faz da formação recebida?</p> <p>- Entende ser importante dar continuidade a acções de formação como medida de apoio à implementação deste sistema de avaliação?</p>	<p>- Acha que as suas expectativas pré-formação foram realizadas/superadas? Em parte? Nenhumas?</p> <p>- Que sugestões aponta para que esta formação pudesse ter-se revelado mais favorável?</p> <p>- De que modo?</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">IV Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como o(a) entrevistado(a) equaciona a ADD, no âmbito de uma nova concepção de Gestão Escolar</p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Que leitura faz da <i>Avaliação do Desempenho Docente</i> no novo diploma?</p> <p>- Todos estes conceitos e práticas são novos para si ou já faziam parte da sua actividade profissional? Nesse caso, o que pensa que este novo regime oferece de inovador em relação aos mesmos?</p> <p>- No âmbito da autonomia e gestão escolar, como perspectiva a autonomia profissional dos docentes?</p> <p>- No âmbito deste novo modelo de ADD, como equaciona a relação entre o PEE, o PAA, o PCT e a definição dos Objectivos Individuais?</p> <p>- Quer referir algum aspecto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista?</p>	
--	--	--	--

ANEXO 11

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMANDOS (CCAD)

OBJECTIVOS GERAIS			
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E DE AFERIÇÃO / NOTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer experiências/práticas de formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente ao novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. • Conhecer percepções de docentes relativamente aos efeitos da formação no âmbito do novo modelo de <i>Avaliação de Desempenho</i>. 			
<p style="text-align: center;">I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação / negociação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) acerca da investigação - Motivar o(a) entrevistado(a) - Reforçar o <i>Protocolo de Investigação</i> entre investigador e docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar o(a) entrevistado(a) acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos. - Solicitar a colaboração: a entrevista como diagnóstico de situação e contributo imprescindível para o sucesso do estudo. - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas (utilização de nomes e locais fictícios). - Requerer permissão para gravar a entrevista em áudio e para citar na íntegra ou em pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e a utilização dos mesmos, apenas 	

	participante	<p>nesta investigação.</p> <p>- Informar o(a) entrevistado(a) que o texto, após transcrito, ser-lhe-á fornecido, para que verifique a precisão do mesmo, rectifique e/ou acrescente informações que considere pertinentes.</p>	
<p>II</p> <p>Características biográficas profissionais</p>	<p>- Criar um clima favorável à colaboração do(a) entrevistado(a)</p> <p>- Caracterizar sucintamente, o percurso profissional do(a) entrevistado(a)</p>	<p>- Fale (-me) um pouco do seu percurso profissional: formação, funções...</p>	<p>- Qual a sua formação académica?</p> <p>- A que quadro pertence?</p> <p>- Há quanto tempo exerce funções docentes? E há quanto tempo as exerce neste Agrupamento de escolas?</p> <p>- Para além da actividade pedagógica, exerceu outros cargos ao longo da sua carreira?</p>

		<p>- Que balanço faz do seu percurso profissional?</p>	<p>- Que tipo de formação contínua tem vindo a realizar?</p> <p>- O que mais o(a) tem marcado (aspectos positivos, negativos...)?</p>
--	--	--	---

<p style="text-align: center;">C Após Pós- formação</p>	<p>- Obter as percepções do(a) entrevistado(a) acerca da evolução dos seus conhecimentos e competências sobre a ADD</p>	<p>- Considera existirem contribuições desta formação e/ou da reflexão pessoal associada, para o desenvolvimento dos seus saberes e atitudes no âmbito da avaliação de desempenho?</p>	<p>- Considera-se (mais) apto(a) para construir um <i>Referencial</i> para a ADD adequado à sua escola?</p> <p>- Conseguiu definir <i>Crítérios de Análise</i> em processos de classificação profissional?</p>
---	---	--	--

	<p>- Solicitar um balanço dos resultados da formação</p>	<p>- Que balanço faz da formação recebida?</p> <p>- Entende ser importante dar continuidade a acções de formação como medida de apoio à implementação deste sistema de avaliação?</p>	<p>- Acha que as suas expectativas pré-formação foram realizadas/superadas? Em parte? Nenhumas?</p> <p>- Que sugestões aponta para que esta formação pudesse ter-se revelado mais favorável?</p> <p>- De que modo?</p>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">IV Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como o(a) entrevistado(a) equaciona a ADD, no âmbito deste novo modelo</p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Que leitura faz da <i>Avaliação do Desempenho Docente</i> no novo diploma?</p> <p>- Todos estes conceitos e práticas são novos para si ou já faziam parte da sua actividade profissional? Nesse caso, o que pensa que este novo regime oferece de inovador em relação aos mesmos?</p> <p>- No âmbito da ADD, como equaciona as dimensões e características do desenvolvimento profissional?</p> <p>- Pensa que esta formação ajudou a criar condições de escola para a ADD, que tenham em conta o perfil profissional do professor?</p> <p>- Quer referir algum aspecto pertinente sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista?</p>	
--	--	--	--

FASE 4 - MATRIZ FINAL DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO – ENTREVISTA A	UNIDADES DE REGISTO – ENTREVISTA B	UNIDADES DE REGISTO – ENTREVISTA C	UNIDADES DE REGISTO – ENTREVISTA D
<p>O novo Modelo de ADD</p>	<p>Falta de elementos (A)</p> <p>Aspecto negativo: Eventuais conflitos, tensões (A)</p> <p>Eventuais aspectos positivos (A)</p> <p>Importância da envolvimento e do esforço conjunto de toda a comunidade escolar, na implementação do processo (A)</p>	<p>Entr: Qual é a leitura que faz deste novo modelo de Avaliação de Desempenho?</p> <p>A: Não me pronuncio.</p> <p>Entr: Mas porque é que não se quer pronunciar?</p> <p>A: <u>Faltam-me elementos.</u></p> <p>(...)</p> <p>Entr: Então das suas palavras, deduzo que considera eventualmente que o modelo poderá trazer aspectos positivos mas também negativos. <u>Falou-me em conflitos, em tensões, mas... também eventualmente alguns aspectos positivos.</u> Portanto, deduzi das suas palavras que eventualmente poderá trazer tantos aspectos positivos como</p>	<p>B: Um aspecto que me saltou logo à vista e que eu não gostei quando comecei a tomar conhecimento dessas, dessas novidades, foi o pouco peso que era dado ao desempenho científico do professor. Portanto, tanto na, no Estatuto da Carreira Docente, como depois na, na, nas directrizes (Entr: Exacto, no Decreto, no Decreto...) que saíram a seguir, a tónica era sempre dada na questão da, da, da de, do relacionamento com os alunos, portanto, que ao fim ao cabo está relacionado com a Pedagogia, preparação de materiais, mas nunca na qualidade científica do professor.</p>	<p>(...)</p> <p>C: (...) Isto envolve pessoas, envolve Avaliações, envolve progressões na Carreira, envolve muita coisa e portanto, as pessoas não são cobaias para estar constantemente a ser, a ser, as coisas mudadas. Eu sei que não é fácil arranjar uma coisa que agrade a todos, é impossível. Agora, quer dizer, ver-se só: vamos aplicar agora durante um ano a ver se isto resulta; se não resultar, muda-se tudo. Isso também não me parece que seja correcto.</p> <p>Entr: (...) Que aspectos positivos é que salienta do modelo, aspectos negativos...</p> <p>C: O único aspecto positivo é as pessoas serem avaliadas. Isso, têm que ser, pronto. Depois,</p>	<p>D: (...) E daquilo que eu vou conhecendo que está a ser posto em prática noutros Agrupamentos, eu penso assim: não sei se o que está escrito é tão claro assim, pr'a dar depois coisas tão diferentes em Agrupamentos que se calhar distiam 30 ou 40 km um do outro...</p> <p>Entr: Mas de qualquer forma, o modelo também visa ser, ser aplicado consoante a realidade de cada escola...</p> <p>D: Não sei se é a realidade de cada escola, se é a realidade da leitura que Agrupamento fez da própria legislação; eu</p>	

		<p>Demasiada burocracia (A, C, D)</p> <p>Aspecto negativo: demasiada pressão (A)</p> <p>Observação de aulas como ponto central do processo (A)</p> <p>Tónica no desempenho pedagógico, em detrimento do desempenho científico do docente (B)</p> <p>Possibilidade de Avaliador ser de área científica diferente de Avaliado(B)</p> <p>Objectivos individuais como não o sendo: possível</p>	<p>negativos...</p> <p>A: Tudo é possível.</p> <p>Entr: Tudo é possível...</p> <p>A: No âmbito do, no âmbito do teórico, tudo é possível.</p> <p>Entr: Mas considera que os professores no terreno terão um papel fundamental na, no futuro da implementação deste modelo? Acha que poderão ter algum papel preponderante no caminho que, que poderemos seguir nesse sentido?</p> <p>A: Nada se faz sem os alunos, nada se faz sem os pais, nada se faz sem os professores. Penso que neste "barco", estamos todos envolvidos (Entr: Todos envolvidos.), todos. (...) Quanto menos divergências, quanto mais "óleo houver na engrenagem", melhor correrão as coisas.</p> <p>(...)</p> <p>A: Porque ao fim ao cabo, eu chamo uma rotina, não é, isto é uma</p>	<p>(...)</p> <p>B: Porque, porque até essa questão, eu acho que essa questão é, é até reforçada com a possibilidade do professor que vai observar as aulas não ser da mesma área científica! (...) Mas isso, isso é uma coisa que nem sequer deveria ser posta em causa, nem sequer se devia abrir essa possibilidade!</p> <p>(...)</p> <p>B: (...) Porque os Objectivos Individuais que nós... são individuais, mas ao mesmo tempo não são. Porque têm que estar de acordo com as linhas mestras do Projecto Educativo, que até podem não estar de acordo com aquilo que nós achamos que seria o mais indicado, não é? Têm que estar de acordo com o Projecto de Turma, claro, isso aí, compreendo perfeitamente. Têm que estar de acordo com a legislação, isso é óbvio, não é? Mas onde eu discordo mais é nessa questão do Projecto Educativo da Escola, do Projecto da Turma, que</p>	<p>se calhar, fez-nos pensar exactamente isso, que é preciso quantificar as coisas, para, para nós também termos uma ideia mais precisa. Depois, tem que ser muito menos burocrática, são papéis a mais.</p> <p>Entr: Acha que a burocracia é o aspecto mais negativo neste modelo...</p> <p>C: É e não só. (...) E aquela velha teoria de que em todo o lado não podem sempre chegar os mesmos, é verdade. Agora, se as coisas forem feitas de uma forma honesta e correcta, nem toda a gente consegue lá chegar e portanto, se nem toda a gente consegue lá chegar, não é preciso pôr quotas.</p> <p>Entr: Concorda com esta distinção de mérito do modelo...</p> <p>C: Concordo com a distinção de mérito não por quotas.</p> <p>(...)</p> <p>C: Porque isto parte tudo de muitas coisas. E parte</p>	<p>penso que é um pouco mais isso.</p> <p>Entr: Mas acha que isso é, pode ser negativo ou até pode ser enriquecedor...</p> <p>D: Não, isso pode, isso, isso pode ter as duas, as duas leituras. E partindo do princípio que toda a gente o fez de forma honesta, se calhar era um benefício. Mas também pode, se nós, porque há sempre pessoas que são mais legalistas e se calhar pr'a, pr'a, pr'a, pr'a preverem tudo, arranjaram um sistema que ninguém aguenta. (...) é que os professores neste momento estão cansados. E penso que estão cansados precisamente por tanto papel, tanta legislação, alguma que vem contradizer uma que nós estivemos que tempos a estudar e quando pensávamos que aquilo ia... depois já vem outra que diz que já não é assim...</p>
--	--	--	--	--	---	--

		<p>discordância das linhas mestras do PEE (B)</p> <p>Trabalho cooperativo entre pares: possível, ilusório, difícil: hábitos instalados (B)</p> <p>Papel dos docentes no rumo a dar ao processo: a importância da escolha correcta dos Avaliadores (B)</p> <p>Importância do carácter pessoal do Avaliador: saber distinguir o aspecto profissional do aspecto pessoal (B)</p> <p>Documentação de suporte às práticas e reflexões: formalização inerente ao</p>	<p>rotina que vai entrando, que vai indo no seu ritmo, vai, vai tendo as suas fases e vai avançando. Só a leitura dos Decretos é muito, quer dizer, é... o, o Decreto estrutura o processo (Entr: O modelo, claro.), não é? Estrutura. Agora, como é que ele se põe em prática, até onde é que podemos ir, como é que vamos proceder, estratégias para facilitar: tudo isso, só conversando as pessoas umas com as outras. (...)</p> <p>A: E sobretudo, em termos de exequibilidade do modelo que está a ser exigido, (...) creio que a carga, a sobrecarga (...) é demasiado.</p> <p>Entr: Em termos burocráticos?</p> <p>A: É, continua a ser. Apesar de todo o esforço que foi feito e isso é bom, esse esforço foi feito e penso que foi feito ainda atempadamente. Mas eu penso que aquentar, aquentar essa pressão...</p>	<p>dizer, tem que estar tudo muito espartilhado. Ao fim ao cabo, os Objectivos são individuais, mas não são. (...)</p> <p>Entr: Então, o sentido de, o trabalho de, o trabalho colaborativo, de cooperação entre pares que se pressupõe em todo este sistema de Avaliação...</p> <p>B: Isso é ilusório. Isso é um...</p> <p>Entr: Não acha possível de pôr na prática?</p> <p>B: É possível, é possível, mas é difícil. É possível, mas é difícil, porque há muitos interesses, há muito, há muitos "compadrios", há muito... inveja, que é mesmo...</p> <p>(...)</p> <p>Entr: Então considera que este modelo de Avaliação vem um bocadinho tocar nessa, nessa ferida de, relativamente aos docentes, de, de poucos hábitos de colaboração, de trabalho colaborativo? Acha que poderá ser por</p>	<p>logo do concurso de professores Titulares, quer queiramos, quer não. O mal vem daí, houve muita injustiça: houve muita gente que é Titular e se calhar não devia ser e muita gente que devia ser e não foi (...)</p> <p>(...)</p> <p>Entr: E considera que um elemento exterior, estando mais afastado da realidade do que se passa na escola, avaliaria de forma mais...</p> <p>C: Mas eu acho que devia ser misto, eu acho que devia ser misto: um, um da escola e um exterior.</p> <p>Entr: Do exterior, seria, a sua formação seria docente?</p> <p>C: Ah, eu acho que tinha que ser. Ou alguém ligado a, não sei, mas pelo menos ligado à área de docência, acho que sim. (...) Tinha que ser alguém suficientemente perto, mas por outro lado, suficientemente distante para conseguir ver as coisas, as coisas reais.</p> <p>Entr: Mas com</p>	<p>Entr: Algum retrocesso e alguma burocracia, não é?</p> <p>D: Pronto, e as pessoas estão cansadas. (...)</p> <p>D: E nunca, por nunca ser, submeter uma Avaliação de qualquer professor aos resultados escolares dos alunos. Porque quem dá aulas há trinta anos e já andou por tanta escola, sabe que os resultados que os resultados que o professor é o mesmo, e os resultados escolares às vezes são... (Entr: Esse parâmetro pr'a já foi, foi colocado de parte, não é?) Mas foi pr'a já! Este ano, no tal Simplex. Ninguém nos disse que saía de vez (Entr: Exacto.) e agora também não sabemos que rumo (Entr: Exactamente.) é que vai levar, mas pronto. (...)</p>
--	--	--	--	---	---	---

		<p>modelo (B)</p> <p>Necessidade de mudança, de avaliar, de distinguir os melhores (B)</p> <p>Eventuais relações difíceis e conflituosas entre Avaliadores-Avaliados; situações pouco claras, pouco honestas (B)</p> <p>Sistema de quotas gerador de conflitualidade (B)</p> <p>Distinção entre os melhores, auto-formação, reflexão sobre as práticas (B)</p> <p>Distinção dos melhores: necessidade de verificação efectiva no terreno (B)</p>	<p>Entr: No fundo, são 2 aulas assistidas...</p> <p>A: Mas é que tudo está relacionado com as aulas assistidas. <u>É tudo, todo o processo.</u></p>	<p>ai?</p> <p>B: Vem, vem. E com este modelo de Avaliação, as coisas podem melhorar, mas também podem piorar.</p> <p>Entr: Considera que está um bocadinho na mão dos docentes?</p> <p>B: Está. <u>Está na mão dos docentes e muito particularmente.</u> <u>na escolha mais acertada, na escolha mais acertada, para as pessoas que desempenham determinadas funções. Por exemplo, o, a questão concreta do Avaliador:</u> muitas vezes é um erro escolher a pessoa com, com... imaginemos que existiriam, existiam várias pessoas em, em condições de ser Avaliador, portanto, vários professores Titulares. <u>É um erro escolher a pessoa mais, mais velha, com, com, com mais experiência, porque isso nem sempre corresponde à pessoa, não digo com competência para fazer a Avaliação, mas com carácter...</u></p> <p>Entr: Com perfil, por assim</p>	<p>conhecimentos científicos na área...</p> <p>C: Poi..., claro, com conhecimentos científicos, é evidente.</p>	<p>Entr: Então, porque é que acha que estes conceitos acabam por ser tão... tão polémicos, por assim dizer, neste novo modelo? O que é que (D: Eles são polémicos...)... Que diferença, que diferença é que fará?</p> <p>D: Porque nós faziamo-lo, quem o fazia, fazia de livre e espontânea vontade, porque sentia necessidade. <u>Agora, quase que tem vontade de dizer "Eu não me apetece fazer; já que o tenho que fazer, então agora eu não faço!"</u></p> <p>Entr: Por ser mais de carácter obrigatório?</p> <p>D: De carácter obrigatório. (...) Não era necessário vir um modelo destes para nos pôr a trabalhar ou a trabalhar melhor. Haverá pessoas que até aqui o não faziam e agora, para obterem uma menção, se calhar farão ou dizem que fazem, não sei, eu estou a ser, se</p>
--	--	--	---	---	--	--

		<p>Avaliador interno à escola, conhecedor da realidade (B)</p> <p>Mudanças constantes da regulamentação: prejuízo para os docentes (C)</p> <p>Necessidade efectiva de avaliar, quantificar, precizar (C)</p> <p>Distinção de mérito natural, não por quotas (C)</p> <p>Concurso Titulares: gerador negativo de todo o processo (C)</p> <p>Avaliação de tipo mista: interna e</p>	<p>dizer...</p> <p>B: <u>Com carácter pessoal.</u> Porque, isso é um outro aspecto que é extremamente importante, porque <u>nem toda a gente consegue fazer a separação de avaliar profissionalmente um colega e manter um certo distanciamento.</u> <u>por exemplo de questões pessoais.</u> Isso é um problema que já se está a verificar nas escolas.</p> <p>(...)</p> <p>B: Portanto, as coisas tinham que mudar, (Entr: Claro,), isso, isso é um dado. Portanto, as coisas tinham que mudar e têm que começar a mudar de alguma maneira. Portanto, ainda estamos, ainda estamos no princípio (Entr: Numa fase...), numa fase inicial deste processo (Entr: Exacto.), quer dizer, as coisas ainda estão, provavelmente, vão-se mudar ainda algumas coisas (Entr: Exactamente.), para melhorar, obviamente, mas realmente, há aqui aspectos que, que são muito melindrosos e são muito susceptíveis de ou</p>		<p>calhar, um pouco incorrecta na apreciação, mas eu penso que isto pode acontecer.</p> <p>Entr: Mas não acha que, que nesse aspecto que, que seria uma necessidade, que deveria ser formalizada, no sentido de aferir e diferenciar o trabalho (D: Mas eu penso que da maneira...) entre, entre os docentes? (D: Mas da maneira como está...) Diferenciar os que se empenham mais?</p> <p>D: ...isto não diferencia ninguém! Eu posso, eu posso ter, eu posso ir assistir a uma aula assistida e... uma aula assistida, <u>pr'a ser feita ou pr'a ser bem feita, quase parece uma aula de Estágio!</u> É impensável, eu, é impensável, eu que trabalho há trinta anos, estou no trigésimo-primeiro, eu sei que não consigo, é humanamente</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>Avaliação condicionada pelo contexto: comunidade educativa e vida pessoal (D)</p> <p>Mau-estar generalizado (D)</p> <p>Avaliador externo: maior distanciamento (D)</p> <p>Discordância com o sistema de quotas (D)</p> <p>As 4 dimensões do desenvolvimento profissional docente (D)</p>	<p>melhores, não é, porque efectivamente há melhores e piores, isso é sempre necessário. Há muita coisa no entanto a melhorar no, tanto na aplicação do modelo; agora, não me pergunte exactamente como, mas às coisas assim também não me parece que, que levem a, a bom porto, exactamente porque _____ perspetivam relações _____ difíceis, conflituosas _____ entre Avaliadores e Avaliados, situações pouco claras, pouco honestas, não é? Depois a questão do sistema, do sistema das quotas também vai dificultar um bocadinho ... (Entr: Causar algum conflito...) Exactamente. Porque depois há aquela questão de "Se tu tiveres Muito Bom, depois a quota já não dá pr'a mim...", portanto, quer dizer...</p> <p>Entr: Acha que causa algum con..., alguma conflitualidade...</p> <p>B: Causa. E impede a aplicação imparcial do modelo. Isso, impede a apli...</p> <p>Entr: Mas também disse ainda há pouco que ainda</p>		<p>família. (...)</p> <p>D: (...) se nós formos ver todas estas coisas e o mau-estar que isto criou, e é assim, se não tivesse ou se tivesse criado mau-estar a um, dois ou três, mas não, o mau-estar generalizou-se: por algum motivo foi, penso que não foi só pelo facto de as pessoas não quererem ter outra pessoa dentro da sala a assistir a aulas, porque eu sempre tive qualquer pessoa, qualquer Inspector que me dissesse "Eu vou, estou uma semana" ou "Eu vou, estou uma manhá", eu nunca disse que não, nunca, nunca fui contra, nunca...</p> <p>Entr: Acha que um elemento exterior, é mais fácil de... (D: Eu penso que sim.) de... No entanto, não é tão conhecedor _____ da realidade... (D: Eu sei. Mas, mas disse que não se pode, não... Quando disse que não se</p>
--	--	---	---	--	--

			<p>dizer...</p> <p>B: <u>Acredito, acredito. Mas tem que ser com verificações no terreno, porque uma coisa é os papeis bonitos e outra coisa é o que efectivamente se faz. (...)</u> <u>Por isso é que eu defendo, por isso é que eu defendo que a Avaliação deve ser feita por uma pessoa que está na escola, não quer dizer que seja um professor, até pode ser (Entr: Sim, sim.) um professor, mas que não esteja a exercer, mas tem que trabalhar na escola. Portanto, tem que ser uma pessoa que (Entr: Conheça a realidade, conheça bem a realidade.) que presencie. (...)</u><u>A Avaliação tem que ser feita em contínuo e por uma pessoa que está pelo menos um Ano Lectivo na escola.</u></p>		<p>sentido de dar continuidade, embora com alterações?</p> <p>D: Nunca tinha pensado assim muito a sério sobre o assunto...</p> <p>Entr: Acha que o caminho é cortar totalmente com o modelo e retroceder...</p> <p>D: Neste momento, não sei. É assim, cortar, voltar à estaca zero, é difícil. Houve muito trabalho feito que ia tudo pr'o caixote do lixo. Manter como está, também não. Posição intermédia, é difícil e não sei se eu tenho solução. Não sei se eu tenho solução...</p> <p>Entr: Acha que os professores no terreno têm algum papel nesse caminho a seguir?</p> <p>D: Papel, em que sentido? Dar ideias? Sugestões?</p> <p>Entr: Relativamente à implementação deste modelo e das</p>
--	--	--	---	--	---

possíveis alterações...

D: Não sei, dos, dos colegas com quem eu falo, eles estão tão desconsolados, que também devem estar como eu: não pensaram em alternativas. (Ri um pouco)

(...)

D: Mas eu tenho quotas, felizmente.
E com as quotas, não há boa vontade que resista! (...) Ter que estratificar colegas...
(...) Essa história de vir a tabela de cima e eu ter que encaixar as pessoas na tabela, eu não sou eu, não estou sequer, a ser coerente comigo mesma. Eu posso pensar de outra maneira, mas não posso fugir daquilo.

(...)

Entr: Então e não considera que estas quatro dimensões do desenvolvimento profissional do professor, já que são tidas em conta neste

						<p>modelo, não poderia considerar que esse seria um dos aspectos positivos?</p> <p>D: É. É. Ai, aí digo..., quer dizer, nem sequer tinha pensado nisso, mas penso que sim. Penso... talvez sirva para formalizar verbalmente aquilo que todos nós já sabemos. Que é precisamente isso, não é? Não somos, nós temos que ter várias valências (Entr: Exacto.), não pode ser só aulas.</p> <p>Entr: Chamar a atenção dos docentes que têm que ter todas essas funções (D: Sim, sim.) e não apenas a transmissão de conhecimentos. (D: Sim.)</p>
	<p>O acto de Avaliar</p>		<p>Entr: Sim, porque no fundo, a situação não será a mesma, porque ser (A: Exactamente.) avaliador de um docente...</p> <p>A: Poderá ser, no caso dos professores</p>			<p>D: A formação... mas também aí, eu não sei se... é assim, eu penso que para avaliar um colega, e apesar de, de se dizer que nós somos por, por profissão</p>

		<p>Diferenciar avaliar um docente experienciado de um estagiário (A)</p> <p>Diferenciar o acto de avaliar um aluno de um colega (D)</p> <p>Proximidade entre avaliadores e avaliados: subjectividade (D)</p> <p>Avaliador externo: imparcialidade (D)</p>	<p>contratados (Entr: Exactamente.), apesar de haver... enfim, agora este ano, isto está tudo diferente (Entr: Sim, sim, sim.), mas... (suspira) proceder perante um professor com 20, 25 anos de experiência, 30 anos de experiência, de moldes idênticos a um professor que acaba de sair da Faculdade, eu penso que há aqui qualquer coisa que tem que ser aperfeiçoada, quer dizer, é excessivo, isto é, é excessivo em termos de exigência para um professor com um capital de experiência.</p> <p>Entr: Mas não coloca a...</p> <p>A: É como pedir a um médico, sei lá, com 20 a 30 anos (Entr: Sim, sim.) de experiência, que esteja a refazer um estágio, porque ao fim ao cabo é isso que se está a pedir, não é?</p>			<p>avaliadores a tempo inteiro, uma coisa é avaliar uma criança (Entr: Claro.), outra coisa é avaliar um colega. E há muitas coisas que estão envolvidas nessa avaliação e, e que eu penso que não foram muito bem acauteladas, nomeadamente, a proximidade que nós temos com os colegas, com quem trabalhamos há muitos anos, com quem já trabalhamos mesmo, trabalho de terreno... E depois de repente, eu tenho que, pr' além do meu colega, eu tenho ali um Avaliado e eu um, e eu sendo Avaliador e eu confesso que não... (Entr: Não a deixa confortável!) Não, não, não.</p> <p>Entr: Não poderia ser um factor exactamente de, de maior, que levasse a uma maior, tendo em conta que já conheceria os colegas no terreno, que, que levaria a uma maior facilidade, por assim</p>
--	--	---	--	--	--	---

<p>dizer? (D: Não, não, penso que não.) Acha que é exatamente ao contrário?</p>	<p>D: Penso que não, porque, por, por duas ordens de, de razão. Porque nós somos seres humanos e criamos empatias. E isso não se consegue... eu quando, quando escolho um grupo de trabalho, se eu o posso escolher, eu não escolho qualquer, até posso gostar de A ou de B, mas se calhar prà trabalhar, dou-me melhor com C e com D, pronto. Logo aí, à partida, estando eu no terreno há tantos anos e conhecendo praticamente, a não ser os mais novos e no meu, no meu Departamento praticamente não existem, não conheço da mesma forma todos os colegas. mas conheço bastante bem alguns deles e isso faz com que eu tenha algumas ideias acerca deles, ou melhores ou piores;</p>
---	---

<p>não se o professor é mau professor ou bom professor, mas o meu trabalho vai mais de acordo com a linha de pensamento de um ou de outro. Eu acho que um Avaliador não pode ter esta subjectividade por trás. Por outro lado, também os colegas a olharem pr'a mim, não que eu tivesse sentido da parte de ninguém má-vontade, mas também não podem estar confortáveis, porque aquilo que habitualmente nós conversamos no café, numa reunião, ali, já era colocado de outra forma. Portanto, eu penso que isso não é...</p> <p>Entr: Então, acha que não é fácil, nesta situação entre pares, por assim dizer, não é fácil distinguir muitas vezes, a questão profissional da questão interpessoal, é isso?</p> <p>D: Eu até consigo dizer subjectivamente, isto sempre com a</p>					
---	--	--	--	--	--

			<p>Entr: Como é que perspectiva a relação entre avaliadores e avaliados neste modelo?</p> <p>A: <u>Só na prática. Não posso responder.</u></p>	<p>Entr: Como é que perspectiva neste novo modelo de Avaliação, a relação entre os Avaliadores e os Avaliados? (...)</p> <p>B: Avalio uma relação que tem que ser muito baseada no carácter. (...) É uma relação difícil, será uma relação difícil, especialmente se a pessoa, o avaliador, portanto, a pessoa hierarquicamente superior, não tiver uma postura correcta, de honestidade, de abertura e se tiver uma postura de penalização, de classificação, em vez de ter uma postura de Avaliação no sentido de melhoria das práticas e de aconselhamento.</p> <p>Entr: De formação, não é?</p> <p>B: Exactamente, exactamente, portanto...</p> <p>Entr: (...) Acha que é uma relação diferente daquela que experienciou enquanto fez a sua, o seu Estágio Pedagógico? (...)</p> <p>B: Acho que sim, acho que</p>	<p>Entr: Portanto, considera que esse trabalho entre pares, essa Avaliação entre pares, que, que é difícil de gerir...</p> <p>C: <u>É difícil e continuo a dizer que devia ser um misto: devia ter, no meu entender, alguém longe e alguém perto. Senão, no fundo, já todos fomos avaliados ou quase, fizemos, fizemos um Estágio antigo.</u></p>	
<p>Falta de elementos (A)</p> <p>Baseada no carácter (B)</p> <p>Relação difícil (B, C)</p> <p>Avaliador desejável: honestidade, abertura, aconselhamento, avaliação formativa (B)</p> <p>Avaliador indesejável: penalização, classificação (B)</p> <p>Experiência diferente no Estágio (B)</p>	<p>Relação Avaliadores – Avaliados</p>					

		<p>Avaliador tipo misto: interior e exterior à escola (C)</p> <p>Identificação Avaliador interno com Supervisor de Estágio (C)</p>	<p>Entr: (...) Como é que equaciona o perfil do Supervisor neste modelo de Avaliação? Será que de facto o modelo, aquilo que se pretende como perfil do Supervisor é o mesmo daquele que se calhar... o qual “vestiu a pele” quando era</p>	<p>sim, porque quando nós estamos a fazer Estágio, porque a questão aí é o seguinte: (...) quando nós reconhecemos competência, não é, aqui, tanto científica como pedagógica, quando nós reconhecemos competência a uma pessoa que nos está a formar ou que nos está a avaliar, o processo é muito mais pacífico, não é? Agora, quando nós estamos a ser avaliados por um, por um colega que estará ao mesmo nível que nós em termos teóricos, isso é mais complicado. <u>(Entr: Claro.) E portanto, já não há uma relação da mesma natureza que existia com, com, como quando estamos a fazer o Estágio.</u></p>		
	<p>Processo de Supervisão e Perfil do Supervisor</p>					

			<p>uma novidade, tendo em conta essa experiência?</p> <p>A: Exacto. Daí a pequena desilusão que eu referi no início (...)</p>			
<p>A Formação da DGRHE</p>	<p>Motivos da frequência</p>	<p>Deliberação do Órgão de Gestão (A, B, D)</p> <p>Eventual Avaliador/a (A, B, D)</p> <p>Sentimento de obrigatoriedade; tentativa de aprender e melhorar pontos de vista (C)</p>	<p>Entr: E em relação a esta Acção concreta de Avaliação do Desempenho frequentou, frequentou por sua iniciativa ou por deliberação do Conselho Executivo?</p> <p>A: Não... fui indicado... Eu na altura, quando fiz a formação, eu ainda era portante, Coordenador de Departamento de Línguas Germánicas; portanto, fui na qualidade de Coordenador de Departamento Avaliador.</p> <p>Entr: Como eventual futuro Avaliador...</p> <p>A: Exacto...Exactamente. Entretanto, deixei de ser Coordenador de Departamento para ser Coordenador de Área disciplinar, mas na altura, de facto, era Coordenador de</p>	<p>Entr: Porque é que frequentou essa Acção; foi por sua iniciativa ou por deliberação do Conselho Executivo?</p> <p>B: No meu caso, foi por deliberação do Conselho Executivo, mas se eu não, não quisesse frequentar, eu também não era obrigada. (Entr: Exacto.) Portanto, tinha liberdade para, para recusar a inscrição prévia que me fizeram. No entanto, penso...</p> <p>Entr: Porque é que acha que foi, porque é que acha que o Conselho Executivo a seleccionou, por assim dizer?</p> <p>B: Sim, sim. Porque no meu Grupo, portanto, no Grupo de Ciências Físico-Químicas, eu sou a pessoa mais graduada e não há nenhum professor Titular na nossa escola da área</p>	<p>Entr: E em relação a esta formação concreta de, da Avaliação do Desempenho Docente ministrada pelo DGRHE, quais foram os motivos que, que a levaram a frequentar a Acção? Foi por sua... Neste caso, tendo o cargo de Presidência da escola, foi por sua auto-iniciativa... Sentiu-se na responsabilidade de a frequentar...</p> <p>C: É assim: pronto, embora não concordando com este sistema de Avaliação, já que é a que tínhamos, senti-me na obrigação de ir, para tentar percebê-la melhor, até quem sabe, modificar algum ponto de vista que eu já tinha e portanto, aprender, no fundo e, e não só, pela formação que temos, mas porque estávamos muitos juntos e portanto, muitas vezes com, ouvindo outras</p>	<p>Entr: (...) E porque é que frequentou essa acção? Foi por sua iniciativa ou por deliberação do Conselho Executivo?</p> <p>D: Foi por deliberação do Conselho Executivo. Eu nem tive conhecimento de outro tipo de formação; isto foi assim tudo muito em catadupla, não é? Os, os decretos, os despachos, os, os... as coisas como foram sendo desenvolvidas, foi assim tudo muito, muito rápido e nós "pr'a apanharmos o comboio", tínhamos que correr um bocadinho. Aliás, no início, colocou-se-me logo essa questão: Então e agora? Eu nunca fui avaliadora de colegas; trab... trabalho há muitos</p>

		<p>Departamento e fui nessa condição.</p> <p>Entr: Mas foi por sua iniciativa mesmo ou...</p> <p>A: Foi... Portanto, os nomes foram indicados pelo Órgão de Gestão.</p> <p>Entr: Pelo Órgão de Gestão...</p> <p>A: Sim, mas é evidente que seleccionou os colegas que à partida iriam ser avaliadores.</p>	<p>da Física e da Química e tendo em conta as minhas funções anteriores aqui na escola, inclusivamente como Subcoordenadora do, do Grupo de Física e Química, se eventualmente algum colega pedisse para ter aulas observadas decorrente do processo de Avaliação, seria eu (Entr: Seria nomeada...) a pessoa a fazer esse serviço.</p> <p>Entr: Seria nomeada Avaliadora (B: Exactamente.) em Comissão de Serviço, eventualmente.</p> <p>B: Exactamente, exactamente. E portanto, foi e..., foi esse o motivo (Entr: Exacto.) que levou a que fosse eu a única pessoa do meu Grupo a ser seleccionada para essa formação.</p>	<p>persoas, com perspectivas diferentes das nossas, acaba por ser enriquecedor. E portanto, foi por isso que fui.</p>	<p>anos com colegas, mas nunca como avaliadora (Entr: Exacto.) e não é um papel que me agrade, ainda por cima. De maneira que... e também penso que não se é avaliador porque sou Titular ou... Embora tivesse sido eleita pr' o cargo de Coordenação e os colegas quando me elegeram já soubessem que eu ia acumular o factor Avaliação, eu não me sinto à vontade nesse... esse, esse mar não é o meu.</p> <p>(...)</p> <p>Entr: E diz que não se sente à vontade (D: Não.) como avaliadora, mais nesse papel de avaliadora no terreno...</p> <p>D: Sim, sim.</p> <p>Entr: Não propriamente como elemento da Comissão de Coordenação...</p> <p>D: Não. Como</p>
--	--	--	---	---	---

						<p>elemento da Comissão de Coordenação é mais a preocupação que tudo corra bem, que ninguém fique prejudicado, que a legislação seja... na... à data, à data. O primeiro período foi fundamental nesse aspecto. Agora, se me perguntarem certas coisa, já não me lembro. Era que o processo todo se encaminhasse de forma direitinha e que não houvesse falhas, pronto, pr'á mim, já, já que era um processo tão atribulado, pelo menos a esse nível as coisas andassem direitinhas, pronto.</p>
						<p>Entr: Então e que, que conhecimentos é que já tinha sobre este novo regime de Avaliação, antes de frequentar essa formação?</p> <p>D: Só o que lia através da legislação (Entr: Legislação.) E do que estava no</p>
						<p>Entr: Que conhecimentos é que já tinha acerca deste modelo? Antes da formação. E, e através de que fontes é que tinha esse conhecimento?</p> <p>C: Da, da leitura da legislação, de, de conversas com outras, com professores não só</p>
						<p>Entr: Em relação ao regime propriamente dito, este novo regime de Avaliação de Desempenho: antes da formação, que conhecimentos é que já tinha e a partir de que fontes é que tinha obtido esse conhecimento?</p> <p>B: Bom, eu em geral,</p>
						<p>Entr: Em relação a este novo regime de Avaliação de Desempenho, que conhecimentos é que já tinha antes de fazer a, esta formação? Que conhecimentos é que tinha, através de que fontes é que, é que tinha obtido esse conhecimento...</p>
						<p>Leitura da Legislação (A, B, C, D)</p> <p>Necessidade de formação acerca da implementação do modelo (A)</p> <p>Lacunas ao nível</p>
						<p>Conhecimentos pré-formação</p>

		<p>gosto de consultar a legislação. Ando mais ou menos "em cima"; não quer dizer que saiba as coisas em pormenor, mas assim aqueles aspectos mais importantes, regra geral não me escapam facilmente. Portanto, e o que eu conhecia, era um pouco da Comunicação Social e da legislação (Entr: Da legislação.) que ia saindo, portanto, nomeadamente, do Estatuto da Carneira Docente. Mas como digo, como não me preocupava muito esse processo, acabava por não meditar muito sobre, sobre o assunto. Portanto, o que sabia é que realmente iriam existir quotas para determinados ... va, valores ou... (Entr: Classificações.)</p> <p>classificações; que quem quisesse uma classificação mais elevada, teria que ter as tais ditas aulas observadas (Entr: Observadas.), que teria que ter formação contínua na sua área de docência, portanto, que era obrigatório...</p> <p>Entr: Voltando um bocadinho à formação de que, que nos trouxe aqui,</p>	<p>A: Os conhecimentos... Entr: Muito rudimentar... A: <u>Os conhecimentos eram da leitura dos Decretos, basicamente.</u> Entr: Basicamente, a legislação. A: Sim. Entr: Mais a legislação, na altura. (A: Sim.) Não propriamente as, como deveria ser o operacionalizado o modelo. A: Não, até porque de facto, a sua operacionalização e a sua entrada em vigor e a sua... no terreno, eu penso que estava carente de formação. <u>essa, essa formação era fundamental.</u> Entr: Fundamental. A: Nós tínhamos o conhecimento teórico das coisas. (Entr: Exacto.) <u>não tínhamos muito bem a noção de como é que no terreno se poderia implementar essa, essa avaliação.</u></p>	<p>da implementação do modelo no terreno (A, B, D) Comunicação Social (B) Conversas com outros docentes (C) Internet -site do ME (D)</p>	<p>aquí da escola, mas de outros de outros Agrupamentos, de outras escolas, porque há um grupo de, de, de Executivos que nos juntamos com alguma regularidade (Entr: Regularidade.), em que trocamos pontos de vista, em que, em que vemos legislação, portanto, no fundo, o único que tinha era esta, isto não existia, a formação não existia, portanto, prática, ninguém tinha, não é? Portanto... (..)</p> <p>Entr: Então posso deduzir que não se sentia suficientemente informada acerca deste modelo antes da formação...</p> <p>D: Informada, eu acho que estava; formada, é que não. Portanto, uma coisa é a informação, embora a informação não fosse para todos nós, penso eu, muito óbvia, porque até a Comissão Científica não estava de acordo com determinadas coisas e às vezes havia contradições entre o que dizia a Lei e o que a Comissão Científica, depois de ela ter sido eleita, não é, que também houve esse hiato (Entr: Exacto.); ficámos aqui um bocadinho todos "a nadar", mas, eu penso que este processo foi</p>	<p>Portal da Educação e do que... pronto, só, só através disso, mais nada. (Entr: Portanto...) Nunca fiz formação no âmbito da Avaliação. (..)</p>
--	--	---	--	---	---	--

			<p>Entr: Ou seja, não se sentia suficientemente informado sobre a, sobre a implementação do modelo...</p> <p>A: É evidente, quer dizer, não é só pelos Decretos que a pessoa (Entr: Claro, claro.) consegue atingir uma rotina.</p> <p>(...)</p> <p>Entr: Então acha que as lacunas que sentia na, na altura era mais a nível dos conhecimentos, das competências ou de ambas as coisas?</p> <p>A: Eu acho que, eu acho que eram dúvidas gerais e globais mesmo sobre a metodologia a seguir, o que é que se deveria privilegiar, o que é que não se deveria privilegiar; tudo isso estava um pouco, estava um pouco vago.</p>	<p>portanto, segundo entendi, as lacunas que eventualmente sentira antes da formação ao nível deste novo regime de Avaliação, seria mais ao nível da aplicação prática (B: Sim, sim, sim, sim, sim.); como disse que conhecia a legislação, não é, os pressupostos de base, seria mais a nível da aplicação prática (B: Sim, sim, sim.)</p>	<p>tudo uma pressa muito grande... foi, foi o, o... depois, uma certa revolta, porque é assim, quando eu ouço os responsáveis dizerem que os professores nunca foram avaliados, a mim dá-me uma certa, umas certas náuseas; os professores sempre foram avaliados (...), se me disserem que a Avaliação não era a ideal e que não era boa, eu também concordo; agora, avaliados, sempre fomos. (Entr: Claro.) De uma forma justa? Se calhar, não. (...) Quando muito, dir-se-ia "havia uma Avaliação que não servia"; aí, eu concordo. E depois, tudo sofreu... 360 graus e portanto, foi-se para outras coisas totalmente diferentes (...) havia muito, muito aspecto contraditório (...)</p>	<p>sempre muito "aos trambolhões"; não houve assim uma linha contínua... Agora, atendendo a isso, a informação, já que tinha que, que, que desempenhar a função pr'a qual estava indigitada, eu tentei sempre obter a informação (Entr: Estar a par dos acontecimentos), estar a par.</p> <p>(...)</p> <p>Entr: (...) a legislação, portanto, a estrutura de base, era conhecedora dela.</p> <p>D: Era, era conhecedora. Como é que ela depois se punha toda em prática (Entr: Exacto.), isso aí...</p>
	<p>Sentimento de desilusão: não trouxe grandes novidades (A)</p> <p>Caracterização da Formação</p>		<p>Entr: Então, na generalidade, como é que poderia caracterizar esta formação? Já disse que achou que foi positiva, que foi bem-vinda, que teria que</p>	<p>Entr: Em relação a esta, esta formação concreta sobre a Avaliação de Desempenho de docentes, não, não se inscreve no âmbito da, científico; todavia considera que, que</p>	<p>Entr: Então acha que nesse sentido foi benéfica? No sentido de ajudar a aplicar na prática?</p> <p>C: Eu não gostei muito da,</p>	<p>Entr: A formação propriamente dita, como é que considera? Acha que foi então benéfica (D: Nada.), no sentido de apontar algumas</p>

		<p>Professores tratados como estagiários (A)</p> <p>Ignorou a experiência profissional dos docentes (A)</p> <p>Formação tardia (A, C, D)</p> <p>Horário adequado (A)</p> <p>Época do Ano Lectivo desadequada (A, B)</p> <p>Essencial, bem-vinda e fundamental (A)</p> <p>Formação intensiva, concentrada, cansativa (A, B, D)</p> <p>Formação</p>	<p>ser..., que foi necessária, na altura, não é? Teria mesmo que ser feita (A: Sim.), mas, mais concretamente, ao nível dos conhecimentos, das competências, do... da estrutura e dos conteúdos da formação, como é que que caracterizaria mais ou menos?</p> <p>A: Quer dizer, no meu caso próprio, até talvez tendo em conta a minha experiência (Entr: Experiência.) como Supervisor também de Estágio, não, não trouxe grandes novidades. Não, não trouxe grandes novidades. E daí talvez uma pequena decepção, porque eu estava à espera sinceramente de uma coisa um bocadinho diferente, porque ao fim ao cabo, aquilo que muitas vezes eu ouvi foi, era como tratar os professores como propriamente estagiários; a estratégia de aplicação de, não era muito diferente, desde a pré-aula à pós-aula supervisionada, à aula, quer dizer, as estratégias operacionais, ao fim ao cabo não</p>	<p>foi benéfico tê-la frequentado, que era necessário?</p> <p>B: Sim, eu acho que foi benéfico. Portanto, a formação que eu recebi enquanto formanda foi numa perspectiva de Avaliada, não numa perspectiva de Avaliadora; seja como for, os parâmetros focados foram, eram os mesmos. (Entr: Foram um bocadinho coincidentes.)</p> <p>B: Sim, sim. Acho que sim, acho que foi, acho que foi benéfica, acho que foi esclareceu em relação a determina.... em nomeadamente, ao relação estabelecimento dos Objectivos Individuais, como é que deveriam ser feitos, quais as directrizes que deveriam ter em conta. Por outro lado, também me deu mais serenidade em relação a esse processo, porque na altura não sabíamos ainda como é que ia ser desenvolvido aqui na nossa escola; eu nunca estive muito stressada com isso, muito sinceramente, não é um aspecto que me preocupe</p>	<p>da formação. Não...</p> <p>Entr: Em que aspecto?</p> <p>C: Não ia... <u>la à espera de, de ser uma formação mais concreta.</u> Foi, foi tudo... foi... As coisas foram um bocadinho... Era, era a legislação... Era, era... trabalhar... era mais... pronto, foi muito legislação. Nós tínhamos feito uma leitura e depois havia, havia coisas que nós não tínhamos bem ideia; se calhar gostávamos de ter passado por vários exemplos... (Entr: Exemplos mais práticos...) pronto... (Entr: Então considera...) Portanto, nesse aspecto, devia ser menos teórica e mais prática. (...) E depois também foi muito tarde. Eu achei que devia ter sido (Entr: A altura, a altura do Ano Lectivo foi...), sim, devia ter sido mais cedo.</p> <p>(...)</p> <p>Entr: Considera então que a formação, no seu caso, não foi suficientemente elucidativa (C: Não, não foi.) para, (C: Não.) para ter mais consciência de</p>	<p>directrizes (D: Nada.), esclarecer algumas (D: Nada.) dessas dúvidas... Não?</p> <p>D: Nada. Por muito que eu queira (Entr: Na sua generalidade...), por muito que eu queira ser simpática, a formação que eu tive (Entr: Deve ser sincera, mesmo.), se eu não a tivesse tido, sabia exactamente a mesma coisa, exactamente a mesma coisa. E penso que foi sentimento geral da turma onde eu estava inserida. (Entr: Na situação concreta da turma onde esteve.) Exactamente. Não...</p> <p>Entr: Portanto, os conteúdos, os conhecimentos, as competências que adquiriu... Nada?! (D: Não aprendi rigorosamente mais nada.) Portanto, ficou a nível teórico apenas da legislação que já conhecia no fundo (D: Que já conhecia!), não passou..., não</p>
--	--	---	---	---	--	---

		<p>fundamental (A)</p> <p>Troca de experiências (A)</p> <p>Formação benéfica e esclarecedora (B)</p> <p>Postura correcta da formadora (B)</p> <p>Não gostou da formação (C)</p> <p>Demasiada teoria e poucos exemplos práticos (C)</p> <p>Troca de ideias e de conceitos é benéfica (C)</p> <p>Necessidade de quantificação das metas a atingir (C)</p> <p>Não aprendeu</p>	<p>fogem muito daquilo que nós fazemos com um estagiário: o Plano de Acção, tudo, quer dizer, ao fim ao cabo, aquilo que eu ouvi no discurso que me, nos foi apresentado, as coisas batiam muito certo com o tratamento que um Supervisor de Estágio tinha em relação aos seus, ao seu estagiário; não havia grandes diferenças.</p> <p>Entr: Mas nesse sentido, na altura em que fez...</p> <p>A: E aí, fiquei um pouco desiludido, porque eu acho que <u>para grandes profissionais com experiência, essa formação deveria ser um pouco mais</u> <u>experenciada e deveria ter um pouco mais em conta esse capital que foi sendo adquirido.</u></p> <p>(...)</p> <p>A: Eu penso que sobretudo, (ri um pouco) sobretudo no clima que na altura se vivia, a formação embora um bocadinho tardia, temos que reconhecer, um bocadinho tardia, <u>essa</u></p>	<p>muito, mas acho que sim, acho que foi benéfica e também gostei muito da postura da formadora; acho que a formadora teve uma postura correcta, que eu gostei, porque conseguia transmitir as coisas com imparcialidade e muitas vezes, embora não concordando com determinadas coisas, sabia manter um distanciamento e uma coisa era a sua opinião, outra coisa era o que estava legislado, foi, portanto, gostei muito. Foi um bocadinho penoso, mas gostei.</p> <p>Entr: Penoso, em que sentido?</p> <p>B: Porque <u>foi numa altura do ano que já estávamos muito cansados.</u></p> <p>Entr: Exacto, final do Ano Lectivo...</p> <p>B: Exactamente. E era um horário muito intensivo, porque eram três ou quatro horas cada sessão e com várias sessões por semana. Portanto, <u>era muito cansativo.</u></p> <p>(...)</p> <p>Entr: Considera então que</p>	<p>como é que se poderia aplicar na...</p> <p>C: Não, não foi. (...) Como digo, se calhar porque a expectativa que eu tinha não era aquela, se calhar porque eu também já ia um bocadinho de "pé atrás", porque não concordava, não concordo com esta forma, com este tipo de avaliação (...)</p> <p>(...)</p> <p>C: Como digo, se calhar eu estava à espera de coisas mais concretas, dizer assim: vamos imaginar que temos aqui este indivíduo para ser avaliado, o nosso Projecto Educativo contém isto ou isto ou isto; agora com base nisso vamos fazer.</p> <p>(...)</p> <p>Entr: Apesar da formação, não, não a considerar muito positiva, acha todavia, que, que ela contribuiu de alguma forma para reflectir pessoalmente e, e depois, eventualmente, transmitir essa reflexão enquanto Presidente da escola aos (C: Isso, isso...) aos outros docentes? Acha</p>	<p>passou daí?</p> <p>D: Não, não posso de forma nenhuma dizer outro tipo de coisa. (Ri um pouco) Não, não foi.</p> <p>Entr: Parte prática... Exemplificação no terreno... embora o papel da Comissão também não seja assim tão, tão...</p> <p>D: Pois. Mas se <u>dúvidas tínhamos, dúvidas, com as mesmas dúvidas nós ficámos.</u></p> <p>Entr: Mesmo a parte da legislação e a parte teórica, não deu para analisar e reflectir...</p> <p>D: É assim, a parte, na altura em que nós fizemos a formação, que não foi logo de início, nós já tínhamos feito tanta reunião sobre a legislação, que... tínhamos dúvidas, é uma verdade; tínhamos... temos, não é? Mas não, não tirámos essas dúvidas. Depois, tivemos dois</p>
--	--	---	--	--	--	---

<p>nada de novo (D)</p> <p>Formação não esclarecedora (D)</p>	<p>formação era essencial. era essencial.</p> <p>Entr: Era necessária e indispensável...</p> <p>A: Sim.</p> <p>Entr: (Ri um pouco) E em relação ó, à Avaliação do Desempenho...</p> <p>A: Mas lá está, essa formação não decorreu à noite, felizmente.</p> <p>Entr: Pois, pois, pois.</p> <p>A: Não é?</p> <p>Entr: Exacto, exacto.</p> <p>A: P'ra essa, p'ra essa formação, já tiveram o bom senso de realmente nos pôr em formação em horas <u>(Entr: Exacto.)</u> decentes, em que a pessoa _____ está minimamente _____ em condições de absorver o que tem para absorver.</p> <p>Entr: Exactamente. Sobre...</p> <p>A: E já agora, <u>muito embora fosse no fim do Ano Lectivo, que isso também foi uma coisa...</u></p>	<p>esta formação contribuiu para uma reflexão pessoal...</p> <p>B: Sim, sem dúvida. E, e...</p> <p>Entr: ... que leva ao desenvolvimento dos seus saberes e atitudes? No âmbito da Avaliação de Desempenho?</p> <p>B: Sim, eu pelo menos agora já sei mais com o que posso ou não contar, como é que me devo ou não "mexer", entre outras, o que é que será preciso ou não fazer, no caso do processo ser totalmente implementado, como está estipulado. E por outro lado, também ficámos a saber em que locais é que devemos ir buscar a informação.</p> <p>(...)</p> <p>B: Não, eu penso que correu bem. Portanto, penso que também tive sorte com, com, com a formadora que, que, que esteve a dinamizar a, a Acção, porque tenho conhecimento de outras situações em que realmente as pessoas não aprenderam nada e que... também depende da</p>	<p>que contribuiu para o desenvolvimento dos seus saberes e atitudes perante a Avaliação do Desempenho?</p> <p>C: Isso contribui sempre! (...) Mesmo (...) que isso sirva para dizer "Não concordo", mas o facto de nós dizermos que não concordamos, temos que dizer porquê (...) A discussão também nos faz pensar, também nos faz partir p'ra, p'ra outras e portanto, é sempre benéfico (...) <u>trocamos ideias e trocamos, e trocamos conceitos e portanto, isso, isso é positivo.</u>(...)</p> <p>(...)</p> <p>C: Se calhar, <u>fez-nos pensar que as coisas deviam ser quantificadas, não é?</u> Se calhar, fez-nos pensar que não basta dizer "Eu quero melhorar o sucesso (...) na disciplina X (...) mas eu tenho que dizer assim: "Eu quero melhorar o sucesso 10%..." (...) se calhar, obrigou-nos um bocadinho (...) a fazer um bocadinho de futurologia (...)</p>	<p>elementos vindos da DREL ou do DGRHE, agora é que eu já não sei, dois colegas que estavam no terreno a fazer o acompanhamento de tudo isto e a ir aos Agrupamentos que sentissem... (Entr: Foi do DGRHE, do DGRHE.) Então foi do DGRHE. E essa, essa, nomeadamente essa acção foi de uma tarde, de um bocadinho de uma tarde; para mim, pessoalmente, foi mais útil do que toda a formação que eu tinha tido. <u>Aí, houve algumas dúvidas que à época, neste momento já não, se dissiparam e houve outras que se colocaram porque "levantámos o véu", ao "levantar o véu", colocam-se mais dúvidas, pronto. Mas essa, eu pessoalmente senti-a como proveitosa.</u></p> <p>(...)</p> <p>Entr: (...) Haveria algum aspecto positivo que pudesse realçar desta</p>
---	--	--	--	---

					<p>formação, apesar de todas essas decepções?</p> <p>D: O aspecto positivo que eu, o aspecto positivo que eu lhe poderia dizer, não tinha a ver com a formação, mas com o facto de, por estarem vários Agrupamentos, nos sentimos um pouco mais, menos angustiados, porque as dúvidas que nós tínhamos, os outros também as têm. Embora alguns já as tivessem, já, já estivessem num outro patamar, já estavam a, já, já tinham ultrapassado... Aliás, eu penso que a <u>formação veio mesmo, foi mesmo</u> <u>tardia</u>. Se calhar eu diria tudo o que tenho dito, diria de outra forma, se tivesse sido antes, porque como eu ainda não dominava determinadas noções, ainda não me tinha debruçado tanto sobre elas, ainda não tinha lido o que, o que havia, que também não era muito; se</p>
					<p>postura do formando, não é?</p>
					<p>quando nós estamos mais cansados. Entr: Na época mais...), mais complicada. Todos nós sabemos que o final do Ano Lectivo é sem dúvida a parte mais exigente para um professor; é, é na fase final das avaliações, dos testes, pronto, tudo isso. Mas pronto, que foi <u>essencial, foi; que foi bem-vinda, foi.</u></p> <p>(...)</p> <p>A: Se calhar, o <u>único</u> <u>senão</u> <u>dessa formação</u> <u>foi a concentração e a rapidez em que foi, em que foi dada. Foram,</u> <u>foram 3 dias intensivos,</u> <u>quer dizer, é formação</u> <u>intensiva. (...)</u> <u>o ritmo era um bocadinho, era um bocadinho puxado.</u></p> <p>Entr: Então acha que esta formação contribuiu, não só para o desenvolvimento dos saberes e das atitudes dos formandos, mas também para a própria reflexão pessoal....</p> <p>A: <u>Foi fundamental.</u></p> <p>(...)</p>

A: Basicamente, (**Entr:** Troca de experiências também, não é?) a formação basicamente foi isso: foi colocar as pessoas umas com as outras, umas com as outras, partilhando experiências e avançando.

calhar eu ia esclarecer muitas outras coisas. (...)

Entr: E em relação ó..., à durabilidade da formação, em termos de tempo...

D: Em relação ó..., em termos de tempo penso que, não, não, não em termos de horas, a quantidade de horas, mas da concentração das horas, porque como não havia horário, as horas foram todas muito condensadas, tinha que estar pronta até tal data, havia timings, não, os professores não tinham outro, não tinham mais furo nenhum e tiveram que fazer aquelas horas todas, naquele dia e depois de uma pessoa ter ou reuniões, ou meninos ou não-sei-quê, a seguir ir fazer quatro ou cinco horas de formação, quer dizer... (**Entr:** São muito compactas, não é?) Foi muito compacto.

		<p>Expectativas superadas em parte (A)</p> <p>Formação acima das expectativas (B)</p> <p>Formação abaixo das expectativas (C)</p> <p>Expectativas não foram superadas (D)</p>	<p>Entr: Então acha que as expectativas não foram superadas? Em parte ou... fazendo um balanço...</p> <p>A: Não, quer dizer, mas o meu caso é muito específico, não é? O meu caso é muito específico. Foram em parte, foram em parte.</p>	<p>Entr: As suas expectativas pré-formação foram então superadas? Na totalidade, em parte...</p> <p>B: Sim, eu até acho, sim, foram superadas. Aliás, a formação ficou mesmo acima das minhas expectativas. (Entr: Acima das expectativas.) Acima das expectativas. Posso dizer que sim.</p>	<p>Entr: Então, as suas expectativas pré-formação, de facto não foram superadas...</p> <p>C: Não, não foram.</p> <p>Entr: Ficaram muito aquém... como já disse.</p> <p>C: Ficaram, ficaram.</p>	<p>Entr: Então, que balanço é que faz desta formação? As expectativas pré foram superadas, em parte, nenhuma...</p> <p>D: Não foram superadas. (Entr: Não foram superadas.) Não, não foram superadas.</p> <p>Entr: Porque acha que as expectativas eram muito altas, como disse ainda há pouco...</p> <p>D: Se calhar, as minha expectativas eram de, de realmente ir buscar outro tipo de informação ou de formação. E não adiantei muita coisa em relação àquilo que em grupo tivemos que andar à procura. De maneira que eu não, eu não posso dizer... Pronto, eu não... As dúvidas com que entrei, foram as dúvidas com que eu saí.</p>
--	--	---	---	--	---	---

	Sugestões de melhoria	<p>Formação mais dilatada no tempo (A, C)</p> <p>Formação mais espaçada no tempo,</p> <p>acompanhando a regulamentação do processo (B)</p> <p>Formação mais prática (C)</p> <p>Formação mais antecipada face à implementação do modelo (C, D)</p> <p>Formação mais ajustada à realidade e às necessidades de cada escola (C, D)</p> <p>Formação de âmbito mais alargado a diversas funções da ADD (D)</p>	<p>Entr: E não quer apontar algumas sugestões (...) para que a formação pudesse ter sido mais benéfica?</p> <p>A: (...) Eu penso que este tipo de formação teria a ganhar num espaço mais dilatado.</p>	<p>Entr: Portanto, não tem sugestões, deu-me a entender então, que não tem sugestões para que a formação pudesse ter sido ainda mais favorável? (...)</p> <p>Talvez aquela questão temporal que falámos ainda há pouco...</p> <p>B: É isso mesmo que eu ia focar. Portanto, a questão de ser muito intensiva, mui..., em termos de horas, vários... (Entr: Compactada.), muito compactada, vários dias na mesma semana e no final do ano, (Entr: Do ano.) foi complicado.</p> <p>Por outro lado, a nossa, a nossa pré-disposição, dos professores formandos, a nossa pré-disposição também não era muito positiva, porque essa formação veio numa altura, claro, tinha que ser (Entr: Tinha que ser nessa...), mas veio numa altura em que todos nós estávamos contra o processo de Avaliação (Entr: Exacto.), em que havia pouco esclarecimento, que havia uma revolta um bocado, pronto, grande, e ainda continua a haver, mas</p>	<p>Entr: E, e que sugestões é que aponta para que essa formação pudesse então ter sido mais benéfica? <u>Mais prática, já disse: maior tempo....</u></p> <p>C: <u>E ter sido feita antes, antes</u> (Entr: Antes da implementação propriamente dita, não é?) (...) eu penso que foi tardia, acabou também por ser tardia.</p> <p>Entr: Prepararia melhor os docentes, nesse sentido...</p> <p>C: Sim, sim. Sim. (...)</p> <p>Entr: Mas que outro tipo de, de Acção, de formação de ADD seria mais benéfica, no seu entender?</p> <p>C: Então, se a legislação é esta, tem que ser com, tem que ser com base naquilo que temos, não é? Portanto... Agora, temos que, pronto, aquilo que eu digo é que temos que torná-la mais prática. (...) <u>mais concentrada nas experiências de cada...</u> (Entr: <u>Na realidade de</u></p>	<p>Entr: Então, eu iria exactamente perguntar-lhe se... (D: Porque foi mesmo tardia!) Exacto. Que sugestões apontava para que a formação pudesse ter sido mais favorável. Uma delas teria sido, o facto de ter sido antecipada....</p> <p>D: Exactamente. Eu nem sei porque é que a CCAD foi o último grupo a ter formação.... Porque, ao fim ao cabo, nós tivemos que elaborar uma série de, de documentos! E era a primeira vez que se estavam a elaborar, portanto, a haver formação, devia ter sido antes de, de todo este trabalho desenvolvido. Não, ela veio à posteriori. Nós já tínhamos desenvolvido n coisas quando ela apareceu.</p> <p>(...)</p> <p>D: Eu por exemplo, eu, gostaria de ter tido formação a nível de Avaliadora, que pr'a</p>
--	-----------------------	---	---	---	--	---

	<p>nessa altura, penso que era maior ainda. Portanto, aquilo foi assim... numa altura complicada.</p> <p>(...)</p> <p>B: Se a formação tivesse sido <u>(Entr: Acompanhando...)</u> mais <u>expandida ao longo do Ano Lectivo e acompanhando aquilo que ia saindo, se calhar muitos desses "monstros" que iam aparecendo na nossa cabeça, se calhar não chegavam a crescer.</u></p> <p>Entr: E a implementação teria sido mais...</p> <p>B: Mais suave e natural. (Entr: Mais suave.) Porque parece-me que se deixou tudo muito pr'o fim, se calhar também não podia ser de outra maneira, porque era preciso preparar a formação, era preciso essas coisas todas, mas acho que se deixou tudo muito pr'o fim.</p> <p>Entr: Considera que se tivesse sido mais espaçado no tempo, teria sido mais benéfico?</p> <p>B: Ah...! Sim, sim, sim, sim, sim. E daria</p>	<p>cada...) que cada escola precisa <u>ou cada Agrupamento.</u></p>	<p>mim, é mais preocupante do que pertencer à Comissão.</p> <p>Entr: Mas isso aí, se calhar já foi uma questão de selecção do Conselho Executivo?</p> <p>D: Não, é que não, nem todos podiam ir a todo lado, portanto teve que haver selecção e a formação da CCAD, eu tinha mesmo que a ter, porque se não, estava a falhar, não é?</p> <p>Entr: Então deveria haver um leque mais, mais abrangente, para dar essa oportunidade...</p> <p>D: Eu, eu, como Avaliadora, como Avaliadora, gostava de ter formação a esse nível... Se tiver que ser, continuar a ser Avaliadora, gostava de, gostava que me fosse dada a possibilidade de fazer formação a esse nível, mas não este</p>
--	---	---	--

		<p>ações nos mesmos moldes (D)</p>	<p>A: <u>Inteiramente.</u> Entr: Sim? Acha que será sempre benéfico... A: <u>A formação é sempre benéfica.</u></p>	<p><u>fundamental haver acções deste tipo.</u></p>	<p>este, mas, mas formação, sim. Mas sei que não foi contemplada... não foi, foi, não foi contemplada e financeiramente e portanto, não vai haver; pelo menos, para já... Entr: Para já ... Só se houver alguma alteração nesse sentido... C: <u>Exactamente.</u></p>	<p>sugere? D: <u>Eu estou a falar só, estou a falar só da, da Comissão. (...)</u></p>
--	--	------------------------------------	---	--	---	---