

ANEXOS

ANEXO 1. DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DO AVALIADO E EXPLICITAÇÃO DOS PARÂMETROS

--



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Escola sede - ESCOLA SECUNDÁRIA DE [REDACTED]

**Avaliação do desempenho docente
2013/2014**

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Docentes em regime de contrato / de carreira
(retirar o que não interessa)

Identificação do Avaliado			
Escola(s)	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Nome	[REDACTED]	NIF	[REDACTED]
Grupo de Recrutamento	[REDACTED]	Departamento	[REDACTED]
Período de Avaliação	[REDACTED]		
Correspondente a	[REDACTED] dias / anos	de	[REDACTED] a [REDACTED]
Cumprimento do serviço letivo $\geq 95\%$	SIM	[REDACTED]	NÃO [REDACTED]
Funções Exercidas	[REDACTED]		

Identificação do Avaliador interno	
Nome:	[REDACTED]
Grupo de Recrutamento:	[REDACTED] Condição de avaliador(a) [REDACTED]

Identificação do Avaliador externo	
Nome	[REDACTED]

Data de entrega	[REDACTED]	Assinatura	[REDACTED]
-----------------	------------	------------	------------

A) Dimensão científica e pedagógica

1. A prática letiva

Observação da dimensão científica e pedagógica (apenas aplicável aos docentes com avaliação externa)

Preparação, organização das atividades letivas

2. As atividades promovidas

Envolvimento em projetos/atividades relevantes para o ensino-aprendizagem

3. A análise dos resultados obtidos

Reflexão sobre a evolução dos resultados dos alunos

B) Participação na escola e relação com a comunidade

4. Contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo da escola

Trabalho colaborativo (promoção/participação) interpares (grupo, departamento, CT, PAA, outros)

Envolvimento em projetos/atividades relevantes para a comunidade educativa

Promoção do envolvimento dos pais e encarregados de educação, corresponsabilizando-os pelo percurso escolar dos seus educandos (quando aplicável).

C) Formação contínua e desenvolvimento pessoal

5. A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa

Formação acreditada

Notas

- Todos os certificados devem constar no processo individual do docente nos serviços administrativos.
- Não obrigatória para docentes com contrato a termo. Porém, pode apresentar a formação realizada no presente ano letivo.
- Para os docentes de carreira serão aceites para efeito de pontuação nesta dimensão:
 - toda a formação acreditada realizada após o ciclo de avaliação 2009 - 2011;
 - a formação que venha a ser certificada até 30 de junho. Todavia, deve referir o facto no relatório de autoavaliação e entregar o certificado nos serviços administrativos, dentro do prazo referido.
- Eliminar as informações/recomendações deste modelo escritas a cinzento claro.

ANEXO 2. DOCUMENTO DE REGISTO E AVALIAÇÃO 2013/2014 DOCENTES DE CARREIRA



Avaliação de desempenho docente 2013/2014

Docentes de carreira

Identificação do Avaliado

Escola(s):

Nome:

NIF:

Grupo de Recrutamento:

Departamento:

Período de Avaliação

Correspondente a

anos

de

a

Cumprimento do serviço letivo \geq 95%

SIM

NÃO

Funções Exercidas:

Identificação do Avaliador interno

Nome:

NIF:

Grupo de Recrutamento:

Condição de avaliador(a)

DOCUMENTO DE REGISTO E AVALIAÇÃO

Dimensões	Elementos	Parâmetros	Pontuação
A) Científica e pedagógica	1. A prática letiva.	Observação da dimensão científica e pedagógica (avaliação externa - Observação de aulas - OA)	
		Preparação, organização e realização das atividades letivas.	
	2. As atividades promovidas.	Envolvimento em projetos/atividades relevantes para o ensino-aprendizagem.	
	3. A análise dos resultados obtidos.	Reflexão sobre a evolução dos resultados dos alunos.	
Média da dimensão A calculada de acordo com o artigo 21º, do DR nº 26/2012 (arredondada às milésimas)			#DIV/0!
B) Participação na escola e relação com a comunidade	4. O contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do agrupamento.	Trabalho colaborativo (promoção/ participação) inter pares (grupo, departamento, CT, PAA, outros).	
		Envolvimento em projetos/atividades relevantes para a comunidade educativa.	
		Promoção do envolvimento dos pais e encarregados de educação, responsabilizando-os pelo percurso escolar dos seus educandos.	
Média da dimensão B (arredondada às milésimas)			#DIV/0!
C) Formação contínua e desenvolvimento profissional	5. A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.	Formação acreditada. (Só será considerada a formação com classificação e acreditada)	
PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO FINAL $[(0,6 \times A) + (0,2 \times B) + (0,2 \times C)]$			#DIV/0!

Data:

Assinatura do Avaliador Interno:

Documento de Registo e Avaliação - Docentes de carreira
Aprovado em CP de 20/02/2013

1

Atualização aprovada no CP de 12/08/2014



Avaliação final de desempenho

Avaliação atribuída pela Secção de Avaliação do Desempenho Docente

Classificação

Menção Qualitativa

Fundamentação

Data da reunião

Assinaturas

Comunicação ao avaliado

Tomei conhecimento

Data:

Assinatura do avaliado



Célula: F3

Comentário: Preencha em formato digital a 1ª folha.
Imprima apenas a 1ª página e assine-a.

Célula: F12

Comentário: A atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom dependem do cumprimento efetivamente verificado de 95% da componente letiva distribuída no decurso do ciclo de avaliação (nº 6, artigo 20º, DR 26/2012, de 21 de fevereiro)

Célula: O21

Comentário: Avaliação externa- observação de aulas: quando não houver classificação para atribuir deixar o espaço por preencher.

Célula: O22

Comentário: Nos restantes parâmetros da dimensão A) preencha apenas com números inteiros.

Célula: O26

Comentário: A) O Cálculo é feito automaticamente com arredondamento às milésimas, obedecendo ao artigo 21º do DR nº 26/2012:
- quando há observação de aulas (OA), o respetivo parâmetro entra com um peso de 70% na dimensão A (nº3);
- quando não há OA, é calculada a média dos restantes parâmetros.

Célula: O28

Comentário: Preencha apenas com números inteiros os parâmetros da dimensão B).

Célula: O32

Comentário: B) a média é feita automaticamente com arredondamento às milésimas.

Célula: O36

Comentário: Proposta de classificação final - cálculo automático

Célula: F40

Comentário: Avaliação Final:
Esta parte segue apenas em versão papel



Avaliação de desempenho docente 2013/2014
Docentes de carreira
ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA DE AVALIAÇÃO

Avalie cada um dos parâmetros das dimensões A e B, com números inteiros, na escala de 1 a 10, considerando:

DESCRIPTOR	PONTUAÇÃO
O docente refere/reflete/promove, fundamentando e explicitando as estratégias desenvolvidas, constituindo-se como referencia para a docência.	9 - 10
O docente refere/reflete/promove, fundamentando e explicitando as estratégias desenvolvidas.	8
O docente refere/reflete/colabora de modo fundamentado.	7
O docente refere/reflete de modo não fundamentado.	5 - 6
O docente não refere/não reflete.	< 5

Resultado da Avaliação

PONTUAÇÃO	CORRESPONDÊNCIA	MENTÃO QUALITATIVA
9 a 10	A menção de Excelente atribui-se se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95 e não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas.	Excelente
8 a 8,9	A menção de Muito Bom atribui-se se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75 , não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção de Excelente.	Muito Bom
6,5 a 7,9	A menção de Bom atribui-se se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a classificação de Muito Bom ou Excelente.	Bom
5 a 6,4	A menção de Regular atribui-se se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5.	Regular
1 a 4,9	A menção de Insuficiente atribui-se se a classificação for inferior a 5.	Insuficiente

Observações:

⇒ A atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom dependem do cumprimento efetivamente verificado de 95% da componente letiva distribuída no decurso do ciclo de avaliação (nº 6, artigo 20º, DR 26/2012, de 21 de fevereiro).

⇒ Os certificados de formação (ou cópias) têm que estar no processo do docente avaliado. As respetivas classificações devem ser confirmadas pelo(a) avaliador(a).

⇒ Na **dimensão C)** a classificação a atribuir deve resultar:

- de média ponderada em função das horas de formação de cada ação. Por exemplo:

1 ação de 50 h, com classificação de 10 valores + 1 ação de 15 h, com classificação de 7 valores

A ponderação para apuramento da classificação: $[(50 \times 10) + (15 \times 7)] / 65 = 9,307$,

- da conversão da classificação de 0 a 20 valores para uma escala de 0 a 10 valores.

Sacavém, 12 de fevereiro de 2014



ANEXO 3. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR



15 Maio 2015 17h

Mestrado em Educação: Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Entrevista ao Diretor

Duração: 2h14m54s

Olá.....boa tarde!

Queria, antes de mais, agradecer a tua colaboração por participares na entrevista porque, como já te tinha dito, é muito importante para a minha tese. Queria informar-te da temática do guião. O guião é composto por três partes: a supervisão, a ADD e o efeito destes no desenvolvimento profissional dos professores. Queria também assegurar-te a confidencialidade destas informações e queria pedir a tua permissão para o registo áudio desta entrevista porque é mais fácil para obter a informação.

Com certeza. (risos)

1. Atualmente estás em que escalão?

8º.

2. Então...o que te levou a tomar a decisão de seres professor?

Sou professor à 32 anos. Estava na Faculdade, altura em que me decidi candidatar a professor. Estudava à noite, pois tinha arranjado um emprego, sendo ele ainda a recibos. E ao fim de pouco tempo passaram-me a efetivo, e o que aconteceu é que deixei de ter tempo para estudar. Na altura perguntaram-me se não estaria interessado em candidatar-me a professor. Tinha alguns amigos que o eram e, na verdade, desde pequeno, alguns sininhos me iam tocando nesse sentido. Sempre gostei de me relacionar com os outros. Eu entendo que o ensino tem muito a ver com isso. Como nós nos ligamos aos outros. Em pequeno praticava desporto e já nessa idade, sentia que os mais velhos depositavam confiança em mim na transmissão de alguma informação, havendo mesmo um reconhecimento, quase tácito, dos meus colegas de que eu teria alguma apetência para esse tipo de coisas, repito, na relação com os outros, na transmissão de informação... E isso ficou sempre! Inclusivamente, já mais crescido, houve um treinador que me desafiou para treinar crianças mais novas do que eu. E eu era ainda um miúdo de 16 anos, mas aceitei... passar alguns conhecimentos e experiências para pessoas mais novas do que eu. Essa vivência possibilitou-me perceber que em mim havia uma certa curiosidade, um certo saber que nada tem a ver com o ser professor. Canalizou-me para Educação Física, só que por influência dos pais, que muitas vezes têm um papel decisivo, segui um rumo diferente. O meu pai faleceu muito novo, e a Arquitetura era o seu sonho. Talvez por isso, resolvi enveredar por essa área, pese embora, de imediato, não tivesse conseguido por ter

nascido em Moçambique, onde não havia o curso, obrigando-me a optar, imagine-se, por Medicina... que trata das pessoas... Lá está, novamente, a relação com as pessoas.

Mas a Arquitetura pesava mais. Porquê? Não só por influência do meu pai que gostava muito dessa área, embora fosse uma pessoa frustrada, porque começou por Veterinária e depois constatou que não podia ver sangue e não passou de empregado de escritório, mas em casa o seu hoby era desenhar, fazer maquetas, projetos... e eu ia vendo, ia colaborando, ia assistindo e na hora da verdade, quando cheguei a Portugal, como tinha de escolher novamente um curso, optei então por Arquitetura. O desporto, era uma parte que, sendo possível, os meus pais entendiam-na mal remunerada. Afinal, nesse tempo, não havia Faculdade de Motricidade Humana. Os cursos eram intermédios. O Curso de Instrutores de Educação Física, não era uma coisa que...enfim, salvaguardasse convenientemente o meu futuro. Os meus pais achavam que eu devia seguir um curso superior.

A morte do meu pai determinou que eu começasse a trabalhar muito cedo, estudando à noite.

E... retomando o assunto do emprego que tinha a recibos verdes e que depois rapidamente passei ao quadro... talvez porque simpatizavam comigo e gostavam do trabalho que eu produzia ou então terá sido pela minha maneira de ser. Era uma empresa de construção civil especializada em barragens, com muito trabalho. Ao passarem-me a efetivo as exigências foram maiores e eu tive alguma dificuldade em continuar com os estudos, ao ponto de, a meio, ter equacionado desistir. E só não desisti por influência de um professor da faculdade. Reacendeu-se o relacionamento com as pessoas... Quando pude optar pelo ensino não hesitei. Na altura, pelo que se dizia (era essa a fama), o ensino possibilitava-nos um trabalho em *part-time*, ou seja, um horário de manhã ou de tarde. Convencido disso, candidatei-me (não me arrependo) mas depressa verifiquei que, sendo muito novo, o meu horário não era o da manhã, nem o da tarde... Era misto, acabando, portanto, por ficar com a mesma carga horária. Todavia, experimentando, gostei. O meu objetivo era acumular o ensino com a conclusão do curso, porque me possibilitava mais tempo livre. A arquitetura, era exigente nos trabalhos, nos levantamentos que se têm de fazer, nas noites... Saí do emprego contra a vontade da minha mãe, que achava que eu era maluco, porque estava a dar um pontapé na minha segurança, pensando eu que o ensino seria um estágio de curta duração, porque depois acabaria o curso e arranjaría emprego como arquiteto... Tempos em que a gente pensava assim. Hoje já não se pensa da mesma maneira. Quase não somos gente...

Quando acabei o curso, tinha já um ano e meio de ensino, e fui-me deixando estar, pois, gostava muito daquilo que fazia, embora pensando sempre que conseguiria conciliar a docência com a arquitetura - afinal de contas não era assim tão fácil arranjar emprego após a conclusão do curso. Trabalhei para um atelier em *part-time*. Fui fazer coisas que não eram propriamente para um licenciado, coisas que os arquitetos que lá estavam não queriam fazer. A primeira experiência como arquiteto foi quase de moço de recados, ou pelo menos moço que desenrascava determinado tipo de trabalho, mais ao nível da burocracia, dos processos concursais. Nada de desenho e de arquitetura, como eu tanto gostava, mas igualmente importante para o meu percurso profissional (concluo hoje). Uma experiência sugerida por um professor meu - o mesmo que me impediu de desistir

do curso, no último ano; o mesmo professor que me proporcionou um exemplo a reter para o resto da minha vida e que ainda hoje recordo com gratidão. Já arquiteto continuei com a atividade docente. Ao fim de três anos foi-me proposto que fizesse o estágio (profissionalização em exercício) na escola Superior de Educação (2 anos). Comecei a ter uma perspetiva diferente de dar as aulas. Tive aulas de Ciências da Educação e, no segundo ano, fui sujeito a observação de aulas, onde o trabalho de planificação ganhou uma dimensão igualmente diferente. Uma aprendizagem que transporto comigo até hoje, havendo coisas que mudaram positivamente a minha maneira de estar e lecionar. A ideia que guardo do estágio e da profissionalização é de uma experiência muito enriquecedora, pois acho que fui mais e melhor professor do que nos anos anteriores. A aprendizagem era diária, sem rede, passando a ser orientada/ planeada, mais objetiva e rigorosa. Profissional. Nos primeiros anos de ensino eu não tinha qualquer tipo de orientação, era intuitivo, impulsivo... Não tinha grandes noções do que era ensinar. A partir daí comecei a ter outra perspetiva, comecei a ser uma pessoa, na escola, com outro tipo de influência, dedicado (mais dedicado) e já com alguns conhecimentos teóricos. Não sei se hoje viveria sem aulas e sem esta relação com a escola e com os alunos. O que é certo é que ela e eles me influenciaram este tempo todo... E aqui estou há 32 anos.

3. E nesta escola estás há quantos anos?

Nesta escola estou há 31 anos. Comecei na Portela, na antiga escola vermelha, agora Junta de Freguesia. No ano seguinte passei para [REDACTED], logo após o período de vigência da Comissão Instaladora. E aqui fiquei.

4. Recorda os cargos que desempenhaste ao longo do teu percurso profissional.

O primeiro cargo foi o de Diretor de Turma. O segundo cargo foi o de professor de Desporto Escolar (grupo/equipa de basquetebol) numa modalidade que praticava desde os meus 8 anos. E depois, logo após ter concluído a profissionalização, o meu grupo disciplinar propôs-me como Delegado de Grupo. Dado o momento e a inexperiência (é bom recordar que tinha assento no Conselho Pedagógico) foi dos cargos mais difíceis que eu desempenhei. Posteriormente, ‘empurraram-me’ para uma experiência totalmente nova: ser Presidente do Conselho Diretivo, decisão por votação em plenário dos professores - a escolha dos diretores ainda era dessa forma - passando antes por Assessor da Direção para Curso Noturno (dois anos). Apesar de tudo, a experiência correu bem. E ... até houve pressão por parte da tutela para continuar porque se tinha conseguido ultrapassar uma fase difícil, um ambiente muito mau com processos disciplinares... A tutela, na pessoa da Doutora [REDACTED], tentou pressionar-me para continuar porque tinha sido feito um bom trabalho. Tive uma conversa com todos os meus colegas do Conselho Diretivo. Todos me disseram que estavam muito cansados e que não estariam dispostos a prolongar o desempenho e a responsabilidade. Tinha sido muito difícil

constituir aquela lista. Sem eles a continuidade não fazia sentido. não continuei. Segui-se um outro colega, [REDACTED] e depois foi a [REDACTED] que permaneceu durante muitos anos.

A seguir, tive também a oportunidade de ser membro da Assembleia de Escola, mantendo-me como Diretor de turma, cargo que acompanhou toda a minha vida de professor. É nesse período que começam a surgir algumas críticas, veiculadas por mim, à gestão da [REDACTED], não apenas dirigidas à Presidente do Conselho Executivo, mas também à estrutura e organização. Começámos a ter Cursos Profissionais, e achava eu que, nesse capítulo, podíamos fazer muito mais do que fazíamos. Vi-me, então, envolvido numa situação que me foi solicitada, precisamente por um membro do Conselho Executivo da altura, e que se resumia numa proposta de organização dos mesmos cursos profissionais, a apresentar posteriormente ao então Conselho Pedagógico. Tudo o que íamos conhecendo acerca da organização da escola também estava relacionado com a perda sistemática de alunos: de 3000 alunos passámos a ter 456, com mais uns 200 e tal à noite (atualmente, só de dia, temos 1000 alunos). Uma quebra silenciosa, lenta, muito grande. Depois foi formado o Agrupamento. E uma CAP, para a qual fui convidado para ser o Coordenador dos Cursos Profissionais, pois, a meio do mandato, deu-se uma ocorrência inesperada que foi a saída da vice-presidente da CAP Fui convidado (segunda escolha), como vogal, com competências e responsabilidades na área dos alunos, precisamente, a que eu mais apreciava. Como se sabe, aceitei o desafio. O que se passou, posteriormente, também se conhece. Depois, de reflexão maturada, decidi apresentar o meu Projeto de Intervenção, formalizando a minha candidatura a Diretor deste agrupamento escolar.

5. E o que te levou a candidatar ao cargo de Diretor?

Respondendo a essa questão, relevo todo o tipo de observação e vivências que fui fazendo e tendo nos anos anteriores em que eu era crítico em relação à direção e ao caminho que estávamos a seguir. Todos os anos definávamos um pouco mais, sendo isso mais nítido no Ensino Secundário. Chegámos a ter menos de 100 alunos nos Cursos do Ensino Secundário (regular). Tínhamos claramente mais alunos nos Cursos Profissionais e começávamos a perder alunos no Ensino Básico (regular), inclusivamente nos CEF. Como disse, chegámos a ter 456 ou 467 alunos de dia, o que é manifestamente pouco e muito preocupante. E achei que podíamos fazer diferente. Achei que poderíamos dar a volta.

Quando se deu a agregação, isto passou a ser um mundo diferente. Um universo educativo que eu não conhecia. Os seis meses de CAP permitiram-me ter a percepção da dimensão do ‘barco’. Uma unidade demasiado grande, com muito problemas, com muita gente. Era novo para o país, era novo para mim (a experiência do Conselho Diretivo não era, nem de longe nem de perto, parecida com o que se passava aqui). Existem especificidades nos vários ciclos totalmente distintas, nomeadamente na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O 2.º Ciclo do Ensino Básico é parecido com o 3.º CEB e com o Ensino Secundário, embora não sendo iguais. Mas o 1.º CEB e a EPE, na altura, causava-me

alguma insegurança. O último dia da CAP aproximava-se, havia um processo de candidatura a decorrer, o que posteriormente obrigaria a uma escolha. Anteriormente já tinha sido (também) membro do Conselho Geral (outro cargo), e fui percebendo as movimentações que esse tipo de processo implementa na(s) vida(s) da(s) escola(s). Apercebi-me dos candidatos, das alternativas ou da falta delas. Esta última - e muito forte probabilidade - preocupava-me bastante, tendo sido esse o aspeto que determinou a minha candidatura. Uma candidatura sustentada na preocupação relativamente às guerras que se estavam a prever entre duas pessoas completamente diferentes. Pessoas que, ano após ano, alimentaram a fragilização da Escola Secundária, a saber, a Professora [REDACTED] e a Professora [REDACTED], que sendo de escolas próximas durante muitos anos foram acentuando alguma rivalidade e alguma relação muito pouco conveniente para a sobrevivência da [REDACTED] porque os alunos não passavam para esta escola, iam diretamente para a [REDACTED]. Mas a futura Diretora do Agrupamento poderia ser a Professora [REDACTED] de quem eu era crítico. Entendi que seria uma cobardia minha não me candidatar. Afinal de contas, era uma oportunidade para fazer valer as minhas ideias e justificar as críticas feitas à gestão encabeçada pela [REDACTED]. Isto de uma forma frontal, sem qualquer tipo de equívocos ou ironias, porque sabia que não havia mais ninguém interessado em candidatar-se, nem da CAP nem das pessoas que integravam o Agrupamento. Era como nos casamentos, ou falava naquele momento ou calava-me para sempre. Não tinha expectativa absolutamente nenhuma de ser escolhido. Achava que tinha que cumprir aquela minha obrigação (é verdade, sentia que era uma obrigação), fi-lo em sigilo, fi-lo isoladamente, não cedi a qualquer pressão, e entreguei o meu Projeto de Intervenção. Não sabendo, fui o primeiro a entregar a candidatura. Acreditava que tinha de se fazer qualquer coisa, e essa necessidade tinha a ver com apaziguamento e dar continuidade a uma série de trabalho que já vinha sendo feito e que eu achava que era legítimo e correto, apesar de reconhecer que algumas coisas poderiam e deviam ser corrigidas. Em suma, a minha candidatura sustentava a continuidade, de um trabalho que entendia como sendo notável, dada a adversidade do ambiente escolar. Não acreditava poder vir a ser o Diretor eleito. Achava que havia pessoas que estavam melhor preparadas. No entanto tinha algumas ideias, tinha uma visão para o Agrupamento, acreditava em algumas estratégias, que, aliás, estão espelhadas no Projeto Educativo atual. E o resultado foi o que sabemos. Renhido. Muito renhido.

Depois passaram quatro anos. Houve uma recondução que, também, não estava à espera. É inexplicável e estranho, como se movem as forças que nada têm a ver com as estratégias, com os resultados, com a visão e com a missão para o Agrupamento, muito menos com o melhor para os alunos, e que são as influências políticas. Defendi o que entendi ser melhor para o agrupamento escolar. Não me encostei nem à esquerda nem à direita. O agrupamento devia seguir o seu caminho. Procurei manter-me isento, evitando que o Agrupamento se colasse a esse tipo de questões, porque, para mim, em primeiro lugar, estão os alunos e não os interesses pessoais. E foram muitas as movimentações, as pressões. Algumas pessoas gostam de influenciar as escolhas, para me apoiarem queriam que eu divulgasse a minha equipa, o que não o fiz. Na recondução vieram à tona as mesmas questões: O que é que se vai avaliar, é o Diretor ou é a equipa do Diretor? O que é que se vai reconduzir, é o Diretor ou é a equipa do Diretor?

O que diz a legislação é que é sempre o Diretor, o que se avalia é o Diretor, o que se elege ou reconduz é o Diretor, que depois terá liberdade para formar a sua equipa, que na minha maneira de ver as coisas, não se extingue na Direção. Há cargos intermédios, há estruturas intermédias, que sem elas dificilmente se operacionaliza o Projeto Educativo.

6. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Não! Uma resposta rápida.

7. Fala um pouco do que pensas sobre o atual modelo de avaliação de professores.

Eu sou a favor da avaliação, mas acho que este modelo é inconsequente, pois, não se reflete na motivação dos professores. A avaliação deveria refletir o desempenho do professor, devia motivar o professor e devia contribuir, inclusivamente, para a sua melhoria e para o seu desempenho. Acho que não tem efeitos nenhuns. As “pessoas são congeladas”, não há progressões, logo os professores não são valorizados e, nessa perspectiva, este modelo de avaliação - não critico a forma como ele está pensado, em que são os pares... – não responde convenientemente. Os princípios da avaliação são dignos, são fundamentais, há coisas a afinar e entre não haver alternativa e o atual modelo de avaliação, eu prefiro ter, do que não ter. Agora, para isto ser sério, a avaliação do professor tem que ter consequências, e não tem. Tem que se refletir na carreira para estimular umas pessoas e para corrigir outras. Há muita gente descontente que personaliza todo esse estado de alma nas aulas com o seu desinteresse, na sua relação com o próximo, com a comunidade e com o aluno. Nós, enquanto professores, formamos pessoas. Estando nós a formar pessoas, não devemos abdicar dessa nossa competência, dessa nossa obrigação. A nossa desmotivação não cabe no princípio da formação e da educação. Independentemente de criticarmos o modelo, este modelo tem que ter consequências, tem de se refletir no professor. Eu concordo com a avaliação. Atualmente, este modelo, sendo um modelo sustentado pelos pares, tem constrangimentos. É preciso que toda a gente esteja em sintonia em relação à avaliação e este modelo não convoca, nem provoca essa unidade na classe dos professores. E porque é que não provoca isso na classe dos professores? É porque, sendo objetivo, tem obviamente as suas lacunas, não reflete aquilo que os professores querem - eu sei que não podem todos progredir, “estamos congelados” e ninguém tem culpa disso – mas sendo eu avaliado, que efeito é que isso produz no meu futuro desempenho? Qual o interesse em ter 9,2 ou 9,8 ou ter 7? Não há nenhum efeito na carreira do professor. Um professor que tem 7 continua a ter a mesma vida do que um que tem 9, porque não há forma de penalizar ou valorizar essas pessoas. Mas também há uma outra questão: se olharmos para os agrupamentos e quisermos ser mais acutilantes e perspicazes, analisando de uma maneira mais fina, vamos chegar a uma conclusão que deita por terra este modelo de avaliação, e que é o seguinte: o percentil que se obtém da avaliação por Agrupamento. Nós, por exemplo, chegámos a ter um percentil de 9,2. Ora 9,2 é excelente! E porque é que os resultados dos alunos não são excelentes? Vamos para outro Agrupamento, ao lado, pode haver 8,7 de percentil. Quais foram os resultados da escola? Serão os resultados do agrupamento escolar condicentes com o seu percentil?

Não! Porquê? Porque estão permanentemente inflacionados! Quem é que poderá harmonizar? É a SADD. Mas no meio de tanta inflação a SADD não pode ficar com o ónus de questionar todos os avaliados e todos os avaliadores! Nós, em dois anos, baixámos de 9,250 para 8,750. Baixámos. Tentámos ser mais rigorosos, mas mesmo assim é um percentil elevadíssimo. E, por isso, digo que o modelo de avaliação não reflete a qualidade do desempenho docente. E, agora, como é que isto poderá se alterado? Tenho alguma dificuldade. Mas acho que a avaliação entre pares não é, de todo, desajustada. Bastava que todos estivessem em sintonia. Pelo menos com o Projeto Educativo de cada agrupamento escolar. E se nós formos ver o que está a ser avaliado... os resultados escolares, a relação com a comunidade, o desempenho docente, a participação em atividades, a formação dos professores. Se nós formos ver aqueles itens todos da avaliação dos docentes, eles ignoram praticamente uma série de outras coisas que são muito mais importantes para o agrupamento, que tem a ver com uma coisa que nunca, nunca é espelhada na avaliação, que é a cultura de escola e de agrupamento. Um professor, quando se autoavalia, dá a ideia da sua introspeção enquanto docente. O que interiorizou? O que refletiu? São todos bons! E depois já aconteceu os relatórios serem todos iguais. Quando se afirma: fui assíduo, eu estou a dizer que dei todas as faltas e justifiquei todas legalmente. Mas um professor que dá mais faltas do que o outro, independentemente de as ter justificado legalmente, continua a ser tão assíduo quanto o outro? É irrelevante nunca ter faltado e ter faltado um mês ou um mês e meio, ainda que justificadamente?.. Em quantas aulas o professor foi substituído? Isso não entra em conta. Portanto, há pormenores que eu acho que são decisivos e fundamentais para que os professores sintam que a avaliação deve ser mais justa, mais criteriosa, mas sempre em prol de uma cultura de escola ou de agrupamento. E se perguntarmos aos professores o que é que acham deste modelo de avaliação, todos têm uma ideia diferente, e todos se queixam do modelo atual. As pessoas queixavam-se dos modelos anteriores. Mudaram os modelos, substituíram-nos por outros e as pessoas continuam a queixar-se. O que está a acontecer é que o modelo vai sendo, sucessivamente, afinado e as pessoas vão vendo que o que mais lhes convém é sempre o modelo anterior, ou o que que lhes permite mais liberdade. E, portanto, com mais subjetividade na avaliação. Na minha opinião, a avaliação não deve ser totalmente subjetiva, mas deve haver uma quota-parte de subjetividade, pois, como sabemos, é difícil sermos isentos a avaliar o desempenho. É difícil. É difícil. E às vezes, tornando o processo fácil, torna-se injusto.

Relativamente ao modelo de avaliação, repito, esse devia refletir mais o desempenho docente. E entendo que é mais importante haver avaliação do que não haver, no entanto, como já referi, permanecem os constrangimentos.

8. E achas que este modelo é melhor do que os seus antecessores?

Eu acho que já tivemos um modelo melhor. Já! Mas este modelo decorre dos modelos anteriores, e o que foi alterado não trouxe nada de novo. Simplificou, mas não é mais justo. Tendo sido simplificado, ou tendo ido ao encontro do interesse de alguns professores, deixa-nos algum vazio nas conclusões finais. Isto é, o que significa ser muito bom professor? Um professor que é excelente, é exatamente o quê? Quantos professores

excelentes não têm quota? Quantos professores excelentes são contratados e não têm excelente? Quantos professores são excelentes e vão para o desemprego? Quantos professores são bons e estão há anos e anos, e anos a serem 'somente' bons?

9. Mas, e apesar do que disseste, reconheces algumas potencialidades neste modelo?

Reconheço. Eu continuo a dizer que acho que é importante afiná-lo e até há coisas, que nós, dentro do Agrupamento, também podemos melhorar. Por exemplo, os indicadores, os critérios... Deixar cair um modelo de avaliação só porque não gostamos dele, não faz sentido. Defendo que devemos aproveitar aquilo que é correto, que é honesto e que é pertinente, e depois corrigir as coisas que não estão tão bem. E o que, por vezes assistimos, são alterações, de pura cosmética, apenas para não se estar conotado com a força política que o implementou.

10. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3.º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Não. Não. Não. Isto refere-se fundamentalmente à formação dos professores, não é?

11. Não só. Estes propósitos pretendem-se decorrentes de todo o processo avaliativo.

Quando compensado. Se o professor ao refletir, ao equacionar a sua prática pedagógica, sentir que é compensado, creio que se sentirá motivado. Que tipo de compensação? A melhor compensação é obtermos os resultados a que nos propomos. E esses resultados não precisam de ser as classificações e as avaliações dos alunos a nível nacional. Eu acho que tem mais a ver com o aspeto do *feedback* que o docente consegue obter da sua prática letiva. Ou seja, se consegue um melhor desempenho nas suas aulas, se são mais produtivas, se os alunos participam mais, se os alunos ganham alguma afetividade e cumplicidade com ele, se o professor sente que toda aquela interiorização e reflexão da sua prática resulta numa melhoria, a que eu chamaria *qualidade do momento da aula* na relação com o aluno, nos resultados que se obtêm, na atenção e na disponibilidade para um maior envolvimento do aluno. Se o professor conseguir e sentir esse retorno, por certo, sentir-se-á grato e realizado. E isso é nesse sentido. Agora...

12. Quase 100% da avaliação nesta escola não avalia esses aspetos que tu focaste.

Porquê?

13. Porque se refere apenas à componente interna da avaliação que é precisamente a que eu estou a estudar.

Mas a avaliação interna pode ser medida comparativamente com a externa, a fim de termos a perceção do desvio. A avaliação interna até pode ser excepcional, mas se ela não acompanha a externa, o que é que isso me adianta?

14. A maioria dos professores desta escola não tem componente de observação de aulas. Para estes professores a prática letiva não é avaliada. E é sobre a avaliação interna que recai o meu estudo.

Eu sei que a prática letiva não é avaliada. Mas é assim: neste momento não é avaliada, porquê? Porque não há essa cultura de escola. Porque é que um professor – eu respondo-te a esta pergunta com uma pergunta – quando sai do ensino público é melhor professor no ensino privado?

15. Mas como é que sabes que é mais cumpridor? É pelos resultados dos alunos?

É mais cumpridor. É mais rigoroso.

16. Mas como sabes que o seu desempenho é de melhor qualidade?

Se não for, vai-se embora a seguir. Se não for, quem o contratou, convida-o a sair. É injusto eu estar a dizer isto porque o ensino público tem muito bons professores, mas se nós equacionamos isto é porque a realidade no ensino público não corresponde... não. Não! Esta pergunta é pertinente, mas já se sabe a resposta. Era importante que houvesse essa promoção de desenvolvimento pessoal para a melhoria. Eu sei que isto é um princípio da legislação, mas quem o pratica? Oh Clara, tu neste momento estás a fazer este investimento. Estás mais sensível ao problema. Quantos não fazem investimento nenhum ao longo de anos, e anos, e anos... São na mesma professores como nós, são professores que, inclusivamente, estão num escalão superior ao teu e ao meu e o investimento que fizeram foi chegar à escola “e agora, porque sou professor, deixem-me ser como eu quero”. Porque, depois, a tua formação, o teu investimento não permite que lhes passes à frente. Tu queimas as pestanas, valorizas-te. Eles recebem o ordenado!..

17. Mas também não é esse o meu objetivo.

Não. Não quero dizer que seja esse o teu objetivo. Quero dizer que a promoção do desenvolvimento pessoal não é gratificante para as pessoas e cria desmotivação. São estas as desigualdades que se criam, que este modelo cria. Como outros também criaram esta

desigualdade, ou pelo menos não alteraram as desigualdades existentes. E essas interferem na disponibilidade das pessoas e no seu desenvolvimento profissional, com reflexo nas suas práticas pedagógicas diárias. Como sabemos, não têm, porque essas pessoas não são avaliadas dessa forma. Eu não valorizo a habilitação das pessoas. Eu não valorizo a postura de uma pessoa que está, permanentemente, em ações de reciclagem, em ações de valorização pessoal e profissional. Importa olhar para o propósito dessa suposta valorização. É somar as classificações e fazer as médias, apenas porque é um parâmetro a considerar? Que importância e peso é que isso tem? E depois também há outras questões. Há docentes que se valorizam profissionalmente, todos os anos, mas em áreas que não trazem nada de novo à educação e à unidade orgânica a que pertencem. Uma pessoa que está numa escola e que investe em áreas que dizem respeito ao ensino, à aprendizagem, à educação, à organização, essa pessoa tem de ser valorizada, porque traz com ela uma nova dinâmica e forma de estar na escola. Um professor que termina um mestrado, que termina um doutoramento, que possa ser aplicado na escola, deve ser uma pessoa - e é com certeza - uma pessoa muito mais motivada. Não vamos mais longe: há docentes que se propõem investir numa determinada área da educação, terminaram o seu trabalho, entregaram os respetivos comprovativos na secretaria e ponto final, não fazem mais nada. Por que razão, esse docente, não apresenta a sua tese na escola, discutindo-a com os restantes professores, envolvendo a comunidade na sua preocupação e com o seu investimento? Por que não fomentar essa cultura de partilha? É que isto só depende de nós, das nossas cabeças. Toda a gente acredita que isto é possível e se calhar até tem reflexo imediato na sua maneira de estar. Afinal, a esse investimento corresponderia uma motivação acrescida... Tenho a certeza que a atualização profissional e a pesquisa nos proporcionariam coisas novas e que certamente gostaríamos de experimentar. Portanto, esta valorização pessoal deveria ser fomentada, mas também deveria ser a própria unidade orgânica a assegurar. Não pode assegurar com todos, assegura com aqueles que merecem mais, ou que estão mais focados com...

18. Como avalia a tripla função de Diretor/Presidente da SADD/Presidente do Conselho Pedagógico?

(risos) Tenho uma frase para isso: uma carga de trabalho e de responsabilidades. De acordo com a legislação isto obedece a uma determinada estrutura. Logo, tudo isto faz parte deste sistema, não é? O Diretor é a responsabilidade máxima, na representação, decisão, execução. Como Presidente da SADD, superintende à avaliação dos professores (e que faz sentido), embora a grande maioria dos professores não seja avaliada por ele. Todavia, é ele o responsável por essa área, e talvez, por isso, o elemento que deverá estar melhor informado sobre a avaliação dos professores em geral, assegurando o necessário equilíbrio e isenção de todo o processo que a avaliação de desempenho docente encerra. O Conselho Pedagógico é o órgão com responsabilidades pedagógicas, decisor e supervisor, que pensa a oferta e o projeto educativos. É o órgão com competência na área de supervisão, que afinal nos traz aqui, mas também no capítulo da planificação e organização da própria avaliação. De forma una e coerente. Vejamos: os grupos

disciplinares, todos eles, têm interpretações diferentes acerca da missão da escola. E falo em grupos disciplinares, pois acredito que dentro do próprio grupo disciplinar ainda persista alguma unidade. Porém, pertencendo, ou não, ao mesmo grupo disciplinar, todos nós somos diferentes. Por isso, olhamos para a escola também com olhos diferentes. E sendo aparentemente normal não deixa de ser problemático na importante uniformização dos conceitos. Portanto, a parte pedagógica deveria ser a estrutura da unidade orgânica mais coesa e uniformizada. Enquanto professores, todos nós deveríamos ter uma ideia comum sobre o processo da avaliação dos alunos. Já para não falar na ideia de avaliação contínua. Se perguntarmos a três professores o que significa 'avaliação contínua', teremos três ideias diferentes. A comunicação interna no agrupamento escolar carece de uniformidade e uniformização, nomeadamente, no que concerne à parte pedagógica. Os critérios devem ser uniformizados tanto quanto possível. E claramente perceptíveis para os alunos. A maioria dos grupos disciplinares optou por definir 70% para a parte cognitiva e 30% para os valores e atitudes, havendo outros grupos que preferiram 80%; 20%. Não é aí que está a grande diferença. A grande diferença está na conceptualização. O que é que o levou a avaliar. Quando se fala em atitudes, em valores, o que se avalia? O que é que se pretende avaliar? Todas as pessoas dirão coisas diferentes? E por que não discutir em reuniões de Departamento? E por que não discutir em Conselho Pedagógico? E por que não falarmos todos a mesma linguagem? Compete ao Diretor tentar essa uniformização, tentar essa linguagem, o mais universal possível, dentro do Agrupamento. É aqui que a escola pode ser diferente, ter um posicionamento que a distinga das outras escolas, dos outros Agrupamentos. E é aqui que nós podemos ser melhores.

Recapitulando: Na parte pedagógica, faz sentido estar o Diretor. Na parte da SADD... igualmente, até porque precisa de harmonizar, precisa de lhe dar alguma unidade. Por fim, na parte da representação, do pensamento estratégico, da decisão e da execução, também faz sentido. Agora, que é uma sobrecarga de trabalho... não tenho a mínima dúvida, sendo, por isso, muito difícil. Como seria, se tudo fosse diferente,? Por certo obedeceria a um organograma totalmente distinto...

19. A avaliação de professores alterou de algum modo a tua perceção da escola e dos professores?

Todos nós temos uma perceção pessoal da escola e do outro. Todos nós (mesmo sem avaliação) fazemos uma avaliação do outro. Uma vez justa, outra vez injusta, umas vezes precisa, outras vezes menos precisa. Mas temos uma. Pelo que ouvimos, pelo que vemos e por aquilo que conhecemos. Quando se adota um modelo de avaliação delega-se no avaliador a responsabilidade de chegar a uma conclusão. Mas o avaliador, porque conhece aquele docente, tem sempre uma perspetiva, uma ideia inicial daquela pessoa. Há uma preconceção, há uma pré-ideia daquilo que o docente é ou pode fazer. E nesta perspetiva a avaliação, tal como existe, contribui com muito pouco. Porquê? Se não houver observação de aulas, a avaliação que fazemos daquele professor é com base num relatório e esse relatório é subjetivo porque as suas evidências não nos trazem respostas. Nós quisemos e fizemos nestes últimos quatro anos e preocupámo-nos com uma questão que

poderia fazer a diferença na avaliação dos professores, porque nos dá uma ideia diferente daquilo que é a participação na comunidade, a participação na organização, a participação na atividade, e que no fundo se traduz na operacionalização do Projeto Educativo: Produzimos um Plano Anual e Plurianual de Atividades, onde as atividades são descritas pormenorizadamente, com a identificação dos eixos do Projeto Educativo (juntamente com os eixos TEIP) e que são contemplados naquela avaliação. Na verdade somos um agrupamento escolar TEIP e temos muitas ações que visam precisamente a melhoria dos resultados dos alunos, mas também a indisciplina, o absentismo, o abandono escolar, o envolvimento da família, entre muitas outras coisas. Por isso, o plano TEIP está integrado no Projeto Educativo do Agrupamento, mas seria bom que a avaliação dos professores não ficasse pelas evidências, mas pela resposta que essas dão à comunidade. Eu organizo uma visita de estudo, mas em que medida aquela visita de estudo é prioritária? Em que medida aquela visita de estudo contribuiu e influenciou não só o desempenho dos alunos, mas também a caracterização do próprio Agrupamento? E é isto que eu acho que falta. A avaliação devia trazer isto. É falha nossa. Os parâmetros deveriam ser (re)adaptados. Enfim, muita coisa há ainda a fazer. Na organização, na comunicação e na nossa forma de trabalhar, nomeadamente quanto à nossa prática letiva.

20. Qual é a tua perceção sobre a forma como os professores da escola encaram a avaliação docente?

Sobre isto, haverá duas perspetivas diferentes. Por um lado, a perspetiva daqueles que negligenciam a avaliação e acham que ela não serve para nada e que, apenas, cumprem com aquilo que lhes é solicitado, sem brio, sem uma interiorização efetiva da sua prática letiva, afinal a perspetiva daqueles para quem o relatório constituiu um mero procedimento, não refletindo o seu balanço e a sua preocupação real para com a unidade orgânica a que pertence. Por outro, a perspetiva dos que se envolvem cada vez mais, e se reconhecem como exemplos a seguir, porque contribuem de forma inequívoca para a melhoria real da escola e dos resultados dos alunos, com tempo, trabalho e disponibilidade intelectual...

21. Qual é a tua perceção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

O avaliador interno funciona (ou deveria funcionar) como regulador. Como alguém que acompanha o processo do desempenho docente. Deveria ser esse o papel. O avaliador interno não deverá ser alguém que tem uma visão superior sobre os acontecimentos, e que é dotado de um conhecimento superior. O avaliador interno tem de ser um cúmplice na melhoria. Atenção! O avaliador interno deveria fazer um acompanhamento. Creio que é essa a intenção. Mas na realidade ele não o faz, porque restringe a sua avaliação à análise de um relatório, porque limita a sua abrangência, limita a sua ação à interpretação dum documento escrito. Quase que pica as atividades em número, a assiduidade, e eventuais atividades que indiciam a relação com a comunidade. No fundo, o avaliador interno, é

um verificador e classificador daquilo que está no relatório. Lamentavelmente, diga-se. Mas essa é a realidade.

22. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Concordo. Acho que a avaliação deve incidir sobre todos os agentes educativos. Se os assistentes operacionais são, se os assistentes técnicos são, se o Diretor é, por que razão os professores não haveriam de ser?

23. O que te ocorre dizer sobre a possibilidade deste modelo de avaliação permitir que não sejam avaliadas as práticas letivas?

Há professores que têm atribuições e responsabilidades distintas. Existem os adjuntos do Diretor, os professores assessores e os professores que trabalham muito diretamente com a Direção. Professores com responsabilidades distintas deverão ter avaliações distintas. Por exemplo, os professores que estão enquadrados no regime especial têm uma atividade muito próxima da Direção e faz sentido serem avaliados por essas atividades. Atividades que correspondem a muito mais horas, com um peso diferente da atividade letiva. Agora, há professores que só dão aulas e há professores que, para além de darem aulas também têm cargos. E essas vertentes devem ser todas elas avaliadas. Quando se avalia um professor que também é Diretor de Turma, não nos podemos esquecer de avaliar também do desempenho do cargo. Quando um professor é Coordenador ou antigo Delegado de Grupo Disciplinar, deveremos avaliar a capacidade de coordenar o grupo.. Um professor Coordenador de Departamento é avaliado pela sua atividade de professor, mas também pela parte de coordenador. Quando olhamos para o modelo atual em que o professor apenas faz um relatório e aí refere os cargos que desempenhou com critério, com rigor, com isenção, estamos a avaliar essa pessoa, não só pelo que está escrito, mas fundamentalmente por aquilo que se interpreta do que está escrito. Agora, como se comprova isto? A avaliação feita apenas através do relatório e não havendo a observação da prática letiva, para os professores que só dão aulas, para mim, é uma avaliação parcial, não é uma avaliação plena.

24. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socio-económica da população escolar?

Em parte estão ajustados, pese embora entenda (e disse-o há pouco), que a SADD tem de se debruçar sobre algumas situações injustas. (É sabido que, em anos anteriores, houve professores, que tiveram 9,8 de avaliação e tiveram faltas injustificadas. Porquê? Porque as faltas injustificadas ocorreram num período posterior à avaliação.) Não é justo. Porque

isto revela uma forma de estar extremamente perversa. A avaliação, já ocorreu, não me podem tramar, pensará o docente. Ainda para mais, para o ano, já não estou nesta escola. É certo que, para o ano, o seu processo, seguirá com as faltas injustificadas, e muito provavelmente esse professor não deverá ser avaliado da mesma maneira. Determinados pormenores deverão, por isso, ser afinados. Quando se fala da preparação, organização e realização das atividades letivas, não deveremos olhar unicamente para o relatório e perceber que a preparação foi bem sucedida, que a organização está correta e que a realização das atividades foi pertinente. Eu tenho que perceber mais do que isso. Quando afirmam: “*envolvimento em projetos...*”, não definem as características dos projetos. (...) “*fui promotor de projeto (...) envolvi-me numa atividade, apenas como acompanhante*”, o acompanhante é avaliado como se fosse o promotor da visita, como promotor da atividade, mas convenhamos uma coisa é ser acompanhante e outra coisa é realizar, organizar e promover uma visita de estudo. Isto deve e tem de ser alterado. Outra questão é a reflexão sobre a evolução nos resultados. O que é afinal a reflexão? Refletir é pensar e ponto final? Ou refletir é chegar a uma conclusão e dessa conclusão definir-se estratégias futuras? O ato de refletir não pode esgotar-se em: “*eu refleti...*”, “*o aluno progrediu...*”, “*o aluno começou com X e chegou a Y*”. Isto não é refletir. Um professor ao ser avaliado, está a expor as suas fragilidades, e é por essa razão que os professores não gostam de ser avaliados. “*Trabalho colaborativo, promoção interpares...*”: o trabalho colaborativo tem de ser escalpelizado. Não basta colaborar com o(a) colega. Como é que se avalia a colaboração? “*Envolvimento em projetos relevantes para a comunidade educativa...*” Quais são os projetos relevantes? Quem cruza isso? Ninguém cruza. Quantas pessoas leram o Projeto Educativo? Qual dos avaliadores se senta a olhar para o relatório cruzando-o com o PE, com o PAA, com os documentos estruturantes do Agrupamento? E eu acho que isto tem de ser alterado, para que seja mais objetivo e mais fácil de monitorizar porque existem aqui determinadas coisas que são muito abrangentes e muito pouco objetivas. Relativamente à formação acreditada, eu defendo um peso diferente, entre as formações que são todas iguais e as formações que são todas diferentes, no sentido da melhoria e da verdadeira valorização e capacitação profissional. Há docentes que só fazem formação para somar créditos. Há pessoas que fazem as mesmas formações de Excel, todos os anos. Há professores que só fazem formações em quadros interativos. A repetição não é grave. Grave é nem sequer haver aprofundamento dos conhecimentos. Há professores que não querem melhorar. Há professores que querem cumprir apenas com a formalidade. E o problema da avaliação é esse: não se pode permitir que seja um procedimento. A avaliação é mais do que um procedimento. A avaliação implica tirar conclusões para o futuro, permitindo alterar positivamente a nossa atitude enquanto profissionais da educação.

25. Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e dizer quais os conceitos conexos a que o associas?

Supervisão... se nós formos pelo significado da palavra e daí tirar algumas ilações, traduzir-se-á numa visão que está acima do normal, não é? E pressupõe que haja alguém que tenha mais do que o outro, e aí pode ser entendida de uma forma errónea, como

controle, inspeção... E supervisão não é isso. Ou não deveria ser isso. Para mim, a supervisão é também orientação, acompanhamento, monitorização de forma a podermos evoluir, é partilha e é cumplicidade. Nunca superioridade, como é habitualmente entendida e conotada. Supervisão não é uma tarefa de alguém que é superior a outro. Podendo existir superioridade, ela não é princípio, nem condição ou objetivo fulcral do processo de supervisão. O processo de supervisão é o processo de acompanhamento, de debate, de melhoria contínua, mas isso implica que haja muita cumplicidade e muita sintonia, posso dizer mesmo união. Se o professor quiser ser honesto concluirá isso; um professor, não querendo ser honesto, porque tem receios de expor as suas fragilidades, refugir-se-á no oposto. Olhará sempre como alguém que vem para aborrecer, para expor fragilidades, para humilhar. Ser supervisor não é necessariamente ser melhor. Se houver honestidade entre os pares, entre a nossa classe de professores e de docentes, provavelmente nada haverá a temer, porque sempre poderemos aprender muito mais uns com os outros do que sózinhos. A prática supervisiva deveria fazer parte de nossa cultura de escola. Pedagogicamente falando, acredito que seríamos mais ricos.

26. Identificas vantagens para os professores de práticas supervisivas em contexto avaliativo?

Eu acho que tem vantagens. O controle torna as pessoas mais cuidadosas e mais rigorosas. É a interpretação redutora da supervisão a funcionar: o efeito sendo benéfico, é igualmente odioso, porque entende-se a supervisão como uma ação de controle. Rejeito essa perspetiva. A supervisão devia ser praticada com base na partilha constante, na permuta, na discussão, na troca de ideias, porque a supervisão é isso mesmo. Todos nós devemos ser supervisionados. Agora não podemos andar a controlar-nos uns aos outros, a ver quem é que faz melhor e quem é que faz pior. O objetivo não pode ser esse. Não pode ser categorizar. Não pode ser esse...

27. Mas achas que o modelo de avaliação é isso que pretende?

O modelo de avaliação é entendido por algumas pessoas como algo que nos remete para a prestação de contas. Para determinados patamares de produtividade. Eu acho que é importante a prestação de contas. Se um professor, do Ensino Público, estivesse num colégio, como procederia perante aqueles que lhe pagam o ordenado? Não teria uma preocupação adicional em perceber o que está a acontecer? Porque afinal são essas pessoas que depois vão ter de se justificar perante os Encarregados de Educação que põem lá os filhos? Neste momento, um professor do Ensino Público, tem uma série de estruturas intermédias acima dele, que muitas vezes encobrem alguma negligência. Um professor que se engana, num Conselho de Turma, na atribuição de uma avaliação, pode sempre dizer que propôs essa avaliação. No conselho de turma estão todos atentos aos critérios que o professor utilizou? Estão todos atentos ao erro que eventualmente aconteceu? Não. E depois a seguir ao Conselho de Turma quem é que está? É o Conselho Pedagógico. E

no Conselho Pedagógico quem lá está? Os Coordenadores de Departamento, o Coordenador de Projetos, os Pais, e por aí fora. A responsabilidade dilui-se e reparte-se pelos vários intervenientes. No Ensino Privado existe uma maior exposição do docente, e isso não aconteceria nunca porque alguém estaria logo a bater à porta a pedir explicações. Afinal, o Ensino Privado é pago... e aí a responsabilidade dos pais também parece ser diferente.

No Ensino Público, alguns professores - não serão todos, nem tão pouco a maioria - descaram essas situações. Por negligência? Ou por que podem?

Acredito que a supervisão poderá implementar uma nova dinâmica, uma nova maneira de estar no ensino, mais cúmplice, mais partilhada, mais unida, em prol de uma cultura de agrupamento mais sólida.

E com o tempo, todas estas coisas se tornam pacíficas, normais e sãs.

28. Que relevância dás às práticas colaborativas e reflexivas no processo avaliativo?

Não conheço ninguém que não tire ilações de uma prática colaborativa. São experiências muito enriquecedoras. Juntar pessoas com maneiras de trabalhar diferentes ajuda muito à aproximação. Pela partilha. A menos que essa prática colaborativa seja um desastre. Há práticas colaborativas que não são propriamente sãs, onde a colaboração não acontece, isto é: “tu fazes uma parte e eu faço outra”. Confunde-se tudo. O trabalho colaborativo impõe partilha, implica *feedback* e a cumplicidade do “vamos fazer”. O plural adquire importância. Só podemos evoluir se refletirmos e avaliarmos. Uma prática reflexiva é uma avaliação (pessoal ou do grupo) do nosso trabalho, que obrigatoriamente deve conduzir a uma melhoria, ou a uma reformulação de estratégias. Podemos estar a seguir um caminho errado, continuamos em frente? As práticas reflexivas ajudam-nos a melhorar. É preciso implementá-las.

29. Descreve um bom avaliador de professores.

Um avaliador é aquele que é isento. Que é capaz de sair desse papel e tentar ter uma visão muito sã do que está a acontecer. Um bom avaliador é o que se debruça sobre o ponto de partida e sobre o ponto de chegada. O avaliador não pode olhar apenas para o ponto de chegada. Tem de conhecer a realidade, os antecedentes, os constrangimentos, as características daquele universo e depois concluir em função dos resultados obtidos. O avaliador não deve focar-se, apenas, nos resultados. O caminho e as condições em que o percorremos são aspetos igualmente importantes e a considerar. Sempre.

30. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Acho que ajuda. Podendo ser perversa, quando mal interpretada, a supervisão permite-nos...eu diria que é um contributo muito importante... permite-lhes ter uma visão diferente sobre a avaliação. Sobre o processo.

31. Qual é a tua perceção do acompanhamento feito pela SADD?

Eu saudei a SADD no Conselho Pedagógico. Saudei porque tive conhecimento do funcionamento da SADD nos outros Agrupamentos. Há muitos Agrupamentos com quem tenho falado, que a SADD já terminou o seu trabalho. Nós reunimos todas as quartas-feiras, discutimos todas as quartas-feiras o que é importante discutir e há uma coisa que para mim as SADD devem ter, é uma percentagem de insegurança para poderem reequacionar permanentemente a sua estratégia e abertura, obviamente tem que haver essa abertura porque a sensação de uma autoestima intocável faz com que essas SADD se alheiem do papel importantíssimo que têm.

32. A Escola promove uma avaliação supervisiva nos seus documentos orientadores, como o Regulamento Interno e o Projeto Educativo?

Sim. Aliás, quando temos algumas referências ao tipo de professor, ao perfil do professor, isso implica que o professor seja um elemento extremamente importante em tudo o que se passa no Agrupamento, por forma a ‘beber’, digamos assim, uma cultura uniforme relativamente ao seu comportamento. É o que queremos para o Agrupamento e, portanto, o perfil do professor explicitado no Projeto Educativo, dita, digamos assim, algumas ideias sobre isso.

33. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação da Escola do Agrupamento? Porquê?

Não. Mas não quer dizer que não existam docentes que a pratiquem. Lá vou ter que falar novamente na cultura de Escola... Tenho pena, mas não existe. Ou melhor, ainda não existe.

34. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de avaliador e de supervisor. Concordas com este duplo papel na mesma pessoa ou achas que deve haver um supervisor e um avaliador?

Se o avaliador for da mesma escola/agrupamento, eu acho que pode ser em simultâneo.

35. No caso do avaliador interno, achas que o avaliador interno...

Acho que o avaliador interno pode ser supervisor no modelo que neste momento existe. O único problema é a falta de tempo para o exercício da dupla função (atualmente o avaliador interno pode ter mais do que um avaliado). E pelo menos, não haveria o estigma de que aquele supervisor estaria ali para o controlar, mas antes para o acompanhar, para ele obter melhores resultados e melhor produtividade, tornando a relação mais sã, mas isso implicava que fosse um avaliador externo a fazer o resto (observação de aulas), nomeadamente, garantindo a isenção do processo. Mas não creio que o modelo preveja um limite para o número de avaliados por avaliador interno (ou externo) e uma redução na componente letiva com esse fim (existem docentes que não têm redução ao abrigo do Artigo 79º do ECD, e essa, hoje, já não é o que era), a não ser que de futuro... pelo menos facilitaria o trabalho do supervisor. O supervisor não seria entendido como avaliador, como alguém para controlar, mas antes para sugerir, melhorar, acompanhar, orientar.

36. Mas neste caso seria um supervisor externo?

Não. Seria um supervisor interno. Agora, não há tanta gente com formação em supervisão. Por outro lado, isto seria totalmente desmistificado se toda a gente tivesse formação em supervisão. Esqueci-me de te dizer uma coisa, é que eu já fui orientador de estágio, com essa dupla função. Tinha que trabalhar (dar as minhas aulas), supervisionar a atividade do docente que na altura acompanhava, observar as aulas e avaliá-lo. Às tantas, confundia uma série de coisas. O problema resulta, sempre, na sobrecarga de trabalho e na falta de tempo para o executar convenientemente. Afinal, a legislação prevê, em determinados casos, dois avaliadores (um interno e outro externo) para o mesmo avaliado.

37. Quais os fatores que consideras essenciais para uma frutuosa atividade supervisiva incorporada na avaliação docente? E os fatores limitativos?

São os constrangimentos que advêm de uma cultura docente muito individualista, ainda pouco trabalhada, ou pelo menos assimilada. É uma cultura que ainda não prevê a partilha ou pelo menos na sua plenitude. É uma cultura que afeta, digamos assim, a avaliação porque entendemos que aquela pessoa que ali está pode determinar a nossa vida, pode expor-nos, pode prejudicar a nossa vida. Quando olhamos para um supervisor e para um avaliador, temos sempre o receio, à priori, de que aquela pessoa determine um pouco da nossa vida, para melhor ou para pior, porque se houver cumplicidade e uma boa relação, essa relação profissional pode ajudar-nos a progredir e a alcançar outro patamar. Mas depende sempre das pessoas envolvidas, e até há experiências muito problemáticas, traumatizantes. É nesta perspetiva que o supervisor ou a atividade supervisiva, incorporada na avaliação docente pode ser prejudicial. Repito, não depende da atividade, depende da pessoa. A pessoa pode ter formação e ser mal formada. É assim, entre pares há pessoas com quem muito rapidamente se cria empatia. Outras existem que a aproximação é muito mais complicada. São géneros, personalidades, posturas... Verdade seja dita, nem toda a gente serve para avaliador. E nem sempre os meios são os ideais. Nos meios mais sensíveis os professores estão mais expostos, e suscetíveis. Há

professores de escalões diferentes, há professores que estagnaram e outros que estão permanentemente a evoluir. O que os move, ou cristaliza? É a postura, a atitude, a recetividade, a honestidade profissional.

38. Quais te parecem ser os fatores que potenciam a melhoria das práticas docentes?

Tem muito a ver com a idoneidade profissional. É intrínseca à pessoa. Há pessoas que não precisam de grandes motivações para serem os melhores. Há pessoas que precisam de ganhar mais para quererem fazer melhor. Há pessoas que respondem a estímulos diferentes de uma forma diferenciada. Isto é, o que é que deveria sustentar uma maior motivação para os professores? Há professores que se motivam com os resultados dos alunos, há docentes que se motivam com o recibo do seu ordenado, há pessoas que se motivam quando estão sob pressão e quando alguém as está a supervisionar, há pessoas que se motivam muito mais quando estão na eminência de perder o emprego, e eu não sei, muito sinceramente, não sei, o que pode contribuir para uma maior motivação das pessoas. O ordenado podia ser um deles, a progressão podia ser outra, mas também nada disto é garantido. Há docentes que se entregam à missão de professor e à missão da escola e que se satisfazem, apenas, com o resultado dos alunos e com o sucesso dos outros. Outros há, porém, que só resmungam, e exigem, sem nada provar.

39. Consideras mais enriquecedor para a mudança das práticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação com ou sem supervisão? Porquê?

Eu conheço pessoas que têm formação em supervisão, com perfil para a supervisão. Se todas fossem como elas, seria garantidamente um sucesso. Conheço outras pessoas que têm formação em supervisão, que se envolveram com a supervisão, não porque isso lhes trouxesse uma ideia diferente do que é o ensino, mas porque isso lhes proporciona um curriculum engraçado e, quiçá, lhes dá um estuto diferente, um reconhecimento ou poder acrescidos. Não creio que esse seja o perfil indicado de docente para se garantir a supervisão. Sou céptico porque existem pessoas com perfis diferentes. Eu sou favorável à partilha, sou favorável à colaboração, a todo o tipo de trabalho em prol de um objetivo que seja comum, em prol de uma cultura de união, em prol de uma cultura de qualidade, em prol de uma cultura de progresso, de evolução. Isto é, nós não podemos ser, e agora falo um bocadinho deste Agrupamento, não podemos ser iguais aos outros. Temos que ser diferentes, de preferência para melhor, mas temos que oferecer coisas em que acreditamos, coisas que tenham a ver com a nossa convicção, coisas que tragam para este agrupamento uma maneira de estar diferente dos outros e que determine a escolha dos alunos. De uma identidade cultural, de uma cultura organizacional plena, identificada por todos, assimilada por todos da mesma maneira, o que não é fácil. Quantas pessoas têm formação em supervisão pedagógica neste Agrupamento? Não há mais de cinco. A SADD viu-se confrontada com algumas reclamações e obviamente essas reclamações implicam

que haja um júri de preferência com formação em supervisão. Por que tem de se dar esse crédito às pessoas. Tem de se dar. É forçoso que as pessoas que vão servir de júri tenham formação. Mas a legislação não obriga e devia obrigar. Não tenho dúvida absolutamente nenhuma que, se os docentes tivessem formação em supervisão pedagógica, fariam uma avaliação muito mais idónea, muito mais rigorosa. Concluindo, a prática supervisiva é importante. Todavia, atualmente, a sua defesa reveste-se de muitas dificuldades e constrangimentos. Faltam-nos recursos, para que isto possa mudar ou, pelo menos, possa ter sucesso.

40. Na tua perspetiva, qual o contributo do relatório de autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional do avaliado?

Conceptualmente reconheço-lhe importância, sim. Na prática, nem sempre. Na SADD já vi relatórios muito parecidos. Não sendo, por isso, autênticos. Portanto, se um relatório de autoavaliação for autêntico e interiorizado pelos docentes e professores, esse relatório tem interesse e produz efeitos. Alguns Diretores de Turma entregam um relatório no final do ano, à semelhança dos anos anteriores. Não vais acreditar. Há relatórios iguais, ao ponto de nem mudarem sequer o nome dos alunos. Nessa perspetiva é um desrespeito. Não faz sentido nenhum, que se faça a autoavaliação porque ela não vai produzir efeitos. É o cumprimento de um procedimento. Mais nada. E há docentes que se sentem felizes com essa prática. A autoavaliação tem de ser uma interiorização, uma reflexão para a melhoria pessoal e não apenas para o elogio literário, não é?

41. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Não tem efeitos. Não se reflete em nenhuma componente do desempenho do professor.

42. Achas que a avaliação de professores contribui para a melhoria da qualidade da escola como organização?

Havendo avaliação, enfim... enquanto ação, deve ser e é fundamental. A escola beneficia com isso, porque lhe dá um crédito diferente. Torna-a mais credível. Agora, é um descrédito quando não produz nenhum efeito prático. Um docente que tem uma avaliação de *Bom*, e que mantém toda a vida o *Bom*, um docente que tem avaliação *Suficiente* e que mantém toda a vida o *Suficiente*, não vai mudar nunca, porque as suas exigências pessoais não são afetadas pela avaliação. Não é a avaliação que os move. Há docentes que o atestam. Portanto, a organização tem vantagens e beneficia com a avaliação. Até para com a sua imagem e visibilidade para o exterior. A avaliação é importante, é fundamental em todas as áreas. O nosso desempenho docente, só é possível melhorá-lo se o avaliarmos. E avaliar não é classificar. A avaliação não é uma classificação, não é o resultado. A avaliação é uma interiorização, uma reflexão sobre todo o processo, sobre todo o

desempenho para despoletar alguns sinais de melhoria. Onde é que nós estamos bem? Onde é que podemos melhorar? Quais são os pontos críticos? Quais são os pontos a preservar? O que é que temos de alterar? Porque a avaliação dos professores não pode apenas ser... e nós temos essa tendência... no sentido de saber se o professor é bom, mau ou excelente. Não! A avaliação não é isso. A avaliação pode levar a isso. Mas a avaliação é muito mais do que isso. É saber onde é que ele é bom, onde é que ele é mau, onde é que ele é frágil, onde é que ele tem potencial que outro não tem e o que deve melhorar, alterar. Portanto, se soubermos isto, e se o professor, ao fazer a sua autoavaliação, chegar à conclusão de que nem tudo foi perfeito e de que há coisas em que ele pode e deve melhorar... mas infelizmente não é essa a prioridade... E é por isso que a autoavaliação não nos diz nada. O professor que avalia e que é avaliador, ao olhar para o relatório, atribui uma nota que não se reflete em mais nada. Agora se aquela avaliação fosse uma avaliação que dissesse: o professor tem que melhorar aqui, tem de alterar esta estratégia, não pode apenas ser como... O relatório de autoavaliação pode estar manipulado. Estando manipulado não é com aqueles parâmetros que devemos proceder à avaliação. Tem de ser com outros mais objetivos. Condicionar a avaliação do desempenho docente a um relatório... É este o resultado. Há pessoas que são muito melhores do que aquilo que escreveram no relatório e há pessoas que são muito piores do que aquilo que escrevem no relatório. Inexplicavelmente, a escrita desvirtua e condiciona a avaliação. Simplesmente, perverso.

43. Se te fossem pedidas sugestões para agilizar o processo avaliativo, com vista ao desenvolvimento profissional dos professores, e à melhoria da qualidade da escola e dos resultados dos alunos, o que é que sugerias?

Para agilizar... Gostava que a avaliação da unidade orgânica fosse vertida ou transformada em créditos para a consecução e continuidade das estratégias que estão a surtir bons resultados, e que vão no sentido da melhoria. O que fazem connosco, quando avaliam a unidade orgânica, é fazer a avaliação centrada na liderança, na prestação de serviços, na organização educativa e por aí fora... E atribuem-nos *Bom, Suficiente, Muito Bom, Excelente*. Onde é que isso se reflete? Zero, para a unidade orgânica. Só responsabiliza o Diretor (e vale 40% na sua avaliação). Não responsabiliza os outros docentes nem a unidade orgânica, o que é errado. O relatório de autoavaliação é um bom indicador, mas ele tem de ser defendido. Uma das coisas que posso sugerir é que a pessoa que fez o relatório tenha de ser confrontada com ele. Assim, o avaliador não daria apenas a nota pelo que está escrito, mas também pelo que seria, então, abordado na defesa oral do seu relatório... Com supervisão pedagógica seria mais fácil, graças, pelo menos, ao acompanhamento ao longo do ano letivo. O supervisor é o único que consegue olhar para o ponto de partida e para o ponto de chegada. O avaliador interno, tal qual existe, só consegue olhar e acreditar no ponto de chegada. O avaliador interno só olha para um relatório e não sabe qual é o ponto de partida e acredita no ponto de chegada. Assim como, também, não é avaliação o que fez a equipa de avaliação externa (3 inspetores); não conheciam nada do passado deste Agrupamento, e apenas se cingiram ao relatório que nós fizemos; mas há aqui um conjunto de subjetividades que é difícil explicar e que é

difícil avaliar. Que é a população escolar, o meio onde estamos inseridos, as condições físicas da escola e do local onde se pratica o ensino/aprendizagem. Isto não entra em consideração. Eu vou a uma casa de banho e ela está ‘podre’... suja, riscada, degradada, porque há 32 anos que não teve nenhuma intervenção. Se for à sala de aula, os estores não correm, o calor é imenso, a porta tem de estar aberta, as pessoas transpiram, o ladrilho está estalado e solto, as mesas estão riscadas, empenadas, as cadeiras estragam a roupa das crianças. Nós subvertemos uma coisa que é fundamental. Eu acredito, até porque a minha formação é em Arquitetura, eu acredito, dizia, que caso o espaço cumprisse a sua função, permitiria ao professor mais tempo para a sua prática docente. Como sabemos, os reparos são constantes: está quieto, não mexas, deixa o estore, põe a cadeira no lugar, não atires papéis para o chão. Um espaço degradado convida à degradação. Não educa. E os espaços educam e devem educar. As escolas requalificadas – não sou defensor daquilo que se fez, porque foi um exagero, bastava que melhorassem as condições das salas de aula, melhorassem as conexões dos pavilhões, melhorassem as partes mais sociais, biblioteca, sala de convívio, espaços verdes, bastava que dignificassem um bocadinho o espaço escolar, pois isso também ajudaria a criança a sentir-se melhor – as escolas requalificadas, dizia eu, têm o trabalho facilitado. E nós, todos os dias andamos a colmatar essas dificuldades. Acredito que o espaço educa e se o espaço educar, podes crer, o professor terá mais tempo para ensinar. Se o espaço não educar, o professor tem de corrigir comportamentos, porque os alunos não trazem essa disciplina de casa. Há poucos dias uma colega contava uma situação que espelha muito bem o que estou a dizer: alunos que nunca tinham ido ao Teatro São Carlos, quando lá chegaram, sem que ninguém lhes dissesse nada, puxaram as calças para cima e tiraram o chapéu. Automaticamente, aqueles dourados silenciaram aqueles alunos. Não acreditavam no que estavam a ver e perguntaram se era ouro. Alguma inocência há nestes alunos que é perfeitamente moldável através de um espaço. Nós temos como lema, “um espaço de inclusão e de saberes” e ainda estamos na parte da inclusão. Há sempre coisas que vamos conseguindo ao longo dos anos. Os nossos resultados têm melhorado, não tanto como gostaríamos, mas esse esforço é de todos e eu acho que vamos fazendo, ou tentando fazer com que essa cultura de escola ou de organização, vá ao encontro de uma identidade que os alunos absorvam. Não faz sentido implementar procedimentos de monitorização sobre o desempenho docente se ele não tiver efeitos imediatos. As pessoas precisam de saber para que é que a avaliação serve. Não pode servir apenas para dignificar a instituição quando ela, depois, é um motor de desmotivação. Devendo ser um motor de motivação – e neste momento não é porque nem toda a gente olha para a sua profissão com a mesma dignidade – devia ser um veículo para dignificação da classe docente, mas não só. Há professores que lá fora não dizem que são professores do ensino básico e secundário porque podem ser socialmente enxovalhados. A classe de professores, há muito pouco tempo foi desvalorizada. Os professores foram desrespeitados. Quando dão poder aos pais e quando dizem que os professores não querem trabalhar, não estão a dignificar a classe. E isto foi feito por dirigentes. Foi feito por pessoas com responsabilidade na educação porque interessava dividir a classe. No entanto essa pessoa, que é a [REDACTED] tinha uma convicção sobre o que queria para a educação que eu, se calhar, não vejo noutros que a criticaram. Os professores gostaram do que a [REDACTED] queria implementar? Não!

Porquê? Porque mexia com a vida deles. Estava errada? Não! Podia corrigir algumas coisas? Podia e devia. E devia ser arrogante para com os professores? Não, mas foi!..

Mas deixa-me lançar esta questão:

Por que será que nenhum partido quer mexer verdadeiramente na avaliação dos professores? A resposta parece-me simples: Porque podem perder eleições. Porque este assunto pode fazer cair ministros...

Aposto que ninguém vai ter coragem para mexer seriamente na avaliação do desempenho docente. Será sempre uma coisa que ficará para depois.

FIM

ANEXO 4. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO ELEMENTO DO CONSELHO PEDAGÓGICO

7 Maio 2015

12h30m



MESTRADO EM EDUCAÇÃO: SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Entrevista ao Elemento do Conselho Pedagógico

Duração: 1h22m48s

Olá!

Boa tarde!

Queria agradecer a tua participação nesta entrevista, é fundamental porque sem ela não conseguiria ter elementos que sustentem as minhas análises e conclusões. E queria também fazer-te uma rápida apresentação do meu guião. Este é composto por um primeiro grupo com perguntas sobre a avaliação, outro sobre a supervisão e depois um outro grupo para saber a tua perspetiva sobre os efeitos que a componente da avaliação interna tem no desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, saber se na tua perspetiva tem efeitos ou se não tem.

Queria também dizer-te que esta entrevista é confidencial e queria pedir-te autorização para fazer a gravação áudio.

Sim senhora!

Vamos começar?

Vamos!

1. Então, o que te levou a tomar a decisão de seres professora?

No momento da minha escola primária, porque tive uma escola primária de extrema felicidade com uma professora primária que fez coisas que eu nunca consegui fazer nem nunca consegui ver feito. Era perfeitamente revolucionária. Tinha tempo para tudo e eram momentos de uma felicidade tal que eu achei que ser professora era aquilo que eu queria fazer na vida. E fui!

2. Atualmente estás em que escalão?

9º.

3. Já és uma professora de topo. E estás há muito tempo nesta escola?

Desde 83.

4. Fala um pouco do teu percurso académico e profissional.

Portanto...o meu percurso académico foi ter tirado a licenciatura em filologia germânica, na Universidade de Lisboa, na Faculdade de Letras. E, anteriormente a isso, fiz o Liceu, no Liceu Filipa, depois fiz o estágio em 74, com aulas assistidas, coisa de que gostei muito e que achei que tinha sido muito útil. Quem ia para o ensino tinha naquela altura umas cadeiras pedagógicas que eram perfeitamente teóricas, e depois no primeiro ano que dei

aulas concorri a estágio e entrei para estágio. Portanto, eu profissionalizei-me no primeiro ano que dei aulas. Depois, estive um ano como agregada, que era uma coisa que se passava naquela altura e, com vinte e poucos...sei lá...cinco ou seis, houve uma lei em que pessoas que se queriam efetivar e que tivessem menos de 10 anos de serviço tinham que concorrer para fora de Lisboa, Porto e Coimbra. Aquilo...toda a gente percebeu que ia durar pouco tempo porque houve uma grande contestação, mas eu achei que era altura de me efetivar à frente dos outros todos. Portanto, enquanto os outros esperavam que a lei mudasse, eu naquele ano fui-me efetivar para Portimão, portanto, efetivei-me com 27 anos. E pronto! No ano seguinte regressei para Lisboa, dei aulas na Afonso Domingues um ano ou dois, e depois vim para a escola de Sacavém, que antigamente era na Portela e já mudei em 83 para esta escola, donde nunca saí.

5. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Não. Não tenho.

6. Recorda os cargos que desempenhaste ao longo da tua carreira.

Diretora de turma, durante muito tempo, quase sempre. Delegada de grupo (chamava-se assim na altura) várias vezes. Coordenadora dos diretores de turma por três vezes. Direção da escola, numa primeira vez, em 91, num biénio. E depois 11 anos na outra direção, sempre ligada à parte dos alunos - por isso é que eu sei pouco de professores - sempre por opção ligada à parte dos alunos. Neste momento sou coordenadora de projetos no agrupamento. Pronto! (Pausa) Estava a ver se me lembrava de mais algum cargo. Era um elemento do pedagógico anteriormente por ser coordenadora dos diretores de turma do Agrupamento, sou um elemento do pedagógico agora, por ser coordenadora de projetos do Agrupamento.

7. Fala um pouco do que pensas sobre o actual modelo de avaliação de professores.

Eu acho que, neste momento, o atual modelo de avaliação não captou minimamente as pessoas. Antes do atual modelo, eram os relatórios com evidências, que era uma coisa tremenda. Neste momento, está mais agilizado nesse aspeto. Mas eu penso que há um sentido grande das pessoas em acharem que os professores que melhor avaliação têm são aqueles que se focam mais na avaliação do que propriamente na prática docente. E portanto há um sentimento generalizado de desconfiança, isso é o que eu acho, em relação à avaliação por as pessoas no terreno verem precisamente que as pessoas que têm tudo certo para a avaliação, muito coordenado, estão dirigidas perfeitamente para a prestação de contas. E muito bons profissionais que eu conheço aqui, enfim ao longo destes trinta e tal anos que aqui estou, as pessoas optam por não ser avaliadas, sempre que podem optam por não serem avaliadas e dizem sempre: “tenho lá tempo para isso”. E quando dizem “tenho lá tempo para isso”, não identifico isto como profissionais de segunda categoria mas precisamente como intensificação do trabalho. As pessoas precisam de estar atualizadas na sua própria disciplina, de fazer consultas, de estar a ver, em termos científicos, o que é que passou, em arranjar fichas e estratégias para uma escola complicada como é a nossa, e dizem muitas vezes, “tenho lá tempo para isso”. Achando

que a avaliação é um trabalho vocacionado para o *show off*. Eu penso que é isso. E depois a prática nos anos de avaliação, em muitos casos, tem mostrado isso mesmo. Pessoas que pedem avaliação, pessoas que pedem excelente na avaliação, nós que as conhecemos aqui porque esta escola tem um corpo docente extremamente estável, identificamos muitas vezes essas pessoas como completamente indisponíveis para uma visita de estudo, para uma atividade de escola, para qualquer mudança a esse nível. Mas, depois, são as primeiras a ter tudo certinho e a não ser apanhadas em qualquer questão administrativa. E é esse perfil que corresponde ao professor que se centra muito na questão da avaliação.

8. Então achas que a avaliação é puramente administrativa?

Acho! Acho que as pessoas a sentem como tal. Sem dúvida nenhuma!

9. Podes enumerar algumas potencialidades deste modelo de avaliação?

Eu tinha um modelo e que achava que funcionava. Foi sempre o que eu achei, mas que é um bocado, enfim, fora da linha. Eu sempre achei que as pessoas deveriam ter um processo de avaliação como te falei há bocado, da profissionalização em exercício, que eu achava que era muito importante, não só para ver se as pessoas estavam aptas para o ensino mas também para lhes mostrar a elas enquanto era tempo se estavam a tempo ou não de arrear caminho. Eu acho que o ensino tem uma componente de vocação e de jeito muitíssimo forte. Acho que pessoas para quem a situação de aula é um inferno, nunca hão de conseguir ser bons professores nem que façam quinhentas ações de formação e que sejam avaliadas outras quinhentas vezes. E, portanto, eu penso que naquele início a profissionalização em exercício, com acompanhamento de professores mais velhos, serve para ver se aquelas pessoas devem ser afastadas do ensino ou se têm alguma recuperação ou para elas próprias perceberem que não merece a pena investir naquela carreira. Portanto, concordava perfeitamente com esses estágios e não sei se naqueles primeiros anos não poderia haver um outro momento semelhante mas sempre com a componente de observação de aulas, sempre com a componente pedagógica bem visível. Depois, a partir daí eu penso que as pessoas poderiam progredir normalmente como era o esquema anterior em que as pessoas progrediam desde que “não”, ou seja, desde que não tivessem um número de faltas injustificadas, etc. Progrediam por antiguidade na carreira. Era automática. E depois o que eu sempre achei é que alguém que quisesse progredir mais rapidamente poderia inscrever-se e propor um trabalho vanguardista, diferente, de índole científico-pedagógica que entraria depois num concurso nacional e que esses trabalhos, se tivessem qualidade, poderiam proporcionar a essa pessoa uma subida mais rápida do que a progressão por antiguidade. Continuo a ter a ideia de que massacrar as pessoas com a avaliação e com um desvio de energia e tempo para essa atividade é retirar-lhes tempo que precisam para a atualização da prática docente, para a adequação da prática docente às diversas turmas que vão tendo, pronto. Isto era o modelo que eu achava.

Em relação a este modelo assim como está, não lhe vejo muitas potencialidades. Eu penso que os malefícios da avaliação são mais, pelo menos tanto quanto eu consigo ver agora, do que os benefícios. Ou então terá que se arranjar um modo muito diferente.

Eu não concordo com este modelo específico e não consigo imaginar, neste momento, um modelo em que essa avaliação seja pertinente. Ou então, se esse modelo existisse, tinha que passar muito mais por observação de aulas. Mas eu acho que essa observação

de aulas e essa tal supervisão pode e deve ser feita de um modo construtivo. E penso que se essa supervisão e acompanhamento pelo professor mais graduado for institucionalizada como modo de trabalho conjunto, que ela consegue ter mais frutos do que se andar depois com tricas pessoais e jogos de interesses que necessariamente uma avaliação acarreta. Eu percebo que a observação de aulas seja uma coisa muito complicada...

Eu pessoalmente só vejo aí uma potencialidade que eu acho que é importante, que é promover de alguma maneira o trabalho articulado, conjunto, dos professores. E isso eu acho que é muito importante. E dar, eventualmente, alguma cobertura formal ou legal para um professor cuja prática visivelmente saia dos parâmetros médios poder ser chamado. Mas acho que, neste momento, os poderes da Direção e os poderes do Diretor são tantos que eu penso que o Diretor tem completamente poder para convocar um grupo disciplinar, para convocar um professor e para averiguar essas situações e tentar remediá-las. Pronto!

10. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Eu sou pela obrigatoriedade da frequência com aproveitamento de ações de formação dentro da sua área disciplinar. Porque o problema das ações de formação é que muitas vezes as pessoas fazem-nas porque sim. Embora eu ache que neste momento a coisa já esteja melhor. Antigamente era muito pior. Eu penso que o delinear e o obrigar à frequência de ações de formação de atualização científica e pedagógica da sua disciplina é um bom procedimento. E é uma avaliação muito concreta que é feita. Na frequência das ações de formação com aproveitamento, estás de alguma maneira a avaliar logo ali muita coisa: o empenhamento dos professores, a sua capacidade de aprendizagem. E os resultados dessas mesmas ações podem ter influência na sua prática docente. Portanto, a questão das ações de formação é neste modelo uma coisa com que eu concordo muito. Relativamente aos três domínios, eu acho que seria aquele em que...evidentemente não seria a pagar, porque nas empresas não são e o objetivo não é esse, mas eu penso por exemplo que um professor de inglês, que é o meu caso, deveria ser obrigado a frequentar com alguma periodicidade, vamos supor, de cinco em cinco anos, cursos de atualização na sua base científica.

11. E achas que se deveria medir se essas ações de formação tiveram efeitos nas práticas docentes?

O que eu acho, e eu fui avaliadora na altura em que os *dossiers*...eram obrigados a apresentar as evidências e eu acho que quando se vão medir essas evidências, há tantos artistas das evidências que conseguem fazer no papel coisas lindíssimas mas depois aquilo não é nada. Pronto isto só para esclarecer, mas eu acho que é importante, e não me importa nada que fique gravado. No ano passado eu tive cá dois grupos de alunos da Universidade Nova, através de um professor que eu lá conheço, que vieram cá fazer trabalhos à escola sobre projetos sociais com impacto. Um desses grupos fez qualquer coisinha, um outro grupo programou uma atividade, uma festa de natal para a angariação de fundos, e às tantas eu tinha cartaz feito, festa marcada, os meninos com trabalho acabado, e nem cá estavam. E portanto eu vi-me a braços com uma festa de natal em que tive que pegar na

associação de estudantes e na representante da associação de pais para cumprir o calendário de uma festa que eles tinham no papel. Quando fui fazer a avaliação com o professor da Nova desses meninos, ele tinha-lhes dado 18 ou 19 valores, porque eles tinham feito uma apresentação brilhante daquele trabalho: a análise da situação, o que falámos com os alunos, a auscultação dos interesses dos alunos, um cartaz lindíssimo, só que no final daquilo tudo havia uma festa que se eu não a pego no ar, nem sequer se tinha realizado. Portanto, isto é uma história que me exemplifica um pouco o medo que eu tenho dessa medição de resultados. Porque ou se vai medir o acontecimento em si e tem de haver uma equipa para não ser visto pela mais amiga ou...eu vi aqueles alunos e pensei “estes fulanos são os artistas das evidências e do futuro”, nitidamente. E portanto, por isso é que eu digo que essas medições...quer dizer, eu confio que se tu fazes uma ação na tua disciplina, se a fazes com assiduidade, se a fazes com aproveitamento, se melhoras os teus conhecimentos quer científicos quer pedagógicos é um bocado paradoxal que depois não os vás aplicar na tua vida futura. Essas ações de formação também podem ter uma parte final que corresponda a projetos de aplicação que a pessoa faça na aula. Tudo isto é uma questão de a pessoa se focar no sítio que eu acho que é mais de focar. Porque tu podes fazer uma ação de formação, por exemplo, novas tecnologias, e depois essas ações de formação podem conter na própria avaliação um projeto de aplicação, porque se a pessoa fez um projeto de aplicação, só se for tolinha é que não o vai aplicar na aula e penso que é capaz de ser uma maneira mais fiável do que a produção de evidências que a experiência me diz que há uns artistas da produção de evidências que têm a arte de produzir evidências de coisas que nunca fizeram na vida.

12. Qual é a tua perceção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

(Pausa) Eu penso que as pessoas fazem o melhor que são capazes. Eu penso que os nossos parâmetros das várias dimensões estão bem feitos e penso que têm um papel de razoável importância. Não sei dizer muito mais...Eu tenho muitas dúvidas do reflexo da avaliação neste momento na escola. Muitas! Muitas! Desde o início. E portanto partindo deste pressuposto é um bocado difícil chegar a outra conclusão. Não vejo! Não! Não! Para o avaliado sim! Agora eu não vejo consequências da avaliação na melhoria da prática docente na escola. Não vejo mesmo! Até que depois as pessoas...ainda por cima estão congeladas, é um fator concreto, não é? Portanto, para ajudar à ideia que se tem de que não serve para nada, de que é uma coisa perfeitamente administrativa, ainda há uma progressão na carreira que está congelada e que não se faz. Portanto, evidentemente que ajuda a desincentivar! No mínimo! Claro! Evidentemente!

13. Parece-te que este modelo de avaliação consegue diferenciar o desempenho dos professores? Porquê?

Não! Não! Porque a experiência me diz! Porque eu estou nesta escola há muitos anos e porque eu vejo que os professores que fazem tudo muito direitinho, que têm os papéis muito organizados e que fazem aquele relatório muito bem feito, frequentemente e mais...e os professores que se candidatam ao excelente, quantas vezes eu já dei gargalhadas de morte, de dizer..ah ah aquele candidata-se ao excelente! Não são todos! Mas muitos, são! Tem a ver com o modelo em si, porque eu acho que se prende tudo com

aquilo que eu disse há bocado. Que a experiência diz-me que a maior parte das pessoas que eu conheço que estão muito preocupadas em fazer, são precisamente aquelas que não têm depois essa preocupação em mostrar que fizeram. Têm preocupação de fazer...de...uma escola é uma coisa cheia de imprevistos, variantes, coisas que é preciso decidir em cima do momento, fazer. Há uma iniciativa duma exposição que aparece num sítio qualquer e que é muito interessante fazer. E o perfil do professor que diz, vamos fazer uma ficha, vamos fazer, vamos levar os alunos, é precisamente o antagónico daquele professor muito certinho que inclui a sua atividade no plano anual de atividades logo em setembro, mas que depois é precisamente o menos recetivo a essa necessidade de flexibilidade que uma escola exige.

14. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Não! Já te tinha dito no início. Eu tinha dito que devem ser avaliados na formação inicial, e depois progressão e depois a possibilidade de uma progressão mais rápida por candidatura que terá de ser uma coisa a nível nacional. A minha ideia é uma candidatura com projeto pedagógico inovador, e que depois a atribuição da avaliação não fosse com o projeto, mas fosse com o projeto e com a implementação do projeto. Lá volto eu à parte teórica e à parte prática. Pronto! E que fosse um concurso a nível nacional com um júri exterior às escolas e comum e que fosse uma coisa séria. Portanto que só progredissem desse modo mais rápido os professores que apresentassem um trabalho digno de nota e excelente. Porque eu... francamente, neste modelo de avaliação até a palavra excelente me choca um bocado. Fazer aquilo que se pressupõe ser feito, não é um professor excelente. Para mim um aluno excelente aparece de 10 em 10 anos. Portanto a excelência, eu acho francamente que não é isso. E a excelência nunca pode ser uma coisa a nível de escola com toda a personificação que tem das pessoas que nos avaliam.

15. Relativamente aos parâmetros definidos pela SAAD, no Documento de Registo e Avaliação dos Docentes de Carreira, parece-te que todos têm a mesma importância ou uns são mais relevantes do que outros?

Eu parece-me que aquilo é um trabalho bem feito. Eu estou no pedagógico e ele passou por lá, e eu achei isso. Penso que é um trabalho bem feito. Nem todos têm o peso igual...Estás a falar dos parâmetros ou das dimensões?

16. Estou a falar dos parâmetros, porque esses é que dependem da escola.

Sim. Sim. Há lá uns parâmetros que podem ser omitidos. Por exemplo, no parâmetro do trabalho com as comunidades, inclusivamente o que se refere a trazer os encarregados de educação à escola, há alguns professores em que isso não se aplica independentemente de a professora não ser diretora de turma mas poder fazer uma atividade que envolva os pais, mas pode não ser aplicado, e portanto pareceram-me ajustados.

17. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socio-económica da população escolar?

Acho. Acho que sim! Acho que sim!

18. Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e quais os conceitos conexos a que o associas?

Supervisão associo a articulação e orientação. Portanto são as minhas duas palavras. Articulação do indivíduo enquanto professor com o todo. Com o todo quer seja a nível de colegas, quer seja a nível da população escolar. No nosso caso com o todo, uma vez que somos Agrupamento, até com o projeto educativo e o mais vasto que é com o agrupamento. E isso é a parte da supervisão que integra no todo e no global. E depois no acompanhamento que eu acho que é importante para ir mostrando como se faz, o que é que já está feito, para que a pessoa ou faça igual ou se não faz igual, faz diferente mas sabe porque é que está a fazer diferente e portanto a supervisão para mim é isto.

19. Que relevância dás ao trabalho colaborativo e práticas reflexivas no processo avaliativo?

Eu acho francamente que isso é um dos problemas maiores que uma escola tem: as práticas colaborativas, eu acho. Acho que se trabalha muito individualmente. E acho que há coisas concretas que fazem com que as pessoas trabalhem cada vez mais isoladas. Uma das coisas é de índole prática e dá um bocado vontade de rir mas eu acho que é importante. O facto de as aulas terem 90 minutos e os intervalos serem menores, faz com que haja muito menos conversa na sala dos professores, que eu achava que era muitiiiiissimo importante, porque a pessoa chegava de hora a hora e de hora a hora fazia o ponto da situação. Vinha com um ar radioso e olha que coisa gira que eu fiz. E o outro tem tendência a dizer: fizeste? O que é que fizeste? Vou fazer igual. Vou ver como é que se faz. E interagia. Isto é uma coisa perfeitamente anedótica, mas de índole prática e que eu acho que era muitiiiiissimo importante. E depois, porque as pessoas têm a componente não letiva muito cheia de atividades não letivas, completamente burocráticas, e depois as reuniões de grupo tornam-se difíceis e têm de ser rápidas senão depois não se tem tempo. E a possibilidade da pessoa ter tempo livre para trabalhar com os colegas em conjunto na elaboração de um teste, é realmente muito difícil. Portanto eu penso que deveria haver mais tempo calendarizado para que as pessoas trabalhassem em conjunto. Acho que é talvez das coisas mais difíceis e penso que esse trabalho em conjunto não precisa de ser uma coisa que tenha na ponta uma avaliação para que as pessoas a façam. Eu penso que se se tiver condições para fazer, que ele se faz. As práticas reflexivas, eu penso que se faz aqui na escola e isso eu acho que se faz bem. Uma boa análise do insucesso, das causas do insucesso...eu penso que tudo isto está muito bem visto, que isso depois é cuidadosamente e obrigatoriamente analisado nos grupos, que isso depois é cuidadosamente analisado no pedagógico.

20. Mas esta reflexão não está relacionada com o processo avaliativo. E as práticas reflexivas do processo de avaliação?

Voltamos à mesma história. Se o professor o fizer honestamente, eu penso que pode ter. Faz um balanço da sua atividade. Oh Clara, como todos os relatórios que a gente tem, de projetos...Eu tenho a ideia que esses relatórios muitas vezes são processos mecânicos. Que a pessoa muitas vezes até vai buscar modelos aqui e ali, modelos que arranja na internet...Eu, quando era coordenadora dos diretores de turma e os diretores de turma apresentavam os relatórios da sua direção de turma, havia sempre um grupo de pessoas que eram os que apresentavam aquilo a tempo, certinho, direitinho, e depois a gente lia e os relatórios são muitos e depois ...no outro ano, com outra direção de turma era igualzinho ao do ano anterior, só mudava meia dúzia de coisas...não sei. Eu tenho um bocado a ideia de que o que faz mudar os professores é o exemplo. É o ver que há coisas muito giras que os outros fazem e que resulta muito bem, e que a pessoa depois diz: “e pá fez e resultou tão bem” Ou então essa avaliação de resultados, acho que isso cala um bocado fundo que é a pessoa dizer assim: olha lá mas então o que é que se passa? E isso passou-se comigo. Houve um ano que eu decidi ter uma turma do 8º ano, que não os conseguia ter quietos de maneira nenhuma. E então eu pensei: bem, já não sei dar aulas ao básico, foi! E disse: “Mas como é que eu agora vou fazer isto?” Vou perguntar aos professores da turma quem é que tem menos problemas com eles. E assim fiz. Fui perguntando e depois cheguei à conclusão que havia uma dica prática que era que a gente não se podia virar de costas. E portanto, as disciplinas onde os professores apresentavam mais matéria em ppt (que para muitas turmas até é uma coisa chata) e estavam sempre virados para eles, que as coisas corriam melhor. Eu disse: “pronto, então a técnica é esta.” É o tal trabalho...E, por isso, eu acho que é isso, o trabalho conjunto é mais importante do que a produção de documentos. Francamente, eu acho.

21. Encontras vantagens na avaliação feita por pares?

(Pausa) Eu acho que tem vantagens e desvantagens. Uma desvantagem é que a pessoa sabe que a conhecem e portanto não pode mentir descaradamente no relatório. Terá alguma vergonha em relação a isso. Frontalmente, não é? Sabe que as pessoas a conhecem. Por outro lado, evidentemente que há depois...eu penso que se tenta fazer o melhor que se pode, mas depois há relações entre pessoas que nunca mais ficam iguais. E pode haver alguma subjetividade. Agora, se me derem a escolher, eu prefiro que seja feita por pares. Pronto! Porque neste modelo, eu penso que o ser feita por pares evita o pôr no relatório coisas que não sejam minimamente verdadeiras e observadas. Eu acho que se for uma coisa de observação direta...da minha experiência daquele ano em que fui avaliadora, sim! Se aquilo for uma coisa transparente, clara, que depois as pessoas justifiquem. As pessoas reconhecem pelo menos que há um modelo e que eles têm competência para aplicarem esse modelo, não é? Provavelmente não reconheceriam se fosse para as avaliar do nada, mas como é para confrontar a prática com o modelo preestabelecido, penso que talvez funcione.

22. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Eu acho que não fazia mal nenhum que tivessem. Acho que sim! Eu sou sempre pelas formações. Acho que a formação nunca é demais.

23. Achas que a escola promove uma avaliação supervisiva nos seus documentos orientadores?

(Pausa). Eu acho que promove mais um trabalho conjunto entre pares do que uma supervisão. Eu penso que promove o trabalho colaborativo. Pois, promove porque responsabiliza o trabalho de supervisão dos delegados de departamento e dos coordenadores de grupo. Eu acho que a esse nível, acho que sim! Promove porque responsabiliza ao considerá-los os últimos responsáveis, evidentemente, que promove essa supervisão. Eu acho que sim.

24. Qual é a tua perceção do acompanhamento feito pela SAAD?

Não estou lá dentro. Isto é muito difícil de dizer. Pronto. Eu só posso dizer que das pessoas que eu conheço que são avaliadoras, eu tenho a ideia de que eles consideram que a SAAD é muito competente no esclarecimento de todas as dúvidas. Enquanto elemento do pedagógico o que se vai passando na SAAD está em ata e é sempre comunicado ao pedagógico, as fichas e a reformulação das fichas de avaliação foram amplamente debatidas, é uma equipa que se reúne muito frequentemente, portanto, assim empiricamente, eu diria que sim, que está presente, que acompanha.

25. Quais te parecem ser os fatores limitadores das práticas supervisivas na avaliação docente?

Eu percebo o que estás a dizer. No fundo é um pouco como a relação que se estabelecia entre o orientador de estágio e o estagiário, não é isso? Essa relação entre o orientador de estágio e o estagiário, que eu acho que era uma relação excelente, estava mais normalizada, ou seja, aquilo tinha *timing*, tinha obrigatoriedade, tinha um tempo e umas horas destinadas, obrigadas. E precisamente por isso se verificar em início de carreira eu penso que o orientador de estágio estava mais à vontade para ir dando indicações ao estagiário. E o estagiário depois fazia a sua prática de acordo com as orientações do orientador. Agora não é tanto assim. Agora é uma relação interpares, não é? Eu penso que a condição de paridade não é impeditiva de se reconhecer que se pode aplicar aquele documento, porque o documento existe e é apenas aplicá-lo, o reconhecimento de esse ascendente para que a pessoa seja supervisionada pela outra, nem a que supervisiona se sentirá muito à vontade, nem o outro lhe reconhecerá esse ascendente.

26. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação? Porquê?

Não sei. Não sei. Eu isso não te sei responder. Não sei mesmo Clara, porque no ano em que eu fui avaliadora, lá voltamos nós à questão das aulas assistidas, eu tive nesse ano três avaliados: uma que não tinha aulas assistidas e outras duas que tinham. Nas que tinham aulas assistidas, eu assisti às aulas, fizeram-se reuniões a seguir, limaram-se arestas...

27. Mas a legislação mudou. A legislação era outra.

Pois. É isso. Nesta. Nesta eu penso que não. E agora também penso que um avaliador vai medir a planificação de aulas, porque nas outras coisas também não vai adiantar muito, porque na formação isso é um aspeto do formador.

28. Mas, e os parâmetros, serão ou não acompanhados pelo avaliador?

Não sei. Se concretamente os avaliadores têm tempos de reunião com os seus avaliados? Não sei. E não estou a ver como é que isso depois é exequível. Porque ou isso era uma coisa que estava calendarizada, ou tu caís rapidamente numa de dizer assim: “eu sou avaliador de A, B e C, mas eu estive duas horas reunido com A, uma com B e nenhuma com C.” Nessa condição, se isso não estivesse calendarizado e não fosse obrigatório, eu acho que até nem me chegava muito. A não ser que eu tivesse a garantia que me chegava e era igual para todas as pessoas ou fazia uma reunião com todas ao mesmo tempo, e estaria com todas ao mesmo tempo. Eu penso que esse acompanhamento, não estando previsto e não estando determinado e quantificado, não estando operacionalizado, até pode ter um efeito perverso. Eu estou convencida que sim.

29. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de supervisor e de avaliador. O que pensas da consecução deste duplo papel?

Não concordo porque quando tu vais avaliar, voltamos à questão do estágio. Quando tu vais avaliar aquilo que ensinaste, tu tens o grupo de estagiários, estás a orientar todos em conjunto da mesma maneira e depois vais avaliar se eles chegaram ao fim de modo igual. Aqui essa questão não se passa, não há esse acompanhamento, e portanto eu penso que o supervisor, estou a imaginar agora o delegado de grupo, se calhar estará mais à vontade para acompanhar e o avaliado mais à vontade para pedir esse acompanhamento, se ele simultaneamente não for avaliador.

30. E então, quem é que considerarias como avaliador?

É assim. Se esse acompanhamento, se essa supervisão estiver operacionalizada de modo a que se processe em termos de igualdade para todos os avaliados, eu penso que é capaz de não ser muito grave que o supervisor seja o avaliador. Deste modo, eu penso que é um bocado estranho porque tu, no fundo, estás a avaliar aquilo que indicaste que fosse feito. E por tudo aquilo que nós dissemos atrás, no modelo atual do tal avaliado não sentir tanto

a ascendência do seu avaliador, eu penso que será mais fácil haver um modelo diferente: Uma pessoa como avaliadora e outra como supervisora. Eu acho que é muito fácil que o supervisor e o avaliador sejam uma e a mesma pessoa, se for na vertente científica e pedagógica. Pronto! Mas depois nas outras duas vertentes, no envolvimento das atividades escolares, eu acho francamente que é muito questionável. E acima de tudo porque no modelo atual, o avaliador vai avaliar um documento. E esse documento não te vai responder a perguntas sobre matéria que tu lês e tens ensinado. Vai-te corresponder a práticas. Eu penso que é assim. Não tenho opinião sobre isso, a não ser que a supervisão esteja muito bem operacionalizada, quer dizer que se tenha a certeza de que o apoio dado ao conjunto dos avaliados foi o mesmo. Se essa supervisão for bem operacionalizada e delimitada de maneira a que eu tenha a certeza que os meus avaliados tiveram a mesma supervisão, não me escandaliza que o supervisor e o avaliador seja uma e a mesma pessoa.

31. Consideras que o avaliador tem apenas a função avaliativa ou também possui a função supervisiva?

Por aquilo que sei, eu penso que neste momento o avaliador basicamente avalia.

32. Quais te parecem ser os principais condicionalismos de uma avaliação centrada numa lógica colaborativa e reflexiva?

Eu penso que é a questão do tempo. É a questão do tempo. Não está definido e por outro lado é difícil as pessoas terem tempo para estarem reunidas e para trabalharem em conjunto. Existe uma legislação que empurra as pessoas para uma montanha de outras tarefas, e portanto como o dia só tem 24 horas...eu não tenho dúvidas, que era tirar 2/3 das tarefas puramente administrativas que não têm interesse nenhum para que as pessoas pudessem trabalhar em conjunto. Porque eu acho que, inclusivamente em termos de avaliação dos alunos, seria extremamente importante que as pessoas elaborassem os materiais de avaliação em conjunto. Mesmo que depois dissessem assim: “a minha turma não está capaz de fazer isto”. Mas isso fazia com que a pessoa refletisse e dissesse: “algo se passa porque tu estás a aplicar esse teste, olha lá, mas os meus não fariam isso.” E essa prática colaborativa leva de modo natural à prática reflexiva, mas é uma coisa que tem de se fazer com tempo. Eu acho impensável que, pelo menos um teste por período nas várias disciplinas, não tenha de ser feito em conjunto. As planificações, teoricamente, já são feitas em conjunto e eu penso que isso não funciona mal. Agora em questões de avaliação, eu penso que pelo menos um momento de avaliação por período devia ser feito e que as pessoas deviam fazer em conjunto. Enfim! O peso que dão! Isso é feito mas é feito de um modo tão teórico...Como eu te digo, as reuniões de grupo, que é onde isso se faz, são cada vez metidas mais a correr às quartas-feiras, que é o único dia que as pessoas podem, entre outras reuniões, quando antigamente nas reuniões de grupo se tinha mais disponibilidade, eram feitas em conjunto com os elementos do grupo, daquele grupo depois saíam subgrupos das várias disciplinas em que as pessoas trocavam impressões, trocavam materiais, etc. Portanto eu penso que o impedimento é a falta de tempo e consequentemente de calendarização.

33. Quais te parecem ser os fatores que potenciam a melhoria das práticas docentes?

Eu acho que os maus profissionais que eu encontrei no meu caminho se podem contar com os dedos da mão. São poucos. Mas fazem muito mal, pronto! E dão muito mau exemplo quando conseguem safar-se uma vida inteira de carreira sem que nada lhes aconteça. Portanto, mais que estas avaliações, que eu acho que vão tirar tempo e maçar quem tem montes de coisas para fazer, eu diria que temos que ser menos corporativos, e que os resultados e as práticas díspares têm que ser individualizadas e responsabilizadas. Esse era logo o primeiro passo. Há análise de resultados, há um grupo em que os resultados dessa disciplina são muito díspares, as pessoas têm nome, não se vai dizer para o pedagógico que os resultados são díspares. Não! É naquela disciplina concretamente com aquele professor. Faz-se uma reunião, fala-se com as pessoas, acompanha-se, responsabiliza-se, vê-se porquê. Sem dúvida nenhuma que eu penso que isso daria uma sensação, esta é a minha opinião, de muito mais justiça aos professores na sua prática profissional, do que uma avaliação baseada num relatório escrito. Eu acho que, o que para uns incomoda e para outros incentiva a uma prática docente de fraca qualidade é ter a noção de que o tal punhado de indivíduos que serão 10 em quarenta anos, consegue safar-se uma vida inteira fazendo os mínimos olímpicos, sem que nenhum mal lhe aconteça, sem que nenhuma responsabilização lhe seja pedida. E francamente, desde o início sempre me irritou esse corporativismo, e penso que era uma coisa que mudaria imediatamente as práticas docentes. Por um lado atuava pontualmente, quem estaria para fazer igual, já não fazia, e os outros que não fazem sentir-se-iam muito valorizados e muito compensados e muito incentivados a continuar a trabalhar. Eu acho que não há nada que mais desincentive um professor do que olhar para o lado ver gente que nunca está disponível para coisa nenhuma, abre a boca e diz as coisa mais antipedagógicas possíveis em voz alta, que atende telemóveis fora das aulas e as pessoas têm a sensação que nunca são punidas. E portanto, não há nada que mais me incomode do que depois ir para os jornais e ouvir dizer que os professores...ou ir às vezes para o pedagógico e ouvir elementos do pedagógico ou da associação de pais dizer: “os professores”. Cada vez que se faz uma crítica e que se diz “os professores” eu fico virada do avesso porque eu nunca faço isso e acho que é extremamente grave, a pessoa chegar irritada a uma turma e dizer “estes alunos”. Isso irrita-me tanto que eu tenho imenso cuidado para que isso não aconteça nas minhas turmas. E, mesmo que seja uma turma completamente desastada, em que há só dois alunos que se portam direito, a pessoa dizer “estes alunos” cria uma situação de injustiça tão grande naqueles dois que eles agora vão dizer “ah sim! Então agora vou fazer como os outros”. E eu acho que isso é precisamente o conselho que eu daria a uma Direção: neste momento a Direção tem imenso poder. Que o use. Pronto! E depois tudo corre melhor, quem iria ter uma prática docente pior já não quer ter porque sabe que isso lhe iria causar problemas e, problemas por problemas, se calhar é melhor esforçar-se mais e trabalhar melhor. E os outros sentem-se muito mais incentivados para continuar a trabalhar mais e melhor. Esse para mim seria o primeiro passo e o segundo realmente seria a frequência, a obrigatoriedade das ações de formação, o cuidado com a qualidade dessas ações de formação, e eventualmente fazer, com a parte final das ações de formação, uma formulação da aplicação prática na didática futura do professor. Ou seja, não dizer

só “vai aplicar isto e isto”, não! Devia concretizar-se num plano de melhoria da prática docente que integrava a avaliação da própria ação.

34. Consideras mais enriquecedor para a mudança das práticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação com ou sem supervisão? Porquê?

A haver, com supervisão, porque lhes dá uma orientação sobre o que deverão fazer.

35. Na tua perspectiva, qual o contributo do relatório de autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional do avaliado?

O relatório tem pouca importância. Tem um carácter formal e dificilmente terá muita importância, sim!

36. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Não reconheço efeitos na prática docente. De maneira nenhuma.

37. Achas que a avaliação de professores contribui para a melhoria da qualidade da escola como organização?

Não. Não!

38. Para terminar, peço-te que apresentes algumas sugestões para uma maior eficácia do modelo de avaliação no sentido da melhoria da qualidade do corpo docente.

Deste próprio modelo de avaliação? Há coisas que nós já tínhamos dito. Eu dou um enfoque à formação, que a maior parte das pessoas não dá. Reformulava a avaliação, aumentava o peso da formação gratuita, penso que este tipo de formação devia ser uma coisa bem controlada pelo ministério, e não é difícil, a pessoa inclusivamente não precisa de limitar as ofertas formativas, mas as ofertas formativas são apresentadas ao ministério e o ministério põe peso diferente naquelas que forem mais pertinentes para a prática daquele professor. Essas ações de formação deveriam ter como te disse, essa parte final de perguntar se aquilo alterou a prática docente. Essas ações de formação deveriam ter o projeto de alteração de prática docente, e deviam ter um peso maior, quer dizer devia ter-se a garantia de que o professor estava atualizado em termos científicos. Eu acho que é uma coisa que...o conhecimento está a evoluir a um ritmo tal que, para mim, acho que é a área onde se deve focar mais que é o professor não estar desatualizado em relação à sua componente científica. Eu sou muito sensível a isso. E didática, evidentemente, para não continuar a usar tecnologias que, para os alunos, estão completamente obsoletas. Claro! Evidentemente! Em relação ao relatório de autoavaliação, eu acho que talvez, para a pessoa se consciencializar do que fez...Mas podia perfeitamente ser apenas uma enumeração perfeitamente factual e por tópicos daquilo que a pessoa fez, porque mais do que isso...se fez ou não fez é a minha questão de base, logo do início, em relação a este modelo. O acompanhamento poderia fazer-se através da supervisão, a pessoa sabia que tinha feito mesmo aquela atividade, para não pôr o nome de uma atividade em que apareceu lá duas horas à tarde, como eu vi naqueles relatórios. Havia gente que

apresentava um DVD dentro de uma capinha, de atividades onde tinha lá aparecido duas horas à tarde, a assegurar não sei o quê. Pois! É isso! Portanto francamente eu acho que neste modelo seria dar mais peso à formação. E acho que não sinto necessidade da avaliação anual, penso que a progressão pode ser automática e depois para o excelente com essa situação de exceção, por candidatura, etc. Mas, a haver avaliação a observação de aulas tem de existir. Para mim, não há avaliação sem observação da prática docente. Se houvesse um sistema em que o supervisor não fosse o avaliador, essa observação de aulas podia perfeitamente, se calhar estou um bocado influenciada pelo inglês em que nós agora nos exames, eu acho uma coisa muito gira, temos um interlocutor, e o observador. Essa observação de aulas podia perfeitamente ser uma média do supervisor que acompanhou e que indicou aquela prática e o avaliador que está de fora a ver como é que aquilo é efetivado. Se calhar seria uma das melhorias a apontar. O relatório só por si eu não vejo vantagem nenhuma como não vejo dos múltiplos relatórios de projetos que se tem de direção de turma, que acumulam papel até ao teto na direção da escola. Não espelham a prática docente porque aquilo é uma técnica. Não, Não, e o facto de as pessoas dizerem ... fazerem, na Direção de Turma, o mesmo relatório mudando o nome e mudando meia dúzia de coisas, mostra que realmente o relatório é apenas um documento, é apenas um formulário, portanto ao relatório eu daria menos importância. E a observação de aulas, para mim, ou não há avaliação nenhuma e as pessoas progridem, ou se há avaliação ela tem de ser feita com observação de aulas. Para fazer a sua progressão depender de um papel, podem progredir na paz do senhor. Se é para as pessoas serem avaliadas verdadeiramente, então eu fazia depender a avaliação da formação. Disso eu não abdicar. Se é para as pessoas serem avaliadas, então não há avaliação por papéis. Supõe que agora o médico faz um relatório muito bonito e faz uma terapia ótima para o doente. Que grande médico que ele é! E, por acaso, ele foi dar aquilo ao doente e o doente morreu. Mas isso não vem lá no papel. Quer dizer... O nosso produto final é a produção de uma aula. E portanto não há avaliação sem observação de aulas. Sabendo nós que depois ainda há uma voltinha: é que as aulas observadas podem ser muito diferentes das aulas previstas para serem observadas, pronto! Isso dá pano para mangas. Já discuti isso numa ação onde fui. Mas eu acho que essa história de se poder entrar em qualquer altura dentro de uma aula de um professor também pode gerar uma inquietação tal que impede qualquer experiência ou qualquer tentativa de inovação. Pronto! Eu acho que isso tem um efeito demasiado perverso e acho que na observação de uma aula tu consegues medir o relacionamento que o professor tem com os alunos e, do que eu conheço da espécie humana, se tu conseguires dar uma aula benzinho, também não vais dar as outras assim tão pior. E pesando os prós e os contras, eu punha de parte essa observação de aulas não calendarizada, mas não abdicaria da observação de aulas calendarizadas.

39. Queres acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada na entrevista?

Não! Já falei tanto! (risos).

Então queria-te agradecer imenso!

(risos)

FIM

ANEXO 5. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO ELEMENTO DA SADD



Iniciada a 12 Maio 2015 17h30m

Mestrado em Educação: Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Entrevista ao Elemento da SADD

Duração: 2h13m42s

Olá boa tarde!

Começo por te informar sobre a temática do meu trabalho. O meu tema é sobre o papel da supervisão na avaliação interna e as suas implicações no desenvolvimento profissional docente. Como tal, fiz um guião que me irá orientar nas perguntas que te vou fazer e que está dividido em três grupos: um sobre a supervisão, outro sobre a avaliação interna e finalmente outro sobre os efeitos destas no desenvolvimento profissional dos professores. Queria desde já agradecer a tua participação e queria também dizer-te que esta informação é confidencial, e finalmente peço-te que me autorizes a fazer o registo áudio da nossa entrevista.

1. Atualmente estás em que escalão?

9.º

2. Então, o que te levou a tomar a decisão de seres professora?

Não houve nenhum momento. Foi a evolução natural das coisas. A partir do momento em que fui para Geografia, depois de ter feito o bacharelato respondi a um anúncio do jornal para dar aulas num colégio. Eu vim parar ao ensino por entrevista, que é o que a maior parte das pessoas diz que devia ser! (risos). Gostei da experiência, foram-me convidando, comecei em 79, isto foi em setembro de 79. Passei por um jornal, vi um anúncio a pedir professores para a região centro do país, e respondi ao anúncio. Passados 3 ou 4 dias tinha um telegrama a dizer que me iam fazer uma primeira entrevista, ao fim de oito dias tinha a resposta para ir ao colégio. Era um colégio em Tomar. Na primeira abordagem era para ir dar aulas de Geografia e Matemática, tenho cinco cadeiras de matemática na faculdade, porque nós no departamento de Geografia, tínhamos opções fora do departamento. À data, com o bacharelato tinha habilitação própria, o curso era de cinco anos. Como te disse, respondi ao anúncio, fui à entrevista, porém, como eles não tinham ninguém para dar ciências, fiquei a lecionar Ciências e Geografia. Aliás, o meu primeiro ano só tinha uma turma de Geografia e dava Ciências ao 5º e 7º anos e Biologia ao 8º ano. No segundo ano, continuei com a Geografia no 7º, 8º e 9º, as Ciências no 6º e a Biologia no 8º. Aliás, a maior parte dos alunos ainda me identificam como professora de Biologia. Estive quatro anos em Tomar, depois nos terceiro e quarto ano, deixei a Biologia, e fiquei só com Geografia, porque éramos dois docentes de geografia e os dois dávamos biologia e geografia. Depois, ao fim de quatro anos, por força do casamento, acabei por concorrer

ao ensino oficial e vim para Lisboa. E fui ficando, fui contratada, fui concorrendo e ia sendo reconduzida. Estive quatro anos em Tomar, cinco em Lisboa, no D. Dinis, depois efetivei-me provisoriamente em Alverca, onde estive três anos. Fiz o estágio pela Universidade Aberta. Diga-se em abono da verdade que aprendi bastante com esse estágio, ao fim destes anos todos ainda acho que foi a melhor maneira de fazer estágio (risos). Na altura era um processo de massificação porque a tutela precisava de docentes nos quadros. Efetivei-me em 91/92. Seguiram-se sete anos em S. João da Talha e vim para aqui. Este é o 36º ano letivo. Eu costumo dizer que há dez anos que me faltam dez anos! A partir de 2007, a alteração na estrutura da carreira docente mudou completamente o padrão...depois tirando esse tempo em que fui professora de ciências e biologia, fui sempre professora de geografia e 18 anos exclusivamente com o ensino básico, estive para lecionar Antropologia em Alverca, que era uma coisa que não me desagradava, até já tinha preparado os materiais para as primeiras aulas, mas entretanto foi colocado um docente que era de Antropologia e eu ia ficar com um horário de antropologia e ele com um de geografia? Não fazia muito sentido! Seguiram-se 18 anos com secundário com uma turma de básico há dois anos. Fui só professora, cargos só o diretora de turma e coordenadora de grupo e só recentemente de departamento. No ensino particular também desempenhei o cargo de direção de turma, mas assumia características diferentes, o diretor de turma não tinha o papel que tem no ensino oficial. Praticamente só presidia às reuniões de avaliação, as demais funções eram exercidas pela direção, uma vez que era um internato. Fui muitas vezes diretora de turma no ensino oficial, nunca tive duas direções, foi sempre uma. Dentro das experiências com alunos do ensino especial, com *handicaps* graves, tive cegos de nascença e perda progressiva de visão, surdos e amblíopes. E no mesmo ano cheguei a ter um cego de nascença e uma surda, o que implica estratégias completamente diferentes. Foi em Alverca, com alunos do ensino básico e não tínhamos professores do ensino especial. Tudo recaía sobre os professores, no entanto à data tínhamos uma hora semanal para preparar materiais ... mas não deixava de ser difícil. Havia professores de psicologia que faziam algum trabalho de orientação escolar e profissional, mas como os professores tinham tempo para preparar esses materiais, amenizava o trabalho. Lembro-me que, por exemplo, tenho um brinquedo destes (gravador) que era para fazer os testes ao Paulo, pois não havia professores do ensino especial. Ele respondia aos testes, cujo enunciado eu gravava, e tomava notas numa máquina de escrever em braille. O Paulo até era um bom aluno. O trabalhar com estas problemáticas foi uma experiência muito enriquecedora....Trabalhar com um cego e com um surdo implica estratégias completamente diferentes. Não se pode cirandar pela sala. Eu acho que foi aí que eu aprendi a estar parada e sentada. Para o cego tens que falar, para o surdo tens que mostrar. Foi muito enriquecedor desse ponto de vista.

E cargos? Com já referi, fui diretora de turma, coordenadora de grupo quando tinha assento no pedagógico e representante de IDES. Recentemente fui também nomeada e para coordeadora de departamento.

3. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Não.

4. **Fala um pouco do que pensa sobre o atual modelo de avaliação de professores.**

Não penso! (risos) Um ponto prévio, eu discordo da avaliação. Não é deste modelo, é da avaliação. Podem arranjar outras formas de garantir a progressão sem ser propriamente com este modelo de avaliação. Discordo da avaliação porque?

Antes, a progressão resultava pura e simplesmente do tempo de serviço, sem mais nada. Bem, havia avaliação, mas não se dava por ela. Depois passou a ser obrigatória a avaliação com base no relatório crítico de autoavaliação e formação obrigatória. Mas as alterações de fundo foram introduzidas com o ECD de 2007, cujo modelo de avaliação nunca chegou a ser concretizado conforme o decreto que o regulamentava, foi de simplificação em simplificação. Agora temos o definido pelo DL 41/2012, regulamentado pelo DR 26/2012, mais simples, mas ainda com muitos mas....

Não concordo com a avaliação porque acho que não acrescenta nada ao desempenho, não tem efeitos no desenvolvimento profissional e não tem efeitos no desempenho dos alunos. Aquilo que se pretende que é melhorar os resultados escolares, não me parece que tenha efeitos nesse sentido. Em vez da avaliação com o fim de melhorar resultados escolares, acredito, antes, no trabalho colaborativo, no trabalho de grupo, nos conselhos de turma, nas discussões, na conversa de corredor. Estes contactos informais traduzem-se numa forma muito mais prática, menos consumidora de tempo e de recursos e menos cansativa, e com reflexos muito mais positivos no sucesso dos alunos. Esta posição tem, muito provavelmente, a ver com o início de carreira. Como o colégio era um internato, havia regras muito rígidas, quer para professores quer para alunos, por exemplo eu, obrigatoriamente tinha que entregar avaliações mensais, obrigatoriamente! À direção! E isso era extremamente positivo para mim! Obrigava-me à prestação de contas, e era extremamente positivo para o desempenho dos alunos. Quando cheguei ao ensino oficial não havia avaliações intercalares. Mas eu estava habituada a fazê-las. A ter um instrumento de avaliação por mês! Podiam ser trabalhos, podiam ser testes. Ninguém me obrigava a fazer testes, mas podiam ser trabalhos. Não era obrigatório que todos os alunos entregassem os trabalhos ao mesmo tempo. Tinha que gerir os trabalhos de casa, o que os miúdos faziam durante a aula. Tinha que trabalhar para resultados, porque a Direção nos exigia. E mais, os alunos iam fazer exames. Os exames eram feitos a nível regional e exigia-se-lhes sucesso. Senão, era o colégio que estava em causa, não é? (risos) O colégio tinha paralelismo pedagógico, tinha pergaminhos a defender. E exigia aos professores, ... é lógico que depois aquilo também se organizava de outra maneira, porque eles usavam isso para fazer pressão sobre os alunos. Por exemplo, os rapazes que eram internos saíam à quarta-feira e uma vez por mês podiam andar na rua até mais tarde, era a saída do mês. Mas os alunos que tivessem mais de duas negativas, ou seja, não reunissem condições de progressão, não saíam. Estás a perceber? E iam para o estudo da meia-noite. Os alunos acabavam por trabalhar muito mais, faziam pressão sobre os professores. Eles não tinham televisão, vinham para a rua depois do jantar, saíam sempre, mas quando havia futebol, ficavam na rua até mais tarde e era de bom senso não fazer testes à quinta-feira. Estas regras de avaliar os alunos com frequência e o trabalho colaborativo deixou marcas. Quando cheguei ao ensino oficial, este tipo de trabalho não era exigido. Ninguém me pedia as classificações intermédias. Só mais tarde surgiram as avaliações intercalares.

Mas houve aspetos positivos quando cheguei ao ensino oficial nos anos 80, um deles foi a formação para diretores de turma, que decorria normalmente durante três dias no início do ano letivo, antes de aulas começarem, promovidas por professores estagiários. Acho que a avaliação intercalar é extremamente importante para o *feedback* aos alunos e encarregados de educação. E acho, por exemplo, que a colaboração, ao nível do conselho de turma e depois ao nível do grupo para a melhoria das didáticas em si, são muito mais importantes para a melhoria da prática docente. É isso, acredito na colaboração entre docentes, na partilha e aperfeiçoamento dos materiais, mais do que em qualquer avaliação. Quanto ao modelo em si, não concordo. Por que é que eu não concordo com a avaliação? Porque acredito mais nestas práticas para a melhoria do desempenho profissional. Não sou só eu melhorar como professora, mas também os resultados dos meus alunos. Acredito neste trabalho de colaboração. A eficácia da colaboração, por vezes falha, no momento de pôr em prática as regras definidas em conjunto. A nossa monitorização do insucesso mostra bem isso, a indisciplina como causa de insucesso tem um peso baixo, na casa dos 10% no total de ocorrências. Portanto estás a ver! (risos). Porém, aquele peso baixo tem reflexos enormes no resto. Acho que é o conselho de turma que deve definir regras e todos devem cumprir, e isso é muito difícil. A nível das didáticas e do desempenho nas disciplinas em si, das prestações, acredito no trabalho colaborativo dos grupos.

Quanto ao modelo, se é que tem de haver, pronto! (risos). Mas se calhar tudo tem que começar muito mais cedo. Não concordo com a avaliação docente, mas concordo com a formação inicial de professores, que devia ser muito sólida. Se é que tem que haver modelo, não discordava do anterior às alterações introduzidas pelo DL 15/2007. Era o relatório crítico e a obrigatoriedade de formação acreditada. Desde que cumprissem, todos tinham o satisfaz. Não premiava...mas também não desviava a atenção do mais importante. Quem quisesse *Bom* candidatava-se. Com as alterações introduzidas a avaliação do desempenho docente tornou-se num processo Kafkiano. Os professores foram obrigados a centrarem-se na sua avaliação. O foco foi desviado do desempenho dos alunos para o dos docentes. Toda a gente pensava em fazer muitas flores para a sua avaliação, a não ser os professores que lecionavam disciplinas sujeitas a avaliação externa, aliás, não conheço ninguém que fosse candidato a menção de mérito que quisesse lecionar anos de exame.

Há sempre modo de evitar a progressão de todos ao topo da carreira, como no caso do 1º modelo em que a partir de determinado escalão a progressão estava dependente da apresentação de candidatura e prestação de provas (exame de estado, acho que era assim que se chamava). Só conheci uma colega que fez o dito exame.

Uma formação científica inicial sólida, para a qual os 3 anos são insuficientes, que não vise apenas a docência, seguida então de estágio no ramo da docência, além de garantir melhores professores não afunila a formação inicial e abre portas a quem não queira ou não tenha oportunidade de entrar no ensino.

Considero que com a prática e trabalho colaborativo nos vamos moldando e desenvolvendo profissionalmente, incorporando práticas que respondem melhor aos desafios que se nos vão colocando. Foi neste contexto que me fui formando como professora; nunca senti muita falta de aulas assistidas para introduzir alterações, mas lá

que refletia e reflito sobre o que corre bem ou menos bem! Quando cheguei a fazer o estágio pela Universidade Aberta, essa reflexão já era para mim um dado adquirido. Nos primeiros anos de docência aprendi imenso com uma de F.Q, e com a professora de Moral. Aprendi imenso!

Ao que interessa, concordo com o estágio após uma formação inicial sólida. Será necessária avaliação depois? Não me parece! Penso que depois desse percurso só ficaria no ensino quem de facto gostasse e tivesse vocação, pois os alunos são cada vez mais difíceis, especialmente em determinados contextos sociais onde os professores e a escola não são valorizados. Aliás, penso que um dos grandes problemas dos professores é mesmo o reduzido prestígio. Só fica quem ama, mesmo! (risos)

Se tem que haver modelo de avaliação, acho o atual melhor do que o precedente, bem se calhar estou a ser egoísta, pois sou abrangida pelos casos especiais, e como não sou candidata a menções de mérito, *Excelente* ou *Muito Bom*, não me chateia! (risos). Deixe-me mais liberta para o que é realmente importante, ensinar. Penso que, se dentro de uma escola, o atual modelo for bem gerido, se as pessoas não forem muito egoístas, especialmente os que estão abrangidos pelos casos especiais, se houver o espírito de cooperação que havia antes, consegue-se tirar alguma vantagem. Este não seria de todo mau com algumas arestas a burilar, no que toca a reclamações e recurso, provavelmente há outras, mas nem sei bem quais...Ele vai ser agora avaliado, mas interrogo-me se será mesmo avaliado como precisa, pois na realidade nunca foi posto em prática, para os docentes de carreira, por causa do congelamento. Só tem tido efeito para os docentes contratados.

Concordo, por exemplo, com a reflexão sobre os resultados obtidos, logo na primeira dimensão da avaliação, na dimensão científica e pedagógica. Não têm que ser forçosamente bons, mas se se tiver um ponto de partida e um ponto de chegada, não há ninguém que não goste que os números melhorem.

Acho este mais simples, acabaram as evidências, parte-se do princípio que a evidência é a prática.

5. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Não! Não tem! Se calhar tenho que fazer umas reticências, na minha conceção é que não tem! Com avaliação ou sem avaliação, as pessoas valorizavam-se. Eu quero acreditar que sim. Quer dizer... A grande vantagem disto é que obriga a fazer formação na área específica e isso leva os professores a atualizarem-se. Mas provavelmente, mesmo sem modelo de avaliação, os professores faziam igualmente formação porque sentiam essa necessidade. Os congressos promovidos pelas associações de professores e conferências sempre foram muito frequentados por docentes. E esses eventos, sempre lotados, nem sempre ocupavam todos os dias úteis, ocupavam também fins de semana, feriados ou mesmo pausas letivas. Mesmo agora, estou a lembrar-me das sessões de apresentação de manuais, ou outras de curta duração, de natureza diversa, que ocorrem ao fim do dia ou ao sábado de manhã e estão cheias, não será por causa da avaliação do desempenho que elas são frequentadas, pois não são acreditadas. Não será apenas para ir buscar os

manuais, pois as editoras mandam-nos para casa. Haverá interesse na atualização. Estas sessões tanto são frequentadas por docentes jovens como pelos mais velhos.

6. A avaliação de professores alterou de algum modo a tua perceção da escola e dos professores? De que forma?

A perceção que eu tenho é que mudou. Não foi a prática que se alterou mas a relação entre os docentes, alterou-se para pior. A relação entre os docentes é mais competitiva. Sim! As pessoas só partilham se houver algum dividendo pessoal.... A avaliação prejudicou a partilha e a colaboração. Ficou muito do trabalhar para as evidências individuais do modelo anterior. Isto nota-se, por exemplo, no lançamento das atividades do PAA. Há um campo para indicar o departamento a que pertence o docente promotor e há ainda um campo com “outro” para o caso da proposta ter outra origem, e alguns professores utilizam este campo para se identificarem ou identificarem a sua disciplina, quando há outros campos para essa identificação; o mesmo se passa no campo “outros colaboradores”, onde surge muitas vezes “não se aplica” quando é indicado mais do que 1 docente envolvido. Ficam muito ciosos da(s) sua(s) atividade(s). Muitos outros exemplos existirão.

7. Quais as principais dificuldades sentidas pela SADD na operacionalização deste modelo de avaliação?

A operacionalização não foi difícil, não pressenti que fosse difícil. Mas vendo bem, há alguns casos concretos que não são claros, como as situações dos docentes abrangidos pelas cláusulas transitórias do DL 75/2010. Há a dúvida se estão ou não em vigor após a publicação do DL 41/2012. Dúvida que nunca nos foi esclarecida.

A alteração da estrutura da carreira introduzida pelo DL 15/2005 com a divisão da carreira em titulares e não titulares, mesmo que eliminada com o DL 75/2010, gerou profundas injustiças na progressão que não foram sanadas. Para a situação muito contribuiu o congelamento do tempo para progressão. Há docentes que não mudam de escalão desde 2002. Por este andar nem que tenham uma vida ativa muito, muito longa, chegam ao topo.

8. Mas e quais as dificuldades que sentiste na operacionalização do modelo?

Com já referi atrás, na realidade, os docentes de carreira não estão a ser avaliados, uma vez que o tempo de serviço para efeitos de progressão está congelado por força das sucessivas leis do Orçamento de Estado. Os docentes de carreira foram avaliados em 2012/2013, primeiro ano de aplicação deste modelo, porque partimos do princípio que o tempo descongelava no início ano seguinte. Também o ano passado, 2013/2014, foram avaliados 2 docentes de carreira, um porque antes tinha mal feita a contagem de serviço e, como tinha estado em mobilidade, não tinha sido avaliado e outro, que veio para o nosso agrupamento também em mobilidade e, como havia dúvidas se o devia ser ou não pelas disposições transitórias do DL 75/2010, a SADD optou pela sua avaliação.

Houve dois conjuntos de questões que foram colocadas superiormente e, no primeiro ano (12/13) não obtivemos resposta, mas no ano seguinte responderam. Nas demais situações aplica-se o quadro legal vigente, procurando a articulação entre os normativos.

Uma injustiça, acho eu, é a seriação inicial para calcular o número máximo de menções, onde entram todos os docentes que são avaliados, incluindo os do regime especial, quando estes não são candidatos a menções de mérito. Mas é o que está na lei! Até agora tem sido pacífica, mas como já referi os efeitos práticos ainda não se fizeram sentir, ainda ninguém progrediu com este modelo. Estamos congelados desde 2011.

A principal dificuldade prendeu-se com a elaboração das fichas de registo e avaliação e a definição dos descritores, que foram sancionadas pelo Conselho Pedagógico. Diga-se que da que mais gosto é da nossa, isto depois de consultar muitas das fichas vigentes nos vários agrupamentos e que as têm públicas. Há-as bem complicadas...!

9. Qual é a tua perceção sobre a forma como os professores da escola têm encarado a avaliação docente?

São céticos, acho eu. Os que mais se preocupam são os contratados porque a avaliação tem efeitos práticos, precisam da nota para concorrer. Dos docentes de carreira, os mais preocupados são os que estão em determinados escalões que exigem aulas assistidas, os do 2º e 4º escalões. Estes têm feito os procedimentos para a concretização das aulas assistidas, apesar do congelamento. Quem já as tinha tido pediu a recuperação da classificação, cumprindo calendário.

Com o congelamento do tempo de serviço, questiono-me se faz sentido estar com aulas assistidas nesses escalões, ao fim de tantos anos a lecionar. O tempo não conta para a progressão mas não deixa de ser prática letiva.

Não sei quem é que entrega relatórios! Sei que há docentes que sendo abrangidas pelo regime especial, pediram a passagem ao regime geral, portanto a minha primeira impressão pode não corresponder à realidade. Pelo sim, pelo não, o melhor é entregar o relatóriozinho anual, é a postura de alguns docentes. Que isto de avaliação, nunca se sabe...

Pensando bem, até entendo que queiram ver reconhecido o seu trabalho! Mas a aplicação dos percentis vai deixar muitos de fora que até tiveram mérito no trabalho que desenvolveram, o que acaba por se traduzir num dissabor, especialmente para os que sendo do regime especial pediram a passagem ao geral. Mas há sempre a expectativa de aceder ao *Muito Bom* sem aulas assistidas, o que não acontecia no modelo anterior.

10. Qual é a tua conceção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

Era preciso que eu acreditasse no modelo (risos). ...é uma pergunta muito complicada...porque se a avaliação não tem papel nenhum, o avaliador também não! (risos) Lê o relatório, não há evidências para apresentar, há, no entanto, alguns avaliadores que fazem alguma supervisão, apesar de o quadro legal não o referir. Penso que este modelo parte do princípio que a prática é evidente. A prática tem de ser evidente! A

supervisão passa muito pelo trabalho ao nível do grupo. Mas, muitas vezes o avaliador nem é o coordenador de grupo (figura que não existe em todos os agrupamentos, mas existe no nosso), que pode ser de escalão inferior ao do avaliado. Ao nível de grupo há supervisão, planifica-se, faz-se o balanço, trocam-se experiências... pelo menos no nosso, mas penso que nos outros também se faz trabalho semelhante. Agora se é preciso haver avaliação e um avaliador interno para isso (pausa) questiono!

11. Parece-te que este modelo de avaliação consegue diferenciar o desempenho dos professores? Porquê?

Não!

12. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Não! Volto à pergunta inicial. Para mim só teria necessidade de se criar um modelo desses para quem se propusesse e para quem queria avaliação externa, ou no caso de haver indícios de más práticas ou problemas por terem um desempenho manifestamente insuficiente ...

Se um docente tem problemas na sala de aula, o Diretor ou o coordenador de grupo podem procurar uma resposta mais adequada do que o coordenador de departamento, o primeiro porque tem a autoridade que o cargo lhe confere, o segundo porque tem o conhecimento específico.

Porque o coordenador de departamento não tem o conhecimento específico das disciplinas de todos os grupos, normalmente delega a função de avaliador interno num docente do mesmo grupo de recrutamento.

Se todos precisam de ser avaliados, eu remeto outra vez para o já referido: só aqueles que se quisessem candidatar, ou então no caso de más práticas evidentes com queixas dos pais, embora com processo de averiguação como é óbvio. Será isto uma avaliação? Avaliação será! Mas da situação! Não nos termos em que está definida. Pois segundo o modelo vigente só após a atribuição das menções de *Regular* ou de *Insuficiente* é que há plano de formação. Ora, como o processo de avaliação se conclui no ano anterior à mudança de escalão, o que na maioria dos casos, corresponde a 4 anos, os estragos já seriam demasiado elevados. Tem que haver intervenção antes de se chegar a este ponto. Olha, este é mais uma das limitações deste modelo, mas nos anteriores era semelhante.

Se calhar precisávamos de uma supervisão de proximidade, chamemos-lhe assim! Nós supervisionamo-nos uns aos outros....

13. Achas que a avaliação da componente interna é suficiente para avaliar os professores que estão abrangidos pelos “regimes especiais de avaliação de desempenho”? Porquê?

Os do regime especial só concorrem para *Bom*. No relatório apresentado de 4 em 4 anos, os docentes prestam contas da sua participação na escola e da sua relação com a comunidade, do seu contributo para os objetivos e metas do Projeto Educativo, e têm que ter formação. Parte-se do princípio que estes docentes, pela prática que têm ou pelos cargos que desempenham, têm um desempenho exímio na Dimensão A.

Oh Clara, ao fim de trinta anos, se não aprendeu a dar aulas, será que é a avaliação que o vai fazer aprender...? (risos) Só nas tais situações que fogem à norma, como já referi... essas coisas notam-se, mesmo sem a sujeição aos procedimentos preconizados na avaliação. Não conheço nenhum docente que tenha sido penalizado na avaliação por problemas na prática letiva. Também não penso que o devam ser, devem é ser ajudados a resolver os problemas. Não é?

Outra vantagem deste modelo, isto se a avaliação estivesse a decorrer normalmente, sem congelamento, não havia toda a parafernália de todos sermos avaliados ao mesmo tempo, pois o ano da avaliação depende do tempo que cada docente tem no escalão. No modelo antigo, a escola mobilizava-se toda para a avaliação, aquilo era de loucos porque todos os professores eram avaliados ao mesmo tempo. No modelo atual, a alteração de alguns procedimentos resultou, quanto a mim, numa melhoria. Tem um senão, a oscilação de ano para ano do universo de docentes avaliados.

Não são apenas os docentes dos regimes especiais que estão sujeitos à componente interna da avaliação, são todos, com exceção dos 2º e 4º escalões que estão sujeitos à obrigatoriedade da componente externa da avaliação.

Por outro lado, todos estão sujeitos à obrigatoriedade da formação, o que se deve repercutir na melhoria do desempenho nas dimensões Científica e pedagógica e na Participação na escola e relação com a comunidade.

Depois, ... volto ao que já afirmei, uma sólida formação científica, com atualização ao longo da carreira, o que acho de extrema importância. Se estivéssemos presos ao que aprendemos unicamente na faculdade não conseguíamos acompanhar os atuais programas de Geografia.

14. Relativamente aos parâmetros definidos pela SADD, no Documento de Registo e Avaliação dos Docentes de Carreira, parece-te que todos têm a mesma importância ou uns são mais relevantes do que outros?

Têm a mesma importância. Aqueles que são definidos pela SADD têm o mesmo peso dentro de cada dimensão.

15. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socioeconómica da população escolar?

Não! Não têm que estar! Qualquer sistema de avaliação não tem de estar ajustado à realidade socioeconómica, senão não se promove nada. É tal e qual como a avaliação dos

alunos, os critérios de avaliação não têm que ser ajustados à realidade socioeconómica, as estratégias é que têm que ser adaptadas à realidade com que nos deparamos. Os parâmetros definidos foram os que a SADD considerou melhores e que foram sancionados pelo Conselho Pedagógico.

16. Então porque é que a elaboração destes parâmetros ficou ao critério de cada escola e não são feitos a nível nacional?

Não sei! Eventualmente para adaptar à realidade das escolas. Os parâmetros que foram definidos no agrupamento foram os decorrentes do quadro definido no DR 26/2012. Um dos que foi bastante discutido em CP foi o da “*Reflexão sobre a evolução dos resultados dos alunos*”, correspondente a um dos elementos obrigatórios no relatório de autoavaliação. Foi muito questionada e debatida essa obrigatoriedade, analisados os efeitos perniciosos que pode ter. Os parâmetros ficam ao critério de cada escola, mas no relatório, os docentes têm que fazer incidir a sua reflexão em elementos definidos. Assim, a SADD mais não fez do que fazer o paralelismo entre uns e outros.

17. Como avalias o envolvimento dos docentes no processo de avaliação?

Os professores são céticos e eu ainda mais relativamente a esse ceticismo.

Os docentes que mais se envolvem são os que necessitam de aulas assistidas, há no entanto os tais docentes que, apesar de estarmos congelados, pediram a passagem ao regime geral, porque a menção de *muito bom* permite progressão mais rápida, quando descongelarmos. Mas daí a estarem envolvidos....

Há ainda os que já não terão qualquer vantagem com a menção de mérito, pelo escalão em que se encontram e mesmo assim pediram a passagem ao regime geral.

18. Se calhar nem as pessoas sabem!

Também pode ser isso. As pessoas pediram porque alguém lhes disse que o deviam fazer e não consultaram de facto a legislação. Agora, os professores que têm aulas assistidas, sim, preocupam-se.

19. Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e quais os conceitos conexos a que o associas?

Supervisão é o acompanhamento da prática docente. Como acompanhamento da prática docente continuo a achar que é na área da didática que ela deve ser mais desenvolvida. Reitero aquilo que já te disse anteriormente. Faz sentido nos primeiros anos de formação

de professores mas não faz sentido de forma continuada. De forma continuada é o trabalho colaborativo, senão eu pergunto: quem é que supervisiona o supervisor!

20. Que relevância das às práticas colaborativas e reflexivas no processo

Nos moldes em que foi feita a avaliação até 2011 conduziu a uma redução das práticas colaborativas, os docentes trabalham mais sozinhos.

São reflexivas no relatório (pausa), o conhecimento que eu tenho dessas práticas reflexivas é que são autoelogios.

A partilha de angústias, de fracassos e de sucessos, de modos de atuar, de materiais é muito mais eficaz do que todas as reflexões que possa plasmar num relatório em contexto de avaliação do desempenho docente.

Hoje em dia, o trabalho na *nuvem* facilita imenso o trabalho colaborativo, desde partilha de materiais à sua produção conjunta. Os meus materiais estão partilhados com vários colegas que também partilham os deles comigo. É isto importante para a avaliação do desempenho docente? Não sei! Para mim é importante para a melhoria da minha prática educativa.

21. Do processo avaliativo! Achas que não contribuiu?

Não sei! Não é muito relevante.

22. O que é para ti um bom avaliador de professores? Descreve-me um bom avaliador.

Mas era preciso que eu concordasse com o modelo. Não sei! Eu acho que não devia existir avaliador. Acredito mais num processo colaborativo. A avaliação de que estamos a falar é a avaliação do desempenho docente que é formalizada no relatório de autoavaliação e depois surge uma nota que vai contribuir para os professores progredirem ou não. Progressão se não houver congelamento! Mas há! Neste momento nem contribui para nada.

No modelo anterior havia avaliação apesar do congelamento da carreira. A avaliação consumia-se a ela mesma. Neste como, está ligada à progressão, consome menos tempo, mas como já disse ainda não teve efeitos práticos.

23. E um bom avaliador...?

Não sei que características deve ter. A existir, não sei!

24. Encontra vantagens na avaliação feita por pares?

A haver avaliação, deve ser sempre feita por uma pessoa que tenha uma posição hierárquica superior.

É fácil medir a venda de parafusos, é fácil medir a venda de carros, é fácil medir a reposição de stocks, é fácil medir algumas coisas, mas não é fácil medir comportamentos humanos, portanto o desempenho...quando se fala de desempenho é difícil. O que é um professor com maus resultados? Grande parte dos efeitos da prática de um professor só se notam a médio e longo prazo.

As atividades são cíclicas, até mesmo a atividade económica. O que é um bom gestor de uma empresa que a leva à falência ao fim de alguns anos? Muitas vezes motivado pelas causas pelas quais ele foi premiado? E em termos de avaliação de desempenho gera-se isto! O que é um bom professor com maus resultados e o que é um bom curso profissional que não tem empregabilidade?

O importante não é fazer o que se gosta mas gostar do que se fez.

25. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Voltamos ao mesmo. Não sei! Para ser um bom avaliador tem que estar acima do avaliado na área científica? Não tenho opinião. Não há um bom avaliador que seja mau em didática e na componente científica. Se assim não for, avalia o quê? Se eu digo bom dia quando entro na sala?

26. Mas o avaliador interno não avalia a componente científica. E no regime especial também não se avalia esta componente.

O avaliador interno avalia os parâmetros da dimensão científica e pedagógica, claro que sem a componente da observação da sala de aula, que faz parte da avaliação externa.

Os docentes do regime especial, avaliados pelo Diretor, não são avaliados naquela dimensão. Mas os docentes abrangidos por este regime já têm uma carreira longa ou desempenham determinados cargos. Se para avaliar é preciso ter capacidade de supervisão, então o Diretor é a pessoa indicada.

É lógico que não faz muito sentido haver docentes muito participativos na escola, envolvidos em mil e um projetos, com a promoção de muitas festas, mas com alunos sem resultados positivos. Qual é o resultado da festa? O resultado será integrar, não é? Criar condições propiciadoras da aprendizagem. Não se pode esgotar em si. Têm que criar um bom ambiente de trabalho, que permita a promoção, que facilite a aprendizagem. Para mim a escola existe para isto, para a primeira Dimensão. As dimensões B e C são para reforçar a A. Não é por acaso que a primeira dimensão vai ter 60% no peso da avaliação.

Portanto, quando este modelo não avalia os docentes do regime especial na dimensão A, está a partir do princípio que têm um desempenho exemplar.

27. A escola promove uma avaliação supervisiva nos seus documentos orientadores?

Eles são construídos com uma participação alargada, contam com a colaboração de todos os intervenientes no conselho pedagógico e, por inerência, estes ouvem os que representam. As decisões tomadas em conselhos de grupo, de departamento, de diretores de turma chegaram ao CP e, depois de escalpelizadas foram plasmados nesses documentos, que posteriormente foram aprovados no Conselho Geral.

28. Quais as maiores dificuldades sentidas nas reuniões da SAAD?

Em termos de horário, temos uma hora marcada semanalmente e reunimos muito regularmente. Algumas das dificuldades são decorrentes de algumas lacunas no quadro legal, do cruzamento dos diplomas.

Por exemplo, o diploma da avaliação externa e o da avaliação interna têm aspetos que se contradizem, por exemplo no requerimento de observação de aulas, num documento diz que é entregue ao diretor, no outro diz que é entregue à diretora do centro de formação! Estás a ver? Há algumas divergências. Essa decisão depois foi tomada em reunião da Comissão Pedagógica. A SADD vai adotando alguns procedimentos que resultam de emanações da comissão pedagógica da avaliação. Por exemplo, até a própria calendarização interna obedece a algumas diretrizes vindas de lá. Os prazos têm ser harmonizados.

29. Tens a perceção da dimensão do contributo da SADD na promoção das dinâmicas colaborativas?

Não sei. Não tenho a perceção (do contributo da SADD na promoção das dinâmicas colaborativas).

30. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação? Porquê?

Não sei! Sei que alguns avaliadores internos fazem esse acompanhamento mas não sei se é prática generalizada. Só está previsto que haja o relatório de autoavaliação.

31. Quais te parecem ser os principais impedimentos à promoção de uma articulação entre os processos supervisivos e avaliativos?

Se calhar não faz mesmo sentido este tipo de avaliação. (risos) Não faz sentido esta ou outra! Como não faz sentido existir, nunca vai funcionar. Eu volto ao princípio, faz sentido a supervisão...quem é que supervisiona o supervisor? É sempre essa questão! Tu vais fazendo as perguntas e eu ando para trás - cada vez faz mais sentido a supervisão em início de carreira. Os cursos mais longos seguidos de estágio fazem mais sentido. É no início de carreira que mais se tem a aprender e depois só em situações excecionais. Se for uma total falta de vocação para a função, é melhor equacionar outras funções.

32. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de supervisor e de avaliador. O que pensas da consecução deste duplo papel?

Se houver avaliação tem de ser de alguém que faça supervisão. (pausa) Se não puder haver avaliação sem supervisão, se calhar faz sentido ser o mesmo. Não sei. Não tenho opinião. Como eu não concordo com isto!

33. Consideras que o avaliador tem apenas a função avaliativa ou também possui a função supervisiva?

Se ela é avaliativa, tem de fazer alguma supervisão, senão avalia o quê?

34. Como é que a SADD faz o acompanhamento (SV) do processo avaliativo?

É apenas processual. O acompanhamento é feito na medida em que nos vão chegando dúvidas e a SADD vai emitindo esclarecimentos sob a forma de informações que pretendem a uniformização dos procedimentos. São questões processuais. As pessoas têm dúvidas e vão-nas colocando, muitas vezes via coordenadores de departamento, outros colocam-nas junto do presidente da SADD.

35. A SADD fez recomendações de cariz formativo, nos pareceres que deu aos professores avaliados?

Não. O parecer é um modelo completamente aberto. O avaliador interno faz um parecer, onde faz fundamentação das notas que dá!

As informações que a SADD emite tanto são para avaliados como para avaliadores internos. Serão de cariz formativo? Talvez! São regras para uniformização de procedimentos.

36. Então a SADD não dá pareceres ao avaliado?

Faz pareceres naqueles que são avaliados no regime especial.

37. E esses pareceres são formativos ou não?

Eles só serão formativos se o avaliado alguma vez pedir a sua consulta. Estão no processo do avaliado. Podem sair opiniões de cariz formativo. Mas não há orientações nenhuma nesse sentido.

O avaliador aplica os descritores constantes da ficha e no parecer justifica a atribuição da pontuação em cada elemento face à matéria relatada, não é? E os avaliadores internos fazem-no.

38. Quais te parecem ser os fatores que potenciam a melhoria das práticas docentes?

É o trabalho colaborativo, sem dúvida! Formal e informal. E hoje há muita forma de se trabalhar colaborativamente com as novas tecnologias. Há aplicações de fácil manuseio. Faz melhorar as práticas docentes e penso que conduz a resultados, é onde aposto fortemente! É uma questão de fé! Não acredito na questão da avaliação mas acredito na prática colaborativa, e no trabalho em conjunto. A prática colaborativa entre pares, tanto a nível de disciplina como a nível do conselho de turma. Se todos usarmos as mesmas regras. A definição dessas regras são fundamentais para o desenvolvimento nos alunos de método e organização.

Não posso deixar de olhar para a monitorização do insucesso que fazemos na escola, constatando-se que a causa do insucesso “*Revela dificuldades nos métodos e organização do trabalho*” é uma das principais apontadas pelos docentes. Mas este não é um problema que se resolve só com a ação de um professor, tem que ser uma ação concertada do conselho de turma e não pode ser apenas pontual. Por exemplo, no 10º ano vejo o dossier da disciplina 3 vezes por ano; no início a maior parte tem negativa; não vêm com hábitos de organizar os materiais, perdem-nos com frequência.

Também ao nível do grupo disciplinar, a cooperação é possível tanto na horizontal como na vertical.

39. Consideras mais enriquecedor para a mudança das práticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação com ou sem supervisão? Porquê?

Não sei se a supervisão é muito importante para essa mudança de práticas. Não acredito que seja importante. Acredito no trabalho colaborativo, quando definimos os critérios de avaliação, com acesas discussões das vantagens da utilização deste ou daquele outro instrumento de avaliação, dos descritores, do peso de cada parâmetro, quando fazemos as planificações, o balanço do cumprimento das mesmas, entre outros. Se é feito, alguém tem de dar contas, aí tem de haver uma supervisão. Quem é que a faz? Se calhar podemos fazer todos...

40. Na tua perspetiva, qual o contributo do relatório de autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional do avaliado?

Eu acho que os efeitos do relatório em si são reduzidos se fizerem uma reflexão séria sobre as suas práticas no dia-a-dia..., e penso que as fazem, contribuem de facto para melhorar, pois ninguém gosta de ter maus resultados.

Não me parece é que isso seja resultado do relatório de autoavaliação.

A mim, descansa-me imenso saber que tenho não sei quantos anos para fazer o relatório (risos) e porquê? Porque me liberta tempo para melhorar a minha prática letiva, para as pesquisas que preciso de fazer, para preparar as aulas, para as atividades que preciso desenvolver. Se eu estiver focada no registo de tudo o que faço para o relatório de autoavaliação esgota-me, mas esgota-me mesmo! Porque das duas uma, ou eu faço ou eu registo. Neste momento debato-me com um dilema do género, com a direção de turma, ou falo com os pais ou registo que lhes falo. Neste momento já nem estou a utilizar o telefone da escola, é do meu, e um dia, se tiver tempo, vou às mensagens ou chamadas efetuadas e faço o registo. Para os pais é muito mais eficiente. A última coisa que eu faço antes de sair é ver as faltas deles. Antes deles chegarem a casa, já os pais sabem que eles faltaram ou que chegaram atrasados.

41. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Eu acho que não tem grande eficácia. A minha perceção é que não tem, mas é apenas a minha. No meu caso pessoal, como eu acabei de dizer, eu sei que tenho de fazer o relatório daqui por muitos anos, dá-me imensa paz de espírito (risos). Deixa-me espaço -tempo para fazer outras coisas.

42. Consideras que a organização escolar beneficia com a avaliação dos professores?

Não sei. Não tenho essa perceção. Não tenho dados. Houve uma altura que se dizia que os professores faltavam menos, mas o facto de faltarem menos é resultado da alteração do enquadramento legal das faltas. Os professores têm menos dias por conta do período de férias e portanto (risos) faltam menos. Para efeitos de avaliação, a assiduidade é contabilizada conforme o preconizado no ECD.

43. Para terminar, peço-te que presentes algumas sugestões para uma maior eficácia do modelo de avaliação no sentido da melhoria da qualidade do corpo docente.

O que eu posso dizer é que deve deixar de existir este modelo e fazer uma aposta forte na formação inicial dos professores. Aí é que eu penso que resolvia.

44. Então e para os professores de carreira que são o objeto do meu estudo, como é que aumentavas a eficácia do modelo de avaliação?

Mas será precisa a avaliação? ...

Os professores precisam de tempo...

Os professores estão assoberbadas de trabalho e ainda têm que fazer formação que é obrigatória, apesar de a oferta ser reduzida em horários inapropriados e, na maior parte dos casos, paga.

Com a formação concordo, não sei se devia ser obrigatória. Mas devia ser grátis, acessível em termos de localização, nas áreas em que os docentes sentem necessidade, em horários compatíveis não só com o horário da escola, mas também com a vida pessoal.

Isto tudo é muito bonito, mas depois quando se têm oito ou nove turmas, com vinte e tal alunos, muitas vezes com alunos com NEE, que requerem uma atenção especial, tem que se preparar as aulas, fazer e corrigir testes e demais instrumentos de avaliação, onde se vai buscar tempo para fazer formação?

45. Queres acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada na entrevista?

Não concordo com isto. Com a avaliação. Não concordo, reforço. Mas se tiver que haver um, é melhor este (DL 41/2012 e DR 26/2012), embora precise de clarificar alguns aspetos, do que o definido pelo DL 15/2007 mesmo nas versões simplificadas posteriores, mas o modelo anterior à alteração do DL 15/2007 ainda era melhor. Não vinha mal ao mundo, não fazia mal, nem bem.

Aquilo que eu sinto, até pelo facto de estar estes anos na SADD, é que a ADD não introduz, por si, alterações positivas. Os resultados já deviam ser visíveis. Não me parece que as melhorias registadas se devam à ADD!

FIM

ANEXO 6. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO AVALIADOR INTERNO

27 Abril 2015

12h10m



Mestrado em Educação: Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Entrevista ao avaliador Interno

Duração: 1h05m27s

Olá...!

Olá Clara.

Queria, primeiro que tudo agradecer pela tua colaboração que como já te tinha dito, é imprescindível. E queria antes de mais fazer uma apresentação da forma como está organizado o guião. O meu trabalho aborda três temas: a supervisão, a avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional. Neste guião, a primeira parte refere-se à avaliação docente, a segunda à supervisão bem como à relação entre estes dois conceitos e a última parte aos efeitos que provocam no desenvolvimento profissional docente.

Queria ainda que soubesses que, tal como acontece normalmente nos trabalhos de mestrado e doutoramento, é garantida total confidencialidade e todos os intervenientes serão anónimos. Queria ainda pedir-te autorização para fazer o registo de áudio da nossa entrevista para ser mais fácil para mim registar a informação.

Está bem. Eu dou autorização. (risos).

Para iniciarmos gostaria de te perguntar...

1. O que te levou a tomar a decisão de ser professora?

Bem. Já foi há muitos anos. (risos). Não me lembro bem. Eu tinha feito os exames de admissão na Católica, a direito e a filosofia e se fosse para direito não tinha vindo para professora, tinha escolhido direito internacional, e a minha profissão teria sido outra, mas depois optei, vi um filme na televisão sobre os meandros da universidade a nível do direito e depois fiquei um bocadinho desiludida porque era um filme muito realista, a questão de fundo era a questão da justiça, se as pessoas que vão para direito gostam de pensar que vão ser defensores da justiça e aquilo problematizava muito e questionava muito. Depois eu achei que talvez tivesse mais interesse o curso de filosofia. Então optei por filosofia, o que não me deu saídas profissionais sem ser o ensino. Depois fiz também os mestrados, mas aquilo que era mais evidente era que as pessoas que tirassem filosofia fossem para a via de ensino. Foi essa a decisão. Foi uma decisão mais pragmática do que outra qualquer. Depois também queria começar a trabalhar logo e a ganhar o meu dinheiro e ser independente dos meus pais. Portanto acho que isso também foi um factor que pesou porque quando acabei o curso de filosofia na Católica, convidaram-me para eu ir fazer um mestrado para a universidade nova e eu não aceitei precisamente porque queria começar a exercer a profissão e optei por fazer o mestrado um ano depois.

2. Actualmente estás em que escalão?

Estou no 9º escalão. Estava no 10º mas com a nova carreira passei para o 9º.

3. Fala um pouco do teu percurso académico e profissional.

Está bem. Em termos académicos aquilo que eu destaco mais foi o plantel de professores que foi muito bom na Universidade Católica, estive no privado. Isto porque quando eu terminei o ensino secundário, na altura o liceu, tinha havido há poucos anos, a revolução do 25 de Abril e havia uma grande instabilidade nas universidades, sobretudo no ensino público e viemos a saber que ia abrir no ano em que eu fiz o ingresso, a Católica em Lisboa e o meu pai fez as contas e pensou em vez de ela ficar com o seu percurso muito perturbado, prefiro investir no privado e então pagou-me o curso na Católica, que abriu nesse ano como seccursal de Braga, que era nesse ano o único local da Católica onde havia leccionação do curso de filosofia. O primeiro ano era comum à teologia e à filosofia e depois a partir do segundo ano é que tínhamos as disciplinas do currículo só da filosofia e pronto. No final do curso tive de escolher as disciplinas, a área e o orientador e eu como gostava imenso do professor Carlos Silva, da teoria do conhecimento e da estética, optei pela estética platónica e pronto, depois estive uns meses a investigar. Fui para Paris por causa da bibliografia. O acesso às bibliografias cá era muito mais difícil. Havia uma livraria que importava livros e era um balúrdio, porque era em francos franceses, era em marcos alemães, e eu disse. Não! Eu meto-me no comboio e vou fazer a minha pesquisa e então passei umas semanas no centro Pompidou e nas bibliotecas de especialidade e trouxe então uma investigação feita para tese de licenciatura, com o qual fui aprovada com muito boa nota e foi sempre uma área que me agradou. A estética e a filosofia da arte. Pronto! E depois fui dar aulas, claro! Como todo o bom estudante nessa época e comecei a dar aulas em 1981. Ano 1981/82 foi o ano em que iniciei. Dei uma série de outras disciplinas, sociologia, propus-me a dar tudo o que havia, horário noturno, condições de trabalho muito complicadas, habilitação suficiente porque não tinha estágio integrado e só mais tarde é que veio a Universidade Aberta para poder profissionalizar aqueles professores todos que já estavam a dar aulas há alguns anos e que ainda não tinham a profissionalização. Os que saíram depois da faculdade, dois ou três anos depois de eu acabar a licenciatura do meu curso, já vinham com a profissionalização e passaram-nos à frente. Achei imensa graça, cheguei aqui e houve colegas meus que me passaram à frente mas depois no ano seguinte, assim que me profissionalizei voltei a subir na carreira. Não me prejudicou. Até tive aqui, no grupo de filosofia aqui da escola que eram 10 a 12 professores na altura, porque tínhamos muito mais horários, isso acontecia. Tive uma colega que saiu com a profissionalização da faculdade e passou-me à frente mas só estive à minha frente durante dois ou três anos. Porque depois quando eu fiz o estágio da UA voltei a recuperar dois ou três anos de serviço.

4. Estás há muitos anos nesta escola?

Há 25. Vim para cá grávida do meu filho, ele tem 24. Portanto foi há 25. 25 anos é muito tempo. E isto mudou muito. O problema é que as coisas foram-se degradando muito. Não só em termos de estatuto real do professor como em termos de condições de trabalho. A

escola mudou muito o seu perfil a nível da população escolar e as coisas têm-se degradado um pouco. Em termos da oferta de cursos. E então com a questão dos agrupamentos isto não tem nada a ver com aquilo que era. E a qualidade de ensino foi-se refletindo nisso.

5. Falaste-me há pouco, dos mestrados que fizeste...

Sim! Fiz dois mestrados, um na área científica, em antropologia e metafísica, na Faculdade de Letras. E depois, mais tarde, no final dos anos 80 princípio dos anos 90, fiz um CESE em teatro e educação. Como parte da arte, interessava-me muito esse domínio. Senti uma atração muito grande. Entretanto tive a minha filha, que me invalidou um conjunto de projetos que tinha, entre eles o teatro profissional. Também durante muitos anos exerci teatro profissional, e quando a Inês nasceu, tive que desistir também dessa parte da minha vida, porque a profissão e o lar passaram a ser mais complicados de gerir. Até porque o meu ex-marido tinha uma vida muito absorvente que em termos de empresa e era diretor de logística e fazia muitas horas extra e portanto era sobre mim que pendia a pressão de dar conta do lar e de acompanhar a educação dos meus filhos. Então tive que optar e abdiquei de facto desta parte com muita pena minha. Agora sinto muita falta disso.

6. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Primeiro, não sei o que é supervisão! (risos).

Não faço a menor ideia do que seja supervisão. Talvez os coordenadores de grupo, numa parte da legislação, há uma parte que eu acho que é dedicada a essa componente de coordenação, não só dos trabalhos mas também da orientação do trabalho do professor, nomeadamente tínhamos essas funções de supervisão quando eram colocados professores novos na escola e o antigo delegado que agora é representante de grupo, teria uma função de orientar, de acompanhar o trabalho do professor, a planificação dos conteúdos. Pronto, todo esse trabalho mais pedagógico, pode ser entendido, em certo aspeto, como supervisão. Mas como eu não...penso que se tem degradado um bocado esse estatuto, porque efetivamente, as condições, agora com os agrupamentos, é que as pessoas têm horários muito distintos, muito diversos e muito embora esteja prevista na lei as sessões de grupo disciplinar, essa função da supervisão no sentido do tal acompanhamento e coordenação mais pedagógica do trabalho do professor tem sido um bocado abandonada, e até desvalorizada em função das questões administrativas. Portanto, acho que a parte da supervisão, se é como eu interpreto, nesse sentido tem sido muito minorizada, tendo em conta as condições de excesso de trabalho em termos administrativos que o professor tem. Portanto, a componente pedagógica é cada vez menos e portanto, até mesmo a nível do conselho pedagógico, isso faz-se muito sentir. A qualidade das propostas que chegam ao pedagógico e advêm dos departamentos, é cada vez mais difícil a esse nível. Até para o próprio coordenador de departamento, porque eu acho que sobre a supervisão do representante de grupo deveria haver uma supervisão do coordenador de departamento. Mas efetivamente, em termos científicos e pedagógicos há aqui uma problemática que é muito importante. Os departamentos são compostos cada vez mais por um maior número de grupos disciplinares e também há uma grande limitação, até do ponto de vista científico há uma degradação.

7. Recorda os cargos que desempenhaste ao longo da tua carreira.

Cá na escola já fiz, desde executivo, já fui vice-presidente do antigo conselho diretivo, tinha as funções ligadas ao pessoal, que pertenciam, na altura, ao vice-presidente do conselho diretivo, depois fui coordenadora de grupo durante muitos anos, fiz mais de 15 anos de coordenadora de grupo com pequenas interrupções. Fui coordenadora de departamento, fui diretora de turma várias vezes, vários níveis, vários anos, quer do 10º, quer do 11º, quer do 12º anos do secundário e, para além disso, participante ativa e colaboradora do centro de recursos da biblioteca. Tenho sido sempre também. Passei um bocadinho por tudo, só não fui coordenadora de ciclo. Coordenadora de ciclo nunca fui. Agora, coordenadora de departamento já fui também.

8. Fala um pouco do que pensas sobre o actual modelo de avaliação de professores.

O modelo de desempenho docente? O modelo em que aspeto? O modelo em termos de legislação?

Sim. De legislação e a aplicação prática dessa legislação. Aquilo que tu pensas sobre o atual modelo.

É que não há um só modelo. Para além de haver a legislação básica do exercício da profissão docente, que está numa relação direta com o estatuto do aluno, portanto há aqui um entrosamento e penso que tem havido cuidado dos governos de tentar conciliar um bocado esses dois aspetos, a verdade é que o ECD também tem vindo a degradar-se relativamente às condições de trabalho. E condições de trabalho, relativamente até ao exercício desses mesmos cargos. Nós temos perdido tempo de redução de horário para desempenhar esses cargos e eu acho que isso é fatal, nomeadamente em relação aos cargos de coordenação. Aqui a supervisão vai ficando para trás justamente porque o horário é muito reduzido que está atribuído ao professor. E o desempenho da direção de turma que tem vindo sucessivamente a ser menorizado quando o trabalho é efetivamente muito mais. É mais porque neste momento estamos a triplicar o trabalho que temos em termos reais. Muitas vezes as coisas são feitas em registo à mão, registo nos computadores e há uma carga muito burocrática e isso efetivamente esgota muito tempo. O tempo, depois para planificar as aulas e para fazer um ensino mais centrado no aluno, desaparece. Desaparece essa possibilidade porque as pessoas têm que pensar que os professores também têm a sua vida pessoal, fora o tempo que nós trabalhamos em casa. Porque a questão está aí, não é! Há muita dispersão. Muita ocupação com coisas que não são verdadeiramente úteis para a melhoria da qualidade do ensino e depois culpam o professor e responsabilizam-no quando ele efetivamente, muitas das vezes é um bocado o produto das condições que se foram degradando. Isto é, degradando porquê? Porque quanto maior a exigência em termos administrativos, porque há cada vez maior carga administrativa sobre o professor, e a todos os níveis das várias áreas de serviço que se vão realizar na escola O professor tem que fazer um bocadinho de tudo, nomeadamente o diretor de turma que tem de ser um bocadinho assistente social, tem de ser um administrativo, tem de ser um bocado de

tudo e efetivamente não só as reduções não são suficientes, quanto nunca ninguém se debruçou a fazer uma contabilidade bem rigorosa do que é que o desempenho dessas funções representa porque isso seria obscuro. Chegávamos à conclusão que nós, para cumprirmos devidamente tudo o que está previsto na legislação levamos mais do que o triplo do tempo que está previsto na própria lei. Há outra coisa que eu acho que é muito importante: nós professores temos cada vez menos capacidade para sistematizar o nosso trabalho. Para refletir sobre ele, para nos distanciarmos e para sistematizar efetivamente, porque isso implica o sermos capazes de fazer, não só a avaliação do nosso trabalho no final do ano, tem de haver também vontade política e interesse por parte de quem está diretamente envolvido na tarefa educativa dentro da escola. Haver realmente o “lançar as cartas sobre a mesa” e dizer: isto está a funcionar, não está a funcionar. Parece-me também que os professores parecem mais obcecados em cumprir... hoje estamos perante umas turmas cada vez mais complexas, mais difíceis de gerir. Portanto o professor é, efetivamente mais um gestor de conflitos dentro da sala de aula, mas depois disso desgasta imenso. Porquê? Por causa da diversidade social, cultural, heterogeneidade das populações. E enquanto havia uma certa uniformidade em termos de comportamento e disciplina, as escolas em que há mais indisciplina, se calhar até era exigido que os professores tivessem um acréscimo do seu horário para se poderem debruçar sobre isso. Ora, o que geralmente acontece é precisamente ao contrário. Acresce a burocracia e o trabalho real com os alunos vai reduzindo a sua qualidade. Isso prejudica toda a escola e toda a sociedade.

9. Descreve-me as tuas funções de avaliadora interna/supervisora.

Felizmente as vezes que desempenhei as funções de avaliadora foi só de avaliadora interna. Estive na condição de avaliar pessoas que já trabalham comigo há algum tempo. Portanto eu já as conheço e isso num processo de avaliação e no desempenho das minhas funções facilitou imenso. São pessoas que têm alguma qualidade a nível do trabalho que vão -- devolvendo na escola e portanto eu consigo perfeitamente ter uma visão mais realista agora, admito que se fossem outras pessoas ou de outro grupo disciplinar... Eu tive a condição de avaliar apenas pessoas do meu grupo disciplinar. O que eu acho que é um privilégio. Porque há situações em que isso não acontece. Há pessoas que são colocadas a avaliar colegas que nunca conheceram na vida. Eu concordo que haja uma avaliação externa, mas não concordo com todas as situações da avaliação externa. Acho que a avaliação tem que estabelecer aqui uma ponte e um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna. Penso que a avaliação externa também é muito importante. Até para aferir uma série de conceitos e de tipologias a nível nacional. Acho que é importante. Importantíssimo. Agora a avaliação externa de acordo com este padrão que está atualmente em vigor, não concordo. Concordo que tenha de haver avaliação externa para haver um controlo e para haver aquela perceção ... Desde que se estabeleça uma relação entre a avaliação interna e a avaliação externa. Relativamente à avaliação interna, o desempenho das minhas funções torna-se mais simples justamente porque estou a avaliar colegas meus que têm a mesma formação científica do que eu, o que é muito importante porque eu sei de situações em que isso não ocorre, e já conhecer os colegas há já alguns anos e conhecer o trabalho mesmo sem ser avaliadora deles. Conheço o trabalho deles por participar ativamente na construção de instrumentos didáticos, de avaliação dos

alunos, como há uma partilha de materiais dentro do próprio grupo, temos uma maneira de trabalhar bastante partilhada, claro que quando há um “toma lá, dá cá” eu vejo como é que ela preenche a grelha, como é que ela propõe uma atividade, como é que ela faz um teste. E portanto, se há esse diálogo, é mais fácil para as pessoas, no dia-a-dia.

10. Que constrangimentos sentes no teu papel de avaliadora?

Sim! Eu acho que uma das coisas importantes é a parte da legislação. Há coisas novas que estão sempre a surgir. A nossa escola tem refletido também sobre a avaliação e tem procurado não ser muito radical nem ser muita pormenorizada, exatamente, não ser muito literal em muitos aspetos e ter o cuidado sempre do rigor. Eu penso que a SAAD tem feito um bom trabalho na nossa escola, no sentido de...até pelo simples facto de haver pessoas que não concordam com os resultados e que discutam esses resultados e penso que há essa cultura de diálogo e de partilha dentro da escola e penso que isso também é importante. As pessoas que compõem a SADD também são pessoas de vários agrupamentos, correspondem a várias sensibilidades e eu penso que isso é importante. Depois, a parte humana, que eu acho que isso também vai melhorando, porque à medida que as pessoas vão aferindo se este instrumento avaliativo é bom, se tem bons resultados e se é ajustado e adaptado à realidade da escola, quer docente, quer indiretamente na parte dos alunos e da escola. Eu penso que se tem feito um bom caminho e caminho no bom sentido. Quer dizer, deixarmos de ser tão ortodoxos e dentro da ortodoxia da avaliação (risos) deste modelo avaliativo e tentado ter o bom senso e parece que isto tem sido conseguido. Para além de que há pessoas que, realmente têm investido muito do seu tempo na tarefa de facilitar ao próprio avaliador grelhas que sejam claras que sejam fáceis de aplicar e eu penso que melhoramos muito nestes anos. Porque eu já fiz avaliação, pelo menos em dois momentos, a última foi o ano passado e acho que houve uma melhoria, a nível da clareza dos instrumentos de avaliação. Isso não tem a ver com a legislação. Tem a ver com o modo como cada escola e cada agrupamento interpreta essa legislação e depois implementa essa....

11. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Em termos profissionais, a intenção é boa, mas o resultado penso que pode ser perverso. Só é parcialmente exequível, e se calhar dentro de um determinado limite. Isto já tem a ver com outros contextos que não estritamente legislativo, porque a intenção pode ser boa mas depois a execução pode ter um resultado não tão positivo como se espera. E depois há outra coisa que é a perversão do sistema. Estamos a viver de baixo de um regime, como toda a gente sabe, congelou tudo o que é progressão de carreira e depois há aqui uma incongruência. Quer dizer, uma legislação que visa seleccionar e de algum modo desenvolver profissionalmente um professor, estamos a falar aqui só da parte profissional, porque a pessoal, já nem estou aqui a colocar. Mas também visava, evidentemente. Nomeadamente a formação, a pessoa só progride se fizer formação e eu acho que isso é muito importante do ponto de vista profissional. Mas agora em termos de a pessoa ir subindo na carreira propriamente dita, do ponto de vista profissional é esta incongruência

total. Estamos a avaliar para quê? Para estarmos congelados? Para não haver progressão na carreira? Não há incentivo absolutamente nenhum! E isto não é como nas empresas que a avaliação pode fazer variar - e se calhar essa era uma das intenções de fundo da avaliação - ir selecionando os professores, mas não! Afinal de contas eles estão a ser selecionados de uma maneira totalmente irracional. Então há uma incongruência. Este sistema não funciona porque não é realista. Não é realista. Porque há outros fatores paralelos à avaliação que têm muito mais importância que a avaliação e que de algum modo a desvirtuam completamente. Porque as tais finalidades não estão realmente a ser cumpridas.

Este modelo de avaliação, do ponto de vista legislativo é completamente incongruente. As carreiras estão congeladas, então não faz sentido avaliar quem está congelado. A principal função da avaliação seria a progressão na carreira. Ora se tu não progrides, se estás congelada, então para quê avaliar? A questão de fundo é esta. E se a nova legislação vem contrariar as finalidades anteriormente previstas, é a tal incongruência.

12. Concordas que a avaliação seja feita aos professores?

Concordo. Concordo que a avaliação seja feita. Avaliação interna na relação com a externa. Concordo que tenha bons propósitos, muito embora aquela questão dos níveis que os professores podem alcançar, dar muito bom às pessoas que pedem aulas assistidas, não concordo muito com isso. Não concordo muito com isso mas percebo que isso é uma maneira de controlar os professores que podem chegar ao topo da carreira. E ainda há legislação para sair relativamente a essa questão do topo da carreira. Para a esmagadora maioria das pessoas isso não conta mas para mim é importantíssimo, porque eu estava no 10º e passei para o 9º. Agora eu quero chegar ao 10º, não vale a pena neste momento estarmos muito preocupados com isso. Isso é uma matéria política. Consoante o governo, assim será feita uma proposta de lei nessa matéria. Porque até aqui há vazios da legislação. E um vazio é esse. Como é que se alcança o 10º escalão. Pois se eles não estão interessados em pagar o máximo que podem, se é uma questão de crise económica, se é uma questão de ir estrangulando até em termos de benefícios reais, porque não é só progredir na carreira, ganhar mais. As pessoas estão interessadas em progredir na carreira para quê? Para se situarem melhor perante os seus colegas concorrencialmente e, efetivamente para ganharem mais. E as pessoas também têm que trabalhar para isso. Ora isso são as duas principais incongruências.

13. A avaliação de professores alterou de algum modo a tua percepção da escola e dos professores? De que forma?

Não. Não foi a avaliação que me alterou a percepção da escola. Alterou as relações que se estabelecem entre as pessoas. Isso alterou. E nem sempre para melhor. Pode ter alterado no sentido negativo. É muito complicado avaliar pares. Avaliar pessoas que estão no exercício da profissão e são os nossos pares. É complicado. Agora, para mim não alterou porque felizmente eu já conhecia as pessoas há muitos anos, já convivía com elas há muitos anos, já as conhecia profundamente e penso que houve sempre bastante diálogo e

pu-las à vontade e elas puseram-me à vontade. Para todos os efeitos não houve esse problema. Acho que houve outras coisas que alteraram mais a percepção das escolas. Por exemplo a questão dos agrupamentos acho que alterou profundamente a percepção da escola. A minha percepção da escola. Alterou profundamente. A avaliação teve algum impacto na cultura de escola, sim! Teve algum impacto. Mas não me parece que tenha sido o mais negativo. Houve outras coisas a nível da legislação. Quer dizer, nós se formos ver do ponto de vista político, claro que houve um impacto. Quando a Maria de Lurdes, do governo socialista, quis implementar esta lei, que efetivamente está com menos coisas que ela queria introduzir, mas realmente a percepção da escola mudou muito. Mas isso, a par das outras coisas da sua política e das suas mudanças, nomeadamente a questão dos agrupamentos e de reduzir drasticamente o número de professores por escola e do congelamento da carreira, outros fatores, eu penso que são muito mais importantes do que a avaliação.

14. Qual é a tua concepção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

Neste momento é cumprir o despacho. Não tem grande utilidade, não tem qualquer influência nem consequência na carreira das pessoas. É uma coisa, um bocadinho, para cumprir o despacho.

15. Parece-te que este modelo de avaliação consegue diferenciar o desempenho dos professores? Porquê?

Não. Não de todo. Não consegue.

16. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Concordo. Todos sem exceção. Todos têm que ser avaliados. Em todos tem de haver pelo menos uma coisa que é fundamental, a autoavaliação. A pergunta é: mas uma cultura que é imposta pela lei (pausa) não chega às pessoas. As pessoas, ou têm a cultura de se autoavaliarem e terem a percepção dos resultados e de quantificarem esses resultados, ou então não vai lá. E grande parte das escolas não tinha essa cultura de avaliação. Aliás, a maior parte das escolas não tinha projeto educativo. Logo a começar por aí. E tem que haver aqui um cruzamento entre a avaliação que não pode ser só o sucesso e o insucesso. Eu acho que isso é deixar fugir... é uma peneira que deixa fugir aquilo que é essencial na escola, que é o trabalho do professor ali, é o milagre de todas os dias conseguir que o menino perceba melhor isto, que consiga desempenhar melhor uma determinada função que lhe é dada ou que suba no seu nível de competência. Se for só trabalhar para a estatística, não vale a pena.

17. Os professores que se encontram nos 8º, 9º e 10º escalões, avaliados pelo Diretor, não são avaliados na componente científico-pedagógica.

Pois. Por isso é que eu digo que a avaliação é uma prática administrativa. O desempenho aplicado do professor, se o professor dá ou não boas aulas, se tem ou não bons resultados, partindo do princípio que a educação é uma ciência e eu acredito que é uma ciência mas sobretudo, uma arte, essa parte da componente da relação interpessoal, que isso é que é valor do professor e que não se pode substituir por um autómato ou por um robot, por um computador, que é a componente realmente formativa, essa componente escapa realmente a este modelo de avaliação.

18. Relativamente aos parametros definidos pela SAAD, no Documento de Registo e Avaliação dos Docentes de carreira, parece-te que todos têm a mesma importância ou uns são mais relevantes do que outros?

Eu acho que se devia dar mais importância a uns do que a outros. Mas não sou eu que te digo quais são. É a minha opinião! Não sou eu que vou dizer quais são! Porque eu acho que é justamente aí, na discussão desses itens, desses valores, desses coeficientes, que tem que entrar o pedagógico. É aqui que tem de entrar o projeto educativo e o pedagógico debatendo - não é à porta fechada – não estou a fazer nenhuma crítica. São esses critérios, e tal como se discutem os critérios de avaliação nos departamentos consoante as disciplinas e os níveis de ensino, então também se devia discutir os critérios de avaliação propostos pelo pedagógico, e eu acho que isso é fundamental porque das duas uma, se aquilo é para aplicar internamente, tem de haver discussão interna. E é da discussão que nasce a luz. Segundo, ninguém impõe a ninguém. Não é só por se ter mais poder que se decide que é assim. Não! A escola pode decidir mas é uma escola que estava envolvida! E é uma escola que percebe o que quer. Que envolva os professores e que envolva até os moldes da sua própria avaliação. Porque virem de fora dizer este é mais importante ou aquele é mais importante, não! Nós temos autonomia pedagógica, certo? Então também devemos ter autonomia para a autoavaliação neste aspeto. Temos autonomia pedagógica, mas depois, no pedagógico não se discutem essas coisas. Nós definirmos as “linhas com que devemos cozer”. Só envolver as pessoas, elas são o objeto de avaliação. Portanto, quem mais do que eles... nós também não fazemos a autoavaliação para os alunos? Então porque é que não fazemos isso? Porque é que não temos essa cultura para nos aplicar a nós? A questão dos coeficientes era decidida pelos professores. Era válido também para três ou quatro anos, logo se via.

19. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socio-económica da população escolar?

Não. Há uma grande obsessão em relação aquilo que vem de fora. Muitas vezes estamos a aplicar modelos que não têm nada a ver com o nosso contexto. Nem com o contexto da população dos professores, que pertencem ao agrupamento. Há cada vez mais precariedade. Houve um caminho que se percorreu e esse caminho tem sido positivo, mas

essa discussão tem sido feita um bocadinho entre os responsáveis que desempenham aquelas funções, se calhar tinha de ser mais abrangente. Mais alargada. E com tempo.

20. Consideras credíveis as informações registadas nos relatórios de autoavaliação? Como confirmas a sua fidelidade

Acho que alguns são muito ridículos. Alguns são muito ridículos porque são muito bons em tudo. Não me estou a referir à minha experiência direta porque eu não tive casos desses, agora eu já li relatórios do género, eu sou muito bom nisto, e sou muito bom naquilo. É que geralmente estes são por *copy past* porque dá menos trabalho fazer igual aos outros que dizem muito bem de si próprios. E a autoavaliação não pode ser assim. Eu acredito na parte da autocritica. Aliás, só acredito na autocritica, mesmo. Agora, lá está! É o tal equilíbrio. Tem de haver determinados parâmetros e acho que os parâmetros atuais podem ser parâmetros perversos, não é? Facilmente perversos, não é? E pervertidos. O discurso pode descambar em auto elogio. A pessoa é avaliada, efetivamente perante aquilo que diz. E a falha está exatamente aí no sistema, não é? Porque nem tudo o que ela diz é real. No entanto, as evidências têm que lá estar. Mas agora já não podem estar porque a legislação não prevê isso, portanto, ou o avaliador conhece, que era o meu caso. Avaliei pessoas com que já trabalhei vários anos e se ela diz assim x, y ou z se é verdade ou não. Há muitos avaliadores que estão num papel oposto que é o de não saberem. Então o que é que fazem? Ou se acredita ou se *desavalia*. Porque depois pode correr o risco de ter as reclamações, claro.

21. E agora passamos à supervisão?

Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e quais os conceitos conexos a que o associas?

Supervisão para mim significa coordenação, orientação, acompanhamento. Para mim são estas três coisas. Está bem? Coordenação, orientação e acompanhamento.

22. Que relevância dás ao trabalho colaborativo e práticas reflexivas no processo avaliativo?

Toda a importância. São essenciais. Justamente por isso estar a falhar que muita da qualidade do ensino também está a falhar. Porque se os materiais fossem mais trabalhados em grupo e se houvesse um sentido de objetivo mais concertado e isto começa logo pela consciência relativamente ao projeto educativo e à maneira como se lá chega, não é? São objetivos tão amplos, tão bonitos no papel, mas depois na prática não é concretizado. Aí os objetivos definidos em conselho de grupo e depois na transversalidade do trabalho que tem de ser feito a nível dos grupos...e eu aí também concordo que se calhar a cultura disciplinar tem de ser substituída por uma cultura interdisciplinar ou transdisciplinar. Acho que é muito importante. Porque senão, tu estabelece os teus objetivos e o tipo que está a dar uma língua ou uma área completamente diferente do teu saber, estabelece outros objetivos e tu ficas completamente...há uma desarticulação que não dá com nada, não é? Portanto a criação dos departamentos se calhar até tinha como perspetiva final

exatamente, uma certa concertação a nível das finalidades e das metodologias pedagógicas, mas nos termos atuais não resultou porque os departamentos são gigantescos e as pessoas ficam enfadadas e portanto tem de haver outra maneira de fazer as coisas. Tem de haver outra maneira.

23. E a prática reflexiva nos relatórios...

Isso é fundamental. Não só nos relatórios mas também, depois na atividade pedagógica e na tal supervisão a nível disciplinar, porque os grupos disciplinares...auto e hétero-reflexão. Auto depende da hétero, interage com a outra.

24. Descreve um bom avaliador de professores.

Eu acho que os bons avaliadores têm de ter: preparação científica, têm de ter enquadramento legislativo legal para estarem informados, estarem enquadrados, e humanidade. Têm de ter as três coisas. Têm de ter estas vertentes.

25. Que vantagens te ocorre da avaliação feita pelos pares?

As vantagens? Pode ser muito mais justa. Mesmo correndo os grandes riscos de injustiça, mas aí tem a ver mais com questões contextuais. Simultaneamente, acho que é a mais justa de todas, porque é assim: eu, conhecendo bem o trabalho do meu colega, estou muito mais capaz de o avaliar, do que outra pessoa que não conhece o trabalho de lado nenhum e que não tenha visto a pessoa nem mais gorda nem mais magra, não perceba a formação da pessoa e sobretudo não tenha o feedback dos alunos. Por exemplo: partilho os mesmos alunos com um colega meu, isso não é suficiente para avaliar a área científica dele, mas consigo perfeitamente, pelo feedback dos meus alunos, perceber se eles gostam do professor, como é que dá, como é que não dá, nem preciso de o ir avaliar, acompanhando-o. Acaba por ser sempre muito mais justa, no sentido de ser mais, empiricamente verificável. Mas não é mais realista! É mais empiricamente verificável porque eu posso ir para a prática. Sendo par, eu estou a partilhar com ele a tarefa do ensino, não é? A tarefa pedagógica, porque o problema dos avaliadores externos é: ou eles nunca terem dado aulas ou terem dado aulas há muito tempo ou não perceberem nada disto. É não terem a noção do contexto. Do tipo de população, do tipo de escola. Estão descontextualizados. Isso pode criar grandes injustiças, não é? Porque se a pessoa está fora do sistema não percebe nem como é que a coisa funciona, e estando dentro é mais fácil!

26. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Perfeitamente. Completamente. E falta imenso! Porque não conseguem supervisionar por sua alta recriação. Eles não podem inventar. Também na área científica a pessoa tem de estar atualizada. Por isso na supervisão também tem de haver formação e atualização. Com certeza! Aqueles três aspetos são fundamentais.

27. Como descreverias a tua relação com os teus avaliados?

Humanamente é boa. Agora é condicionada face aos imperativos da legislação. Eu se pudesse escolhia não os avaliar. Mas como é a escola que escolhe o avaliador, eu...se calhar até penso assim: então ainda bem que sou eu! Sou um bocado estúpida...narcisa, (risos). Não tem a ver com isso. Eu sei como é que vou fazer as coisas, pelo menos tenho consciência. Primeiro, não vou prejudicar ninguém e segundo também não vou ser ortodoxa. E levar aquilo ao milímetro e ao percentil, não é! Que eu tenho que estar bem informada e perceber bem que tipo de trabalho é que o professor está a desenvolver na escola, sem dúvida. É para isso que a coisa foi feita. Agora, meter-me no alto das minhas tamanquinhas e discriminar os indivíduos só porque eles não cumprem um aspeto ou um critério ou outro critério, isso não! Tem que haver um bom senso e equilíbrio.

28. Como é que foi feito o acompanhamento do trabalho dos teus avaliados?

Houve aqui uma situação de avaliar uma colega, por exemplo, que não estava cá no ano passado, mas já tinha estado em anos anteriores e um dos aspetos que eu tive o cuidado, foi de pedir a avaliação dos anos anteriores. Relativamente ao período, eu só tive em conta o período em que ela esteve cá na escola. Conteí sobretudo com isso e avalei essa parte, mas quis saber qual tinha sido a avaliação do desempenho que ela tinha tido na escola anterior, porque parecendo que não, isso ajudou-me a configurar metade da posição.

29. Como é que compatibilizas o teu papel de avaliadora com os objetivos da ADD, nomeadamente o exposto na alínea h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente?

Não dá para compatibilizar. São dois objetivos completamente diferentes, muito embora elas possam estar ligadas são objetivos completamente distintos.

30. A avaliação e a supervisão?

Sim! A supervisão não é só ver o que anda a fazer! A supervisão é orientá-lo, coordená-lo, acompanhá-lo. É assim que eu concebo a supervisão! Uma coisa é esta função, outra coisa é a avaliação. Porque senão é altamente penalizante. Não dá para conciliar. Eu acho que não dá.

Mas tu acompanhas os teus alunos e avalia-los também.

Mas isso é diferente. É para isso que me pagam. É para isso que me pagam. Então inventem pessoas para estar na escola a fazerem a supervisão e a avaliação dos professores. A mim não me pagam para eu avaliar os meus colegas. Ok? Pagam-me para eu ensinar! E a pergunta é: como é que eu posso ensinar os meus pares? A supervisão é, de algum modo, a transmissão de conhecimento. Como é que eu posso ensinar? Dando-me formação a mim. Eu posso ter formação para supervisionar mas posso não ter formação para avaliar. Não sou obrigada a avaliar. Certo?! Por lei sou. Mas não devia ser

obrigada a avaliar! Uma coisa é orientar os colegas, coordenar o seu trabalho, fazer o tal acompanhamento pedagógico e outra coisa é avaliar o processo. São coisas completamente distintas. Atualmente o que há? Há só avaliação, porque o avaliador tem alguma função de supervisão neste momento, do ponto de vista da orientação pedagógica, da coordenação? Não! Só o avaliador que neste caso corresponde à coordenação de grupo, que é o meu caso! Eu desempenho alguma função de supervisão porque sou coordenadora de grupo, agora imagina que não era coordenadora de grupo! Agora imagina que eu, sendo coordenadora de departamento, ia avaliar pessoas de geografia! Não ia! Recusava-me! Porque é a tal questão. Tem de haver preparação científica e tu quando acompanhas o trabalho do colega, para o avaliares bem, tens de estar por dentro da cientificidade daquelas planificações. Tens de dominar conteúdos. Entretanto também é muito importante que quem supervisiona também esteja preparado do ponto de vista pedagógico e até do ponto de vista científico. Agora a pergunta é: como é que tu podes avaliar...lá está! Caímos na questão administrativa. Sempre!

31. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação? Porquê?

Não existe supervisão! No atual modelo não existe. Ou existe muito pouca.

32. Quais te parecem ser os principais impedimentos à promoção de uma articulação entre os processos supervisivos e avaliativo?

É a tal história de ir esvaziando esse papel de coordenação e de orientação que o antigo coordenador de grupo tinha, arranjar aqui um coordenador que é coordenador de departamento, mas a quem lhe falta pernas para andar, porque depois, do ponto de vista científico é impossível a pessoa ter formação naquelas áreas todas que está a coordenar, e acompanhar devidamente, e portanto cria-se aqui um objeto que tem uma função, que é uma função até bastante administrativa e muito mais administrativa e até funcional do que propriamente pedagógica e didática ou científica. Para a criação destes agrupamentos com imensas pessoas, a legislação acaba por não respeitar isso. É o próprio sistema que não respeita as funções se supervisão dos próprios coordenadores. Para além de que não dá formação nenhuma, não é? Há professores que fizeram formação em matéria de avaliação, mas depois a componente do tal acompanhamento não está minimamente contemplada.

33. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de supervisor e de avaliador. O que pensas da consecução deste duplo papel?

Acho que são dois papéis diferentes. Eles são compatíveis mas na mesma pessoa no atual contexto acho que não são muito compatíveis. Não. No atual contexto não penso que sejam compatíveis. Porque acaba sempre por se sobrepor o papel e a função de avaliador. O papel de avaliador acaba sempre por se sobrepor porque há uma necessidade administrativa e todo o trabalho e todo o tempo que é disponível é feito na execução dessa tarefa em detrimento das outras que são muito mais importantes.

34. Consideras que o avaliador tem apenas a função avaliativa^a ou também possui a função supervisiva?

Depende do tal modelo. Ao depender da supervisão, alguns poderiam propor-se ser supervisores, no caso de não haver condições para avaliar internamente, então avaliar externamente. Acho que o avaliador deveria ter a tal componente de supervisão, agora, eu duvido é que todo o supervisor seja obrigado a ter a componente de avaliador. As duas coisas não são sobreponíveis. O avaliador tem que ter a função avaliativa. Ter mais função avaliativa do que outra infelizmente.

35. Quais as tuas funções de avaliadora que consideras que constituem uma oportunidade de melhoria para os teus avaliados? Porquê?

Para a melhoria? Honestamente, não. É por isso que eu tenho uma péssima perspetiva da avaliação tal como ela é feita atualmente. Mas pronto, vamos lá pôr aqui uma coisa positiva para isso não redundar tudo negativo, que parece muito político, muito político. Há uma função que eu acho que tem, ainda que seja um resquício daquilo que deveria ser. Que é obrigar o professor a pensar um bocadinho sobre o seu próprio trabalho. A fazer a tal autoavaliação.

36. E leva à mudança das práticas letivas?

Até um certo ponto eu acho que sim! Muito subjetivamente! Quanto mais não seja, obrigar o professor a preocupar-se em dizer bem de si próprio e em esconder as falhas. Eu acho que para isso ele tem que ter o trabalho de pensar. Não é? Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou dizer isto? E isso já é de algum modo uma oportunidade para a pessoa refletir sobre si própria, não é? Portanto isso é realmente o único acréscimo que eu acho que isso tem! Agora se bate certo com a realidade, eu acho que não! A autoavaliação nem a heteroavaliação, não! Mas pronto, o único aspeto positivo é a autoavaliação.

37. Quais te parecem ser os fatores que potenciam a melhoria das praticas docentes.

Fatores sociais, fatores económicos, fatores organizacionais. São três fatores fundamentais. Os fatores organizacionais, em função do modelo da escola que temos e da escola que queremos. Não é só do que temos, mas do que queremos.

38. Faz melhorar as práticas letivas?

Faz, faz! Faz e de que maneira. Por exemplo, nas escolas TEIP, no ano passado fiz uma formação sobre as escolas TEIP e o responsável, a nível nacional disse que as escolas que têm uma melhor perceção sobre si próprias, isto é, têm um instrumento pedagógico como

o regulamento interno e o projeto de escola, mais bem aferido, que estão constantemente a rever os seus objetivos e a ajustá-los à realidade, são aquelas que têm sempre melhores resultados. Portanto eu acho que isso é fundamental. Tem a ver com a organização da escola, não é? Depois, a parte legislativa condiciona imenso, não é? Nós vemos que há legislação que propicia esse trabalho e há legislação que atafulha em papel, em papelada, em vez de os atafulhar em coisas que são necessárias que é a preparação de aulas e dar aulas. E finalmente é o fator económico. Que é a crise, não só no aspeto da remuneração, mas no investimento. Até porque as escolas funcionam muito com parcerias e os parceiros apoiam cada vez menos as escolas. O que está previsto é haver a tal municipalização do ensino, mas os municípios têm cada vez menos recursos para as escolas, e os investimentos em termos dos projetos que se desenvolvem, quer as empresas quer os municípios estão cada vez mais reduzidos. Não sou nada favorável à autonomia, justamente porque acho que as verbas que vêm, não só da EU, como dos contribuintes, devem ser canalizadas para as escolas. Eu acho que isso é que é termos um ensino com algum nível de alguma qualidade, porque se nós municipalizarmos há aqui dois princípios que são logo postos em causa. Que é: há municípios muito ricos e outros muito pobres e aquilo que nós já temos atualmente que é a discriminação das escolas, vai aumentar ainda mais, mas mais exponencialmente, essa diferenciação. E se nós pretendermos uma igualdade de oportunidades para os nossos alunos e o sistema educativo está justamente fundado nessa igualdade de oportunidades, essa diferenciação vai ser cada vez maior e impossibilita esses objetivos.

39. Consideras mais enriquecedor para a mudança das páticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação com ou sem supervisão? Porquê?

Eu acho que a avaliação é mais importante com supervisão. Sim! Porque é uma avaliação mais compreensiva, mais humana, mais pedagógica e menos administrativa.

40. Na tua perspetiva, qual o contributo do relatório de autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional do avaliado?

Muito importante! É talvez o fator mais importante para mim.

41. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Os efeitos na prática docente são perversos. Perversos. Porque a coisa quando corre mal o professor ainda fica mais desmotivado. E às vezes corre mal.

42. Achas que a avaliação de professores contribui para a melhoria da qualidade da escola como organização?

Devia contribuir. Devia. Devia contribuir. Mas neste momento duvido que contribua.

43. Para terminar, peço-te que presentes algumas sugestões para uma maior eficácia do modelo de avaliação no sentido da melhoria da qualidade do corpo docente.

Olha, primeiro, as pessoas no conselho pedagógico ocuparem-se de assuntos mais ligados aos problemas reais que nós temos nas escolas e atender mais aos alunos que temos. Uma avaliação mais contextualizada, respeitando as populações que temos e sobretudo em termos de órgão de direção ter-se cada vez mais uma noção do futuro menos imediato, mais centrados nos problemas do desempenho dos professores, do que sobretudo nas reais necessidades e nas reais competências dos nossos alunos. E isto é completamente incompatível. Para se satisfazer uns interesses, não se conseguem satisfazer os outros. Eu acho que é isto! Melhor gestão dos interesses, não é? E sobretudo as pessoas “perderem” tempo com aquilo que é importante na escola e que são medidas pedagógicas.

44. Queres acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada na entrevista?

Quero dizer que foi muito simpático. Agora vou almoçar (risos) e espero que tenhas toda a felicidade no teu trabalho e consigas realizar o teu objetivo que é a melhorar também a tua carreira e a tua realização pessoal e que o teu trabalho possa ser revertido em resultados. Isso seria muito bom sinal. Não sei se estás a trabalhar em equipa ou individual?

Individual.

Pronto, então que o teu trabalho seja um abrir de discernimento sobre esta cultura das escolas. Para a melhoria seja do que for. Não só da tua vida mas também da vida dos outros e da reflexão acerca da educação, porque nós precisamos de muitas pessoas como tu que estejam a trabalhar nessas áreas porque os professores estão a dar aulas e muitas vezes é esse o nosso problema, é termos pouco tempo para pararmos, para nos distanciarmos, para refletirmos, para pensar, para pesquisar sobre os assuntos que são às vezes do nosso próprio interesse. É que não é só da escola, nem da sociedade, é para a nossa realização. É um grande sacrifício, portanto todo o sacrifício é meritório.

Muito obrigada! (risos)

FIM

ANEXO 7. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À AVALIADA A

4 Maio 2015

18h30m



Mestrado em Educação: Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Entrevista ao Avaliada A

Duração: 1h07m24s

Olá.....

Olá Clara.

Queria, pedir-te e agradecer-te esta entrevista que me concedeste que é como sabes muito importante para o meu trabalho. Queria fazer uma apresentação deste guião. Está estruturado em três temas, a supervisão, a avaliação e o desenvolvimento profissional. Agradeço desde já a tua participação porque constitui a base do meu trabalho empírico e queria também assegurar-te completa confidencialidade. Finalmente queria pedir-te se não te importas que eu faça o registo áudio da tua entrevista.

De forma nenhuma! Espero corresponder ao teu trabalho.

Vamos iniciar esta entrevista com a tua caracterização pessoal e identificação do teu percurso profissional.

1. O que te levou a tomar a decisão de seres professora?

Foi na sequência dos estudos, na altura em que eu tive que começar a trabalhar havia várias hipóteses. Ou me candidatava a uma Câmara, como geógrafa - mas na altura era muito difícil - ou então podia enveredar pela carreira docente. Mas eu comecei a dar aulas no segundo ano da faculdade e foi um bocado por brincadeira. Quis seguir a onda dos meus colegas porque alguns deles já davam aulas e eu pensei: bom, se já tenho o mínimo de cadeiras suficientes para dar aulas, vou experimentar. E gostei. A experiência não foi negativa e fui ficando. Houve só um ano em que não dei aulas. Foi o ano em que decidi que tinha de acabar o curso. Tinha algumas cadeiras atrasadas e então, naquele ano decidi que tinha de acabar o curso. Já lá vão muito anos.

2. Atualmente estás em que escalão?

Estou no 7.º porque beneficiei daquela correção em 2014... - estava no índice 245, no 6.º e quando houve alteração do estatuto, uma série de professores deveria ter subido de escalão (pelo tempo de serviço). Nesta escola abrangeu-me a mim e ao [REDACTED]. Fomos os dois únicos e portanto agora estou no índice 272.

3. E isso corresponde a quantos anos de serviço?

Este é, para aí, o 30.º ano em que eu dou aulas. Eu comecei nos anos 80 a dar aulas. Oitentas e tais. Eu acabei o curso em 86, portanto comecei para aí em 83 ou 84. Já se começa a olhar para isto de outra maneira... Já se começa a perceber algumas coisas.

4. Fala um pouco do teu percurso académico e profissional.

Entrei para este curso, um bocado por exclusão de partes. Fiz o último ano do liceu (5º ano) e quando tive de escolher as disciplinas que queria no ensino secundário, escolhi as disciplinas que gostava, se não estaria em arquitetura, mas eu não gostava nem da física nem da história. Portanto aquilo ali havia um choque. Mas gostava imenso de geografia. Sempre gostei. Sempre fui boa aluna a geografia. Razoável. Gostava de algumas disciplinas. Portanto acabei por tirar geografia. Fiz o 6.º e o 7.º anos pela alínea g). Não deves saber o que é porque és muito nova. Que era ciências, matemática e geografia. Depois fiz o último ano de propedêutico e a seguir candidatei-me às três Universidades - não quatro - onde havia geografia. Que era a de Lisboa, a Nova e a Clássica, a do Porto e a de Coimbra. E acabei por entrar em Lisboa. A Nova era muito recente. Primeiro coloquei a Clássica depois a Nova e depois Coimbra e Porto. Acabei por ficar em Lisboa. No meu tempo não havia estágio integrado e portanto o que acontecia era que nós tirávamos a parte científica e depois concorriamos às escolas. E eu acabei por fazer a parte profissional estando a trabalhar nas escolas.

5. Lembras-te quando é que te profissionalizaste?

Ora se eu comecei em 86 (pausa) ainda foram alguns anos depois. Sei que estava na Sobreda a dar aulas - ou finais dos anos 80 ou inícios de 90. Eu fiz a profissionalização pela Universidade Aberta. Recapitulando, depois de acabar o curso ainda estive a dar aulas na Amadora, e depois estive 7 anos na Sobreda - ainda esperei ali uns anitos até me profissionalizar.

6. Achas que foi após 10 anos?

Talvez! Não sei de cor, só vendo nos registos. Um pouco mais ou menos. Ainda esperei ali uns anitos.

7. E o teu percurso em termos profissionais?

Em termos profissionais a minha formação, hoje em dia pode ser posta em causa. Com tudo o que é estágio clássico, com aulas assistidas, etc. Eu fui dispensada. Já tinha tanto tempo de serviço. Só fiz um ano de estágio - o 1.º. Aliás eu não sei... é uma questão que me coloco. Se eu alguma vez tivesse tido aulas assistidas, não sei se teria conseguido concluir. Numa situação de exposição ficaria muito vermelha e bloqueada porque tenho este trauma desde a infância e do primeiro ciclo, que são as chamadas orais - na faculdade uma vez fiz uma oral e não abri a boca, no 7.º ano tive oral de matemática e não abri a boca... Antes de entrar para a faculdade eu ainda me candidatei ao magistério primário, em Coimbra. Houve ali um ano em que fiquei sem fazer nada, em *stand by*. Já não me lembro porquê. E para não ficar parada candidatei-me ao Magistério Primário. Fiz aqueles exames de admissão e tive a melhor nota de geografia e portanto quando fui à oral, eu praticamente não disse nada. Eles elogiavam o meu trabalho e eu fiquei sempre caladinha.

Portanto eu tenho trauma, quando tenho de estar exposta. Digamos, assim num processo de avaliação...

8. Mas estás todos os dias exposta. E de uma forma difícil.

Mas é de uma forma diferente. Tem a ver com a formação, a estrutura da sociedade, na verticalidade. De maneira que não sei! Não sei se estaria cá hoje, não é? Ainda houve uma altura em que me candidatei a outro curso que era ligado aos Serviços Geográficos e Cadastrais, na área de Cartografia, uma área mais técnica (onde estaria menos exposta), mas entretanto já me tinha comprometido na escola com cargos e acabei por não mudar de agulha. Até hoje. Vou mudando de escola. De vez em quando mudo de escola.

9. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Não. Não tenho.

10. Recorda os cargos que desempenhaste ao longo da tua carreira.

Direção de turma, representante de grupo, delegada de grupo, vice-presidente do Conselho Diretivo, membro do Conselho Pedagógico, sempre. E na Direção, uma vez como vice-presidente e outra vez como vogal, ou coisa assim. Experiências. Seduziram-me. E coordenadora dos Diretores de Turma também. Há um cargo que me falta. Nunca estive em nada ligada à avaliação. Mesmo no conselho pedagógico, nunca estive ligada à secção de avaliação do pedagógico. Nunca fiquei nesse grupo de trabalho. Também acho que não devo ficar pelo percurso de formação que tive.

11. Fala um pouco do que pensas sobre o atual modelo de avaliação de professores.

Eu não gosto deste modelo de avaliação. Não gosto! Não gosto porque acho que sacrifica muito mais toda a estrutura da escola e os professores. Eu quando penso em vantagens penso sempre que quem tem de ter vantagens é o nosso público-alvo - os alunos. E não sei se traz vantagens. O que eu penso é: como é que eu posso ser melhor professora? É por ser avaliada que eu sou melhor professora? Eu acho que a avaliação tem de existir. Tem de haver qualquer avaliação. Faz parte! Também podemos pensar que quando se fala de alunos que não reprovam, também não deixam de ser avaliados. Também acho que nós podemos passar sem avaliação. Faremos a nossa progressão na carreira normalmente - a maioria de nós situa-se na média. Aqueles que se destacam devem ser vistos/avaliados por alguém de fora. Podem ser “chamados à atenção”/ reconhecidos pelas estruturas da escola, mas a avaliação deve ser feita fora da escola, como era até aqui. Antigamente havia exames para reconhecimento de mérito, que tinha um júri de fora e era uma coisa

rara. Era a pessoa que se propunha (validada pela escola). Eu não sei se esse modelo era mau! Quando a avaliação de professores está muito dependente do funcionamento da escola, então cada escola é um mundo que pode decidir sobre o professor! Quando nós pensamos que os professores estão sujeitos a mobilidade, forçosamente ou porque querem, pode provocar grandes desigualdades em termos de avaliação de professores. Portanto eu acho que cabe às estruturas centrais fazerem a distinção do que é um muito bom professor. A grande maioria avalia-se dentro da média, do Bom. Quem quiser mais (porque nem todos os professores precisam desse reconhecimento) candidata-se... Por outro lado, o mau professor, o que tem/cria problemas, acaba por obrigar a estrutura da escola a fazer qualquer coisa, a denunciar a situação. Conheço casos em que maus professores, não deixam de o ser e conseguem manter-se no sistema - situações crónicas, que têm a ver com o professor/indivíduo e o perfil para desempenhar aquela tarefa. Quando os problemas são muito maus... também não é muito fácil por esses professores fora do sistema. Portanto aquilo que eu penso sobre este modelo é que é um modelo que castiga as estruturas da escola. E penso, por exemplo, no nosso grupo. Quando no meu grupo os professores deviam estar concentrados, com tempo disponível para fazer os seus *meetings*, discutirem práticas... e que acabamos por não fazer nada disso devido aos nossos horários sobrecarregadíssimos. Já houve tempos em que o fizemos. Sou velha... portanto já tive práticas de grupo muito melhores do que aquelas que existem hoje, inclusive em termos de trabalho com os alunos.

12. E achas que a avaliação docente será responsável por isso?

A culpa é de todas estas reformas! A da avaliação é uma delas. As reformas que temos sofrido na carreira docente cada vez nos tiram mais tempo para estarmos disponíveis para fazer outras coisas. E eu acho que isso acontece. Cada uma de nós neste momento tem o seu horário e depois há quem seja muito sobrecarregada. Nós temos colegas, por exemplo a [REDACTED], que está extremamente sobrecarregada com questões de avaliação e a [REDACTED] tem características muito especiais. A [REDACTED] é um bom exemplo de alguém que merece o máximo em termos de avaliação porque é uma professora que, na minha opinião, se destaca numa escola. No caso dela, a escola poderia propor uma avaliação excelente para ela. Mas esses são casos que eu considero, enfim, fora do normal. Quer dizer, eu reconheço aqui na escola, algumas pessoas que tenho impressão, poderão ter uma avaliação muito boa pelas suas capacidades de trabalho, pelo seu discernimento, pelo seu próprio conhecimento, dedicação, tudo. De maneira que ponho um bocado em causa todo este sistema. O efeito..., eu não vejo grandes efeitos da avaliação nas mudanças das nossas atitudes. Por exemplo, a mudança de escola é ótima. É extremamente positiva porque obriga-me a pensar, porque vejo outras formas de trabalhar. Quando sair daqui levo mais uma coisa na bagagem. Não é?

13. Podes enumerar algumas potencialidades deste modelo de avaliação?

O que eu reconheço neste modelo de avaliação (pausa) - definiu melhor as “bitolas” em tudo, nos critérios da avaliação de professores. As bitolas estão melhor definidas em tudo, nisso estão. O que eu não gosto é precisamente da parte que depende só da escola. Por exemplo, a lei estabelece determinado tipo de critérios que podem ser iguais para todos.

Mas depois, na aplicação, é variável. (Isto é uma política que vem de cima e que é dividir para reinar. É um bocado.) Quando as pessoas não são avaliadas da mesma maneira, no fundo é fictício, não é? Porque depois a própria estrutura do poder da escola é uma estrutura vertical. Cada vez está mais dependente do ministério, do Diretor. Aí, eu acho que regredimos em relação ao estatuto que tínhamos antes. Antigamente havia mais paridade do que agora. Sim! Aqui temos, porque temos “gente de bem”, agora há escolas em que não temos “gente de bem” que estão no topo das estruturas e podem fazer a vida negra nas escolas. E isso é péssimo! Eu acho que antigamente não tínhamos tantos casos desses, porque rapidamente eram mais facilmente diluídos e as coisas mudavam. Portanto isto é tudo... é a sociedade que está a mudar... é a estrutura do poder que está a mudar e a estrutura do poder manifesta-se também ao nível das escolas, inclusivamente na função da avaliação.

14. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3.º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Não é pelo processo de avaliação que vou funcionar melhor. Eu ponho em causa que seja o processo avaliativo dos docentes que vá criar um melhor funcionamento da escola. A avaliação da escola em si e a autoavaliação - acho que são momentos importantes. Dão-nos mais consciência. Eu acho que a avaliação de professores não melhora a escola nem melhora a aprendizagem dos alunos. Não é pela avaliação que se vai registar o desenvolvimento profissional do professor. Eu faço o mínimo das ações para cumprir a lei. É assim: eu faço mais do que isso que a lei obriga. Aquilo que eu faço diariamente para me manter atualizada é mais. Aquilo que eu posso ganhar estando a trabalhar contigo de forma informal na escola é mais do que aquilo que uma ação de formação me vai dar. Não digo que as ações de formação não sejam importantes.

São importantes para o docente porque é uma forma de ele regular a atualização dos seus conhecimentos. Eu posso fazer uma série de ações de formação e...

A minha experiência pessoal diz-me que não depende da avaliação. Eu enriqueço com as ações de formação. Não há nenhuma ação de formação que eu tenha realizado sem ter tido proveitos independentemente da sua aplicação na docência. Acho que não depende da avaliação, porque no tempo em que a formação não era obrigatória para a avaliação eu sempre realizei ações de formação. Sempre fiz. Antigamente, quando a carreira docente estava estruturada de outra maneira, eu estava muito mais atualizada porque tinha muito mais tempo para assistir a colóquios do que tenho agora - e não era obrigada a tal!

15. A avaliação de professores alterou de algum modo a tua perceção da escola e dos professores? De que forma?

Não. Não alterou nada. Mais uma burocracia. São coisas burocráticas.

16. Qual é a tua conceção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

Ele tem que existir para corresponder ao modelo de avaliação que existe. Não é? Tem a utilidade de conhecer o professor e estar próximo dele, não é? Tem essa utilidade.

17. E qual é o papel do avaliador?

Acompanhar o professor. Fazer um trabalho de supervisão e depois escolher elementos de informação e avaliar, que é uma tarefa obrigada, porque eu acho que não há o direito de um professor que escolheu na sua vida ser professor, que a tarefa principal dele é ter conhecimentos pedagógicos e científicos para estar com um grupo de alunos e transmitir esse conhecimento e depois estão a pedir-lhe outras coisas a mais e que são complicadíssimas. Acho que é uma agressão que se faz aos professores. E estou profundamente em desacordo. Agora quando as coisas são de lei têm que se cumprir, não é? Se um dia eu tiver de desempenhar essas funções eu vou ficar doente, provavelmente. Como é uma agressão eu vou reagir, não é? Estou ser agredida. Este modelo de avaliação é muito mais agressivo que o anterior. Muito mais.

18. E achas que os avaliadores deveriam ser pessoas externas ou deveriam ser os pares?

Eu acho que a avaliação deve ser feita pelos pares na escola. Mas eu prefiro a avaliação do sistema do modelo anterior que era feita pelos pares da escola, para aquele grupo de professores que estão naquela situação comum, que é o *Bom*, se cumprem ou se não cumprem, portanto para aquela massa de professores que estão dentro do *Bom*. Aqueles que se salientam e que são muito bons, devem ter uma avaliação externa. E aqueles que são muito maus também devem ter uma avaliação externa.

Sempre foi assim. Quando entrei na estrutura da carreira docente já era assim. Era baseada no relatório crítico que nós fazíamos. Eu não acho mal que sejam feitos cursos especializados. A pessoa quer entrar na carreira docente, faz o curso de especialização na docência e tem avaliação positiva. Foi aferido que ele tem condições para entrar na carreira docente. Pode passar por um período probatório para ver se se adapta ou não. A estrutura do ministério da educação deveria gerir os professores avaliadores. Eu não posso sacrificar-te a ti e criar problemas na nossa relação por causa de tu estares a desempenhar o papel de avaliadora e eu de avaliada ou vice-versa. E isso não pode acontecer e está a criar situações de injustiça e isso é que não pode ser. O professor deixa de ser ele próprio na escola porque está em situação de avaliação. As pessoas não são todas iguais. Há pessoas que podem reagir muito bem. Por exemplo, há pessoas que querem conquistar, querem subir na sua pirâmide, e atingir um grau máximo na posição de poder. Se têm esse perfil, não têm problemas nenhuns. Fazem tudo e mais alguma coisa, para o conquistar. Mas a maior parte das pessoas não são assim. Acho que não! As pessoas querem desempenhar a sua profissão, de forma razoável, sem estarem sobre pressão de fazerem isto ou aquilo, segundo os critérios que alguém definiu, que podem ser A, B ou C.

19. Mas estás a referir-te à avaliação interna ou externa?

Eu estou a falar da avaliação interna. Eu acho que deve haver um modelo de avaliação à moda antiga, em termos internos, para a maior parte dos professores. Quem quiser ter uma avaliação excepcional, que passe aquele patamar, pode ser o bom, então tem que

solicitar essa avaliação, que deve ser externa. A proposta pode ser por um lado ou pelo outro - ou pela escola que possa considerar que aquele professor é muito bom e pergunta se ele está interessado em ter esse reconhecimento e faz a proposta da escola para avaliação externa. Eu estou a falar de um avaliador externo que seja proposto pelo ministério da educação; que seja uma equipe como havia antigamente e que as pessoas façam as entrevistas que quiserem mas noutros moldes. Os avaliadores serem professores de outra escola leva à sacrifitação dos professores! Tal como acontece nas provas de inglês, sacrificar os professores de outra escola para vir aqui fazer as orais, isto é um processo kafkiano, de tortura dos professores, da classe docente. Eu considero que é perfeitamente destrutivo.

20. Parece-te que este modelo de avaliação consegue diferenciar o desempenho dos professores? Porquê?

(Aliás, a imagem que eu tenho sobre um professor que está ao meu lado, eu não assisto às aulas dele. Não sei se é bom, se é mau.) Não. Todos são avaliados. (pausa) Acho que não diferencia a qualidade.

21. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Se a avaliação servir para aquele evento como fazemos na passagem de ano, para fazer um balanço daquele ano civil e arranjarmos projetos para o ano seguinte, acho que a nossa avaliação serve-nos para fazer esse ponto da situação. Refiro-me ao relatório de autoavaliação. Em relação à avaliação externa, eu acho que ela deve existir, mas nos moldes em que eu proponho e como já foi em Portugal, que é uma equipa do ministério da educação que tem gente com formação extra e que faz um reconhecimento dos professores excecionais. E os professores que não têm capacidade para estar no ensino, por isto ou por aquilo, de avaliação insuficiente, esses devem ser vistos por fora, para não haver o problema de, haver na escola más vontades, etc. Não estou de acordo que sejam os nossos pares de outra escola a fazer a avaliação externa. Isso não cria um melhor modelo de avaliação.

22. Então concordas que todos os professores sejam avaliados?

Sim. O tal relatório. Acho que sim. Nesses moldes, nesses moldes...

23. Relativamente aos parâmetros definidos pela SAAD, no Documento de Registo e Avaliação dos Docentes de Carreira, parece-te que todos têm a mesma importância ou uns são mais relevantes do que outros?

Acho que o mais importante é a parte do conhecimento científico. Tem de ser. Tem de ser.

24. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socioeconómica da população escolar?

Eu acho que estes documentos deviam ser universais para todas as escolas. Esta brincadeira do contexto da escola, numa sociedade democrática como a nossa, está a criar grandes desigualdades, porque estamos a criar um ranking de escolas e depois acabamos por sacrificar mais as escolas que estão no nível mais baixo do ranking do que as escolas

que estão no topo. E às vezes, em termos de verbas, uma escola (numa sociedade preocupada com o conhecimento) com mais dificuldades deveria receber mais apoios. Aquela que aparece no final do tal ranking, não recebe tanto. Portanto, nesta política nacional, estes parâmetros acabam também por responder a isso. Se o ministério quer fazer uma boa avaliação tem de atribuir tudo igual para todos. O Estado não se pode demitir das suas obrigações de Estado. Eu acho que os parâmetros deviam ser a nível nacional. O ensino privado que possa ser visto à margem, tudo bem. Agora a escola pública, é a escola que faz o país. Eu defendo esse princípio.

25. Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e quais os conceitos conexos a que o associas?

Supervisão é já um trabalho em equipa, um trabalho colaborativo. Em que pode haver um delegado, coordenador, que tem esse cargo e portanto dinamiza esse trabalho de grupo. É claro que pode recolher informação e tem bagagem para transmitir na hierarquia o que se passa em termos de funcionamento de um grupo. Se partirmos do princípio em que o coordenador/avaliador tem de ter um conhecimento mínimo do seu avaliando, ele tem que supervisionar. Pode fazê-lo de uma forma mais direta ou mais indireta.

26. Que relevância dás às práticas colaborativas e reflexivas no processo avaliativo?

Eu acho que são muito importantes. Aquilo que eu posso ganhar como avaliada é precisamente isso. É a troca de experiências.

27. E achas que existe prática colaborativa e reflexiva na nossa avaliação.

Eu acho que existe, mas não em função da avaliação. Deveria ser! Existe porque é obrigatório. Há aqueles momentos em que o avaliador e o avaliado têm de estar em conjunto. Dou importância mas acho que não funciona da mesma maneira com todas as pessoas. Depende da alma do indivíduo, depende da sua personalidade...

28. E as práticas reflexivas associadas à avaliação docente.

Existem pelo menos uma vez por ano. Acho que pelo menos uma vez por ano, quando fazemos o relatório.

29. E a hetero reflexão, achas que existe?

Acho que não! Dependendo do processo de avaliação mas acho que praticamente não existe. Não!

30. Descreve um bom avaliador de professores.

(Pausa)

Um bom avaliador é alguém que conhece muito bem o trabalho que tem de ser feito. Que conhece o avaliado, as suas potencialidades, mais...e que numa prática colaborativa consegue mover o avaliado para que trabalhe melhor, discutindo práticas pedagógicas. Trocar informação, essencialmente é isso. Não um líder no sentido que imponha, mas são pessoas...são pessoas...nem todas as pessoas têm esse perfil. É raro até encontrar-se.

31. Que vantagens te ocorre da avaliação feita pelos pares?

Se é feita pelos pares, estamos a falar de alguém que sabe o que se passa, não é? Não estou a falar do merceiro da esquina que olha para a minha cara e diz se sou boa professora ou não. Estou a falar de alguém que dá aulas e que, portanto, sabe minimamente o que está a fazer, mas eu não concordo que os professores sejam sacrificados a assistir a aulas, obrigatoriamente, como no caso dos orientadores de estágio. Eu acho que só deve ser orientador de estágio quem realmente ache que tem perfil para ser orientador e nem toda a gente tem perfil para ser avaliador. O facto de esta legislação obrigar a que todas as escolas tenham de ter avaliadores dos diferentes grupos disciplinares, duvido que encontremos tanta gente com perfil de avaliador. É por isso que eu acho que este modelo de avaliação é extremamente agressivo e não estou de acordo com ele.

32. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Se calhar devem ter. Faz parte, ou não? Se calhar, para criar parâmetros. Se sou avaliador do indivíduo A, devo saber o que tenho de supervisionar. E a formação...até mesmo para aferir. Se eu vou avaliar, vou ter de supervisionar o trabalho do outro e então, vou fazer à minha maneira? E tu fazes em relação ao B de outra maneira e o outro faz em relação ao C de outra maneira. Isso é que eu acho que não pode acontecer no país! E é isso que eu acho que este modelo de avaliação está a propiciar. E isto acarreta imensas desigualdades, compadrios, etc. Os avaliadores são muito poucos, é como em relação aos inspetores nas escolas. São poucos e eles têm que fazer formação. Um inspetor, quando vai fazer inspeção a uma escola, tem de ter formação para saber o que vai fazer! Eu acho que os avaliadores também! Por isso é que eu acho que a avaliação faz perder muita energia aos professores que estão numa escola. No fundo, em termos gerais, a grande maioria dos professores, em termos de avaliação situa-se no Bom. Portanto ficamos todos com a mesma avaliação. Que ainda por cima não dá para nada, não é? Ficamos todos ali. Ficar tudo na mesma, é um custo elevadíssimo! E é um custo, não só em termos económicos, como um custo de ordem psicológica.

33. Como descreverias a tua relação com o teu avaliador?

É a que tem de ser (risos). Para mim é sempre uma resposta muito pessoal. Eu inibo-me sempre perante o meu avaliador, porque é uma questão de formação, intrínseca à minha pessoa e portanto serei sempre pior ao ser avaliada do que se não tivesse essa pressão.

34. Reconheces efeitos positivos nas práticas letivas resultantes do confronto de ideias, do apoio e diálogo decorrente da interação entre avaliador/avaliado?

Se há diálogo e os assuntos têm de ser tratados na avaliação, há sempre troca de ideias e portanto há sempre alguma coisa que se pode retirar, mas não é condição. Essa é a minha experiência, eu ganhei alguma coisa, mas não acredito que noutra situação tivesse ganho. A cultura de confronto de ideias é benéfica, mas não sei se tem de ser no modelo avaliando/avaliador. Não tem de estar subjugada ao modelo de avaliação. A minha prática diz-me que não é por aí que as coisas melhoram.

35. Parece-te que o teu avaliador desenvolveu práticas de supervisão?

Ai de certeza que sim. As mínimas de certeza.

36. Tens uma ideia do número de vezes que tu e o teu avaliador interagiram sobre o processo avaliativo?

Formalmente muito poucas mas informalmente mais. Acho que sim!

37. Que tipo de acompanhamento recebeste ao longo do processo avaliativo?

Resposta às dúvidas que eu acho que fui colocando. Sim. Sim. Acho que sim!

38. De que forma é que o teu avaliador contribuiu para o exposto no relatório de autoavaliação?

Fui eu sozinha que o fiz. Não. Não.

39. Como gostarias de ser acompanhada no teu processo de avaliação?

Eu preferia não ter de ser avaliada. Reconheço algum valor na avaliação. Numa avaliação...

40. Imagina que este modelo se perpetua, se pudesses escolher entre um avaliador que te acompanha ou uma pessoa que te classifica puramente, qual escolherias?

Pelas minhas características pessoais, eu não quero acompanhamento nenhum. Mas por isso é que eu acho que isto é tudo muito injusto, porque cada um de nós é um mundo, não é? Se há uns que têm uma facilidade... depende da interação que eu tiver com a pessoa A ou B. Se me aparecer uma pessoa com quem não tenho empatia nenhuma, eu quero vê-lo à distância e já sei que vou ficar sujeita à avaliação que ele me der.

41. Então não vês benefício no apoio de uma avaliadora em termos de mudança de práticas...de melhoria de práticas?

Eu não vejo que a mudança de práticas e as melhorias dependam da avaliação. Eu considero-me uma pessoa mediana em termos profissionais, não sou excepcional. Tenho alturas em que funciono melhor, outras pior, pronto! Há tantos fatores que interferem na maneira como nós somos professores. Até a própria dinâmica de uma escola, pode fazer-nos funcionar melhor ou pior. Quero dizer que não é a avaliação que me faz mudar de práticas.

42. No período a que reporta este estudo, 2013/14 tiveste feedback das tuas práticas profissionais?

(Silêncio).

43. Não?

Eu acho que não.

44. Como é que tu avalias o teu desempenho reflexivo?

Na altura reflito sobre o que fiz, mas por exemplo, neste momento já formatei o disco. (risos). Dentro daquilo que me obrigam a fazer, é claro que eu invisto, eu reflito, mas depois entrego o trabalho e, está feito. Eu acho que as nossas práticas mudam quando na realidade nós interiorizamos alguma coisa e o processo de interiorização é um processo lento, de interiorização de mudanças e é um processo que o próprio nem sempre controla. Pode não controlar. Eu acho que a nossa formação e atualização é importante porque nos permite que isso venha a acontecer mais tarde. É isso que eu acho. Agora não acho que tudo isto esteja dependente da avaliação. Acho que o momento de reflexão, pode contribuir.

45. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação?

Eu acho que ela deve ser isso.

46. Achas que o processo avaliativo incorpora a supervisão?

Não. Acho que não. Acho que não!

47. Quais te parecem ser os principais impedimentos à promoção de uma articulação entre os processos supervisivos e avaliativos?

A escola não permite...os horários que os profesores têm....Não há tempo! Não há tempo!

48. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de supervisor e de avaliador. O que pensas da consecução deste duplo papel?

É mais lógico que assim seja. Agora, o indivíduo que faça isso, é bom que não faça mais nada. A ser, que sejam dadas as condições. Não são as condições que nós temos. A ser, que seja assim. E a ser, que seja uma pessoa de fora.

49. Consideras que o avaliador tem apenas a função avaliativa ou também possui a função supervisiva?

O que é pedagógico é que sejam as duas. É mais pedagógico. É mais enriquecedor para o professor. Ele tem de ter as duas. Pode é desempenhá-la de uma maneira ou de outra, com mais pormenor ou menos pormenor.

50. Quais os fatores que consideras essenciais para uma frutuosa atividade supervisiva incorporada na avaliação docente?

Para mim, é muito importante o perfil do avaliador/supervisor. É extremamente importante terem uma boa relação.

51. Consideras mais enriquecedor para a mudança das práticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação **com** ou **sem** supervisão? Porquê?

Com supervisão. Pelo acompanhamento e pelo detetar de falhas e isso é possível com a supervisão, não com a avaliação.

52. Na tua perspetiva, qual o contributo do relatório de autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional do avaliado?

É o momento em que o docente pensa e faz um balanço. Pode conduzir à melhoria mas não é só por aí. É mais um momento de reflexão.

53. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Eu acho que neste momento está toda a gente muito desiludida, portanto eu acho que os efeitos são negativos. As incertezas são tantas que eu acho que maior parte das pessoas não consegue fazer mudanças... não há progressão na carreira... não, não há efeitos... Só a parte reflexiva, a troca de experiências, o trabalho colaborativo é que pode dar origem à interiorização de novos processos nas práticas docentes.

54. Achas que a avaliação de professores contribui para a melhoria da qualidade da escola como organização?

Acho que não. Acho que não!

55. Para terminar, peço-te que apresentes algumas sugestões para uma maior eficácia do modelo de avaliação no sentido da melhoria da qualidade do corpo docente.

Acho que a avaliação externa deve ser feita por gente do ministério. Profissionais. Uma avaliação e uma supervisão. Pode ser feita uma avaliação interna pelos pares, em termos

gerais. Depois a avaliação externa, aquilo que hoje o modelo tem como avaliação externa deve ser feita por fora. Acho que de forma nenhuma uma escola e os seus professores podem ser torturados pelo seu processo de avaliação. Quer seja a avaliação de docentes, quer seja até o próprio processo de avaliação da escola. Acho que se estão a pedir demasiadas coisas aos professores. A única coisa para que o processo de avaliação contribui é para uma maior consciencialização do que se passa no funcionamento da escola. Há coisas que podem ir melhorando... Queremos alunos melhores. Como é que eu fabrico alunos melhores? O peso das desigualdades existentes na nossa sociedade... manifesta-se logo à entrada na escola: um bom aluno hoje é bom aluno porque tem um bom *background* em casa e já não parte do patamar zero. Já está a partir na escola do patamar quatro ou cinco e este *gap* vai-se acentuando à medida que o aluno vai subindo na sua escolaridade. Vivemos numa sociedade democrática que está a criar grandes desigualdades sociais, nesta escola que nós temos. Não me parece que de cima haja uma grande preocupação em criar conhecimento e proporcionar igualdade de oportunidades para todos. Acho que existe uma preocupação em dar a ideia que toda a gente tem acesso a tudo da mesma maneira, e não é! Não é isso que se passa na realidade.

56. Queres acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada na entrevista?

Eu tenho muitas dúvidas. Sou muito cética em relação a todas estas questões. Não sou especialista na matéria, não sei até que ponto poderia propor outras coisas, agora o que eu sinto é aquilo que vejo nos colegas que têm de ser avaliadores. Acho que é aterrorizante e portanto eu não sei até que ponto... Eu acho que estamos a criar uma classe doente com as pressões a que estamos sujeitos. Estamos a ficar doentes. Os professores estão sempre sobre pressão. Já têm uma profissão desgastante, que está sempre a picar o ponto, de quarenta e cinco em quarenta e cinco minutos tem de fazer uma série de coisas a que tem de responder. Depois como se isso não bastasse, ainda tem todos os olhos em cima da avaliação. Vale a pena? Só porque alguém se lembrou de ter esta ideia? Andamos sempre a mudar. Fizemos o devido balanço das avaliações anteriores, ou os sistemas de avaliação anteriores mudaram em função das mudanças políticas, do governo? É um país que apaga sempre a presença anterior. Isso não é desenvolvimento.

Somos um país que está um bocado dependente desta alternância política, mas que está desgastado. A sensação que tenho é que podíamos estar mais avançados.

Muito obrigada! (risos).

FIM

ANEXO 8. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À AVALIADA B



Início a 6 Maio 2015 às 16h30m

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Entrevista ao Avaliada B

Duração: 1h 43m 21s

Olá

Olá Clara.

Queria, antes de mais, agradecer a tua disponibilidade em participares no meu trabalho. Queria esclarecer-te sobre a temática do meu trabalho de investigação e em particular sobre este guião. Está dividido em três partes: uma sobre a avaliação; outra sobre a supervisão e outra sobre os efeitos que estes processos têm no desenvolvimento profissional dos professores. O meu objetivo é ver de que forma é que a supervisão está incorporada na avaliação de desempenho docente e o seu efeito no desenvolvimento profissional dos professores. Queria também garantir-te a confidencialidade desta entrevista e queria pedir-te autorização para fazer a gravação de áudio.

1. O que te levou a tomar a decisão de seres professora?

Bem, na minha família sempre houve um grande desejo de ensinar apesar de não ter tido muitos professores nela, mas já desde pequenina que eu gostava de vê-los ensinar uns aos outros. Então o que é que eu fazia? Como emitava os modelos, fazia com as bonecas e depois com os amigos da escola, com os amigos da minha rua porque eu brincava na rua. Agora já não se brinca, e depois levava-os para casa e tentava ensiná-los, eu que desenhava tão mal. Depois para mal dos meus pecados, quando chegou os seis anos, eu sou filha única e de pais com bastante idade, e portanto, o que é que aconteceu, como estava muito sozinha, como tinha aqueles amigos, então eu só sonhava em ir para a escola, mas depois chegaram os seis anos, eu toda contente a pensar que ia para a escola, então veio a grande má notícia. A má notícia era que eu não podia entrar na escola senão quando fizesse os 7 anos. Como nasci em setembro, tive um ano em casa e então ia ter com a minha madrinha que trabalha no Técnico e com o meu padrinho, eram os dois investigadores no técnico, então ensinavam-me a ler, a fazer contas...Então tudo o que eu aprendia, ia buscar os míudos à rua, levava-os para casa, comprava plasticina e tentava colocar a plasticina nuns quadros como via na Telescola, e desde miúda tive sempre esta loucura, que foi mais acentuada quando li um livro da Alice Vieira, na escola no 7ºano – já não me lembro o nome – que liamos na aula. E eu aprendi coisas tão lindas que pensei que tinha de ficar na escola para sempre. E pensei “bem, tenho de ser professora”. Foi isso. Na terceira classe a minha professora foi embora e veio outra. Pronto! Foi isso que aconteceu. Portanto eles queriam passar-me para a terceira classe, só que o meu pai não deixou na altura. Pronto! Foi isso!

2. Então e o que te levou a optar por filosofia?

Isto foi assim. Eu tinha uma adoração por história. Sempre tive uma adoração por história e perguntava desde pequenina ao meu pai, porquê isto, porquê aquilo... essas coisas todas. Eu devia ser uma grande chata. Lembro-me quando já sabia ler, ofereceu-me logo o livro do “Porquê”, que era para eu, quando tivesse alguma dúvida, não andar atrás dele. Pronto! Eu gostava de perguntar, sempre fui uma pessoa muito curiosa. E depois, o que é que me aconteceu? Eu, assim com a loucura da história, no 10º ano... ah! E estudei em Odivelas até ao fim do 11º. No 12º fui para o Camões, estudar para o Camões e aparece uma professora de filosofia, daquelas que eu achei que “esta mulher é um génio, é um espetáculo” e apaixonei-me pela filosofia, como ela a dava. Como ela transmitia aquela sabedoria toda e que nos punha, pelo menos a mim que era curiosa, ia para casa ler...ler...ler. Ao contrário, a nossa professora de história no 12º ano, para já os testes eram feitos a toda a hora e tinham que ser com os apontamentos que ela dava. Eu não estava habituada aquilo, tinha grandes notas porque tenho boa memória, mas odiava estudar aquilo assim. Pronto! Então ela dizia “canetas a postes” estava aquelas horas todas a ditar, e depois aos quinze dias tinhamos testes. E por exemplo se fosses ler outros livros, ela dizia-te “andas a ler coisas fora e para o exame só é preciso isto.” E eu fiquei triste com a história e como em filosofia a professora era toda...tinha mais a ver comigo e com aquilo que eu procurava, então cá estou eu! E acho que foi uma boa escolha. No primeiro ano ainda estive oscilante para ir para marketing, porque o meu pai sempre achou que eu tinha grande capacidade para falar com pessoas e depois estive ainda oscilante, mas depois continuei na filosofia.

3. Atualmente estás em que escalão?

Estou no fim do terceiro. Que é um infundável caminho, porque nunca mais... É assim, isto parece infundável, porque eu quando fiquei com o *horário zero* fui para a Escola [REDACTED], pediram-me o Relatório porque faltava não sei quantos dias e se descongelassem, eu passava logo, depois alguém da escola mandou qualquer coisa do registo em como eu já tinha sido avaliada um ano antes, então o Diretor disse que a [REDACTED] não tem que ser avaliada. Entreguei o relatório como toda a gente entregou e não tive resposta. Cheguei aqui, a [REDACTED] viu-me, foi ver a minha situação, pois tinha-se esquecido porque eu estava com *horário zero*, e foi a mesma história que ele me tinha dito, lá me pediu para fazer no fim do ano, porque tenho poucos dias. Não sei quantos são, ela sabe. Eu isso nem quero saber. Se for desboqueado, eu tenho logo a passagem automática. Já tenho tudo feito. Já não tenho que esperar. Pronto!

4. Fala um pouco do teu percurso académico e profissional.

Fui para filosofia, para a Universidade Católica. Fiquei lá a estudar porque eu fiquei em Coimbra e depois o meu pai ficou chateado comigo porque eu pus Coimbra em primeiro

lugar, e depois eu tive um castigo que foi vir para a Universidade Católica. Para mim aquilo foi...O meu pai pôs-me de castigo porque eu não lhe disse nada e concorri. Pois, eu vivia com eles naquela redoma em que não se podia fazer nada. Então castigou-me e pôs-me aqui a estudar. Então, tinha feito os exames nacionais e aqui na Católica exigiam que fosse fazer outros exames, tive que estudar cultura geral, português, aquelas coisas todas. Tive de fazer o exame, com orais e tudo, pronto! Depois tirei o curso na Católica em quatro anos, era boa aluna, gostava muito. Só não gostava de filosofia medieval, deixei para o último ano, uma cadeira que o meu pai até dizia: “Ah, agora tens o curso nas mãos e ficas com uma cadeira para fazer”. E eu irritava-me com isso. Mas depois lá fui fazer. Sempre fui uma pessoa de grandes amores, não são paixões, porque as paixões fogem, não é? Mas o amor permanece. Então, para mim tudo o que fosse filosofia do conhecimento, filosofia das ciências, a estética, sociedade. Aquilo para mim. Eu podia desmoralizar, mas ia a uma aula ficava logo com alento, capaz de segurar o mundo inteiro. E assim, acabei o curso. Comecei a dar aulas no quarto ano, fiquei a substituir uma grávida que depois vim a reencontrar porque ela dá aulas no Instituto de Odivelas e a minha mãe mora ali ao lado, em frente, e cheguei a reencontrá-la. Dei aulas três meses, na Machado de Castro, então aí adorei apesar de só ter turmas de informáticos, aqueles malucos todos, de construção civil, só rapazes, eu pensei para comigo “é isto que eu quero ser e é isto que eu vou fazer”. Depois fiz o 5.º ano das pedagógicas que odiei. E na Católica marcavam-nos faltas e a gente chumbava por faltas, então a escola tinha que marcar umas justificações para eu levar para o seminário de licenciatura para não chumbar e andava sempre naquela vida a apanhar autocarros e a correr para não faltar a um sítio nem ao outro. Mas foi divertido. A profissionalização fiz na Católica. O meu curso é do ramo educacional. Quem quizesse ficava com a licenciatura, aliás a maior parte dos meus colegas ficaram com a licenciatura e hoje fazem coisas que não passam pelo ensino da filosofia, nem nada que se pareça. Eu fiz o ramo educacional, e depois não consegui dar aulas e fui tirar fotocópias para a faculdade. Tirava as fotocópias dos exames. Ganhava muito mal e também tinha que ir estudar aquelas coisas e não gostava nada. Foi um ano assim...porque devia ter havido prática. E naquele ano era só teoria.

5. Mas não tiveste aulas assistidas?

Isso foi no segundo ano, no segundo aquilo era por notas. Eu fiquei na Secundária do Lumiar. Tinha alunos de todas as vertentes sociais. Na Machado de Castro tinha turmas muito diferenciadas. Eles eram da mesma origem social, ali não! Tinha os que vinham da Musgueira, pessoal muito maluco e depois tinha os que vinham da academia de música. Aí assustei-me um bocado e pensei, o meu grupo de estágio vai ter de me ajudar porque eu tenho turmas más. Comecei a ver que no meu grupo de estágio cada um competia por si. E estavam-se borrifando. Mesmo os meus colegas de curso, eramos todos conhecidos. Entretanto, a minha sorte foi ser apoiada pela minha orientadora. Fui a primeira a entrar. Tinha horário feito, e então fiquei com as piores turmas. Pronto. Foi logo por aí. Tive esta mistura. E eu acho bem que haja a mistura, mas depois as pessoas às vezes...eu que era muito nova não sabia dominar o comportamento daqueles míudos mais malandros. E aí a minha orientadora ajudou-me imenso e também a minha delegada da escola, do grupo de

filosofia. Quando reuníamos com a nossa delegada, ela tinha muita experiência, era uma senhora que tinha muita experiência e paciência para ouvir os mais novos. Depois dizia, então se fosses por ali...É uma prática que eu não encontro em quase escola nenhuma, ou seja o mais velho está sempre “ah! Eu sei tudo! Eu fiz isto, eu fiz aquilo!” Ela tentava ajudar a juventude toda. E tinha lá colegas que não estavam a estagiar e tinham lá problemas e ela foi sempre uma querida. Sempre! E a minha orientadora que era uma mulher do imprevisto. Ela punha-nos a dar aulas. Por exemplo as regências. Eu tive um período de regências que ela dizia assim: agora vamos estudar o *mito*. O *mito* tem matéria que nunca mais acaba. Tive que preparar o *mito* todo. E depois ela começava a aula e aleatoriamente ia-te chamando. Tu seguravas na ponta dos outros, e tinhas que te orientar. Imagina! Eu quando estou perante um público fico tímida e isso fez-me bem. A pessoa ficar sem pensamento como se fosse a afundar. Deixa de ter fio condutor e de repente tem que se organizar. Ela fazia muito isso. Eu não achava grande piada, ficava com um nó na barriga, no estômago mas acho que aprendi muito com ela. Era uma mulher de ideias novas e acho que é muito importante termos modelos. No ensino termos alguém que seja um modelo para nós.

6. E em termos profissionais?

Tive em tantas escolas. Para já, o tempo que tive mais tempo numa escola é o tempo que estou aqui, que são cinco anos. Para mim já é muita coisa. Para mim é muito. Três anos é o suficiente. Porque eu ainda acredito, sou um bocado utópica, ainda acredito que uma escola não vai ser só o jardim de alguns professores. Acho que o nosso mal é esse. Há muita gente que, como é que eu te hei-de dizer isto, se calhar não te devia dizer mas é o que eu penso, sacrificam os interesses dos miúdos pelos interesses deles e isso, acho que torna uma escola pouco atrativa. Por isso é que há escolas que hoje têm poucos alunos, porque sacrificaram os interesses dos miúdos pelos interesses dos professores. Mas eu acredito que há de haver uma escola ou outra que não seja assim! Que não, que não...pronto, é isso! Mais que três anos é muito! Começas a ver...Eu não gosto de estar muito tempo no mesmo sítio. Isso não gosto!

7. Tens formação na área de supervisão? Qual?

Não. Na supervisão é ver acima! Ver acima!

8. Recorda os cargos que desempenhaste ao longo da tua carreira.

Fui coordenadora de departamento vários anos, quando os professores efetivos não queriam ser. Por isto, lá está, têm as suas quintas, os quintais. Fui sempre diretora de turma. Só desde que vim para esta escola que não me dão esses cargos, não sei porquê?

Deve ser do ar (risos). Já fui coordenadora do secundário, do 10º ano, dos DT. Já fui delegada de grupo, já fiz parte dos projetos educativos, dos exames, do secretariado de exames, fiz turmas do 12º ano muitos anos, eu acho que quem sabe, quem vê acima...eu acho que um grande líder é uma pessoa que vê acima. E o ver acima é ver para o que é que cada um tem jeito. E eu sou uma pessoa muito analítica, e para as escolas para onde ia, topavam-me logo e então no fim do ano, perguntavam-me “não queres fazer assim umas turmas complicadas”, não havia programas próprios, “joga-se assim, fazes assim, fazes assado”, e eu adorava aquilo porque era um *puzzle*. Eu sou uma pessoa muito criativa, não gosto cá de....

9. E agora, entrando propriamente na avaliação, fala um pouco do que pensas sobre o atual modelo de avaliação de professores.

Olha eu não sei...em relação ao modelo de avaliação eu não tenho lido nada sobre isso, porque acho que a avaliação não é avaliação nenhuma. Quando se tem aulas assistidas, eu acredito que haja uma avaliação, mas eu acho que antes de termos aulas assistidas, devíamos ter este espírito de equipa que é o grupo disciplinar ou noutro grupo em que tu trabalhes, em que haja esta partilha de experiências, de erros, não é só coisas boas. Também temos os nossos fracassos, e muitas são em casa, são os nossos amigos, os nossos filhos que nos ouvem que ficam fartos de escola, que dizem caramba é só escola, é só problemas desses e vocês não têm com quem falar? Portanto, eu acho que todos nós precisávamos de uma avaliação que fosse formativa. Em vez de teres uma avaliação em que fiques com uma nota que, ou é bom ou muito bom, um olhar clínico, para prestação de contas, tu primeiro devias trabalhar mais em equipa, que eu acho que é o que falta, para haver este intercâmbio. Por exemplo entre nós as duas, eu não tenho medo de dar aulas ao pé de ti. Nem tu dar aulas ao pé de mim. Mas quantos professores é que são incapazes de o fazer? De irem assistir às minhas aulas? A avaliação interna é o quê? É verem o meu relatório no fim do ano? E essa pessoa que vê o meu Relatório que é a minha delegada, supostamente, então agora diz-me lá? E se eu errar e for uma professora que não vale para nada, como é que eu meloro? Há trabalho em equipa, seja a coordenadora, seja a... eu sei que há riscos no trabalho em equipa, porque há uma coisa que se chama afetividade entre pessoas. Agora como é que se aprende com o grupo de pares? Ou com o avaliador externo? Em vez de fazermos ações de formação na rua sobre temas estúpidos, porquê não fazermos ações uns com os outros? Eu já tive em escolas que a gente fazia isso. Tinha um colega que era a indisciplina, chamou uns amigos e foram lá falar da indisciplina. Outros sobre isto, sobre aquilo. Eu levei a filosofia para crianças por exemplo. Cada um oferecia uma parte de nós. Para mim era a avaliação correta. Não é fazendo um Relatório. Fazendo um Relatório tu consegues ver que a pessoa cumpriu os objetivos ou não. Tu sabes que na nossa profissão há tanta gente que faz aquilo que a gente sabe e tem a mesma nota que...O mérito, uma meritocracia aqui é impossível. Para mim! Do meu ponto de vista!

Resumindo, este modelo de avaliação é muito burocrático porque nós continuamos a assistir, a ouvir e a ler notícias sobre professores que têm práticas um bocado incoerentes, isto não tem nada a ver com o que estudámos nas pedagogias, não é? Para mim o atual

modelo de avaliação não avalia nem faz uma diagnose dos problemas que existem, porque avaliar é para melhorar não é só para catalogar as pessoas. E mesmo assim, catalogando, nós estamos todos numa massa sincrética e indistinta. Estamos todos na mesma...é tudo por escalões. E os escalões, às vezes não querem dizer que a pessoa seja melhor ou pior profissional do que a outra, pronto. Tem a ver com anos de ensino.

10. Podes enumerar algumas potencialidades deste modelo de avaliação?

Em relação às potencialidades, o que eu penso é que de facto, este novo modelo, obriga as pessoas a tirarem ações de formação. Bom, é só a única coisa. Obriga as pessoas a irem estudando um bocadinho, e mais nas áreas com as quais trabalham. Não tem que ser diretamente ligado à filosofia, mas tem também a ver com isso para podermos ter lá aqueles créditos. É isso. Pronto! Isso é a única coisa positiva.

11. De que forma é que são exequíveis os propósitos expostos na legislação em vigor, designadamente o artigo 3º, que se refere à valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

Só se for vendo os graus que tu estudaste, mas isso depois não se manifesta em escalões o que leva á estagnação, leva as pessoas a pensar que não vale a pena. Não é o meu caso porque gosto de estudar. Mas acho que com estes horários e estas coisas todas é muito difícil uma pessoa apostar no empreendedorismo pessoal, no desenvolvimento de temas e de práticas, é muito difícil, temos pouco tempo. Cada vez menos. Agora até nas férias. Se formos ver, vamos ter muito pouco tempo de férias, não basta não subirmos nos escalões, não basta estarmos sempre parece que começámos agora, tipo recruta. Estamos na recruta ainda. E nunca sabemos quando é que vamos subir porque ninguém consegue este desenvolvimento sem ter prémios. Isto é um bocado como com os miúdos. Eu avalio um teste para dar uma nota aos miúdos pequenos. Há uma avaliação e depois tu não vês consequências nenhuma, os que são maus estão como tu estás! Está tudo dentro do mesmo saco. Depois tu só fazes isto porque és...como diz a minha filha, és uma sonhadora, ou ainda acreditas nas vocações. E isso é lírico. Que é o que os miúdos hoje em dia dizem, porque depois em termos práticos estás sempre no mesmo sítio, não é?

12. A avaliação de professores alterou de algum modo a tua perceção da escola e dos professores? De que forma?

Esta avaliação como? Com relatórios anualmente e aulas assistidas para os que são contratados? Eu também não percebo porque é que quando estiver no 4º escalão tenho de ter aulas assistidas? Não percebo porquê? Porquê? Porque é que é obrigatório? É como tirar a carta e depois ter que fazer o exame. (risos) Pronto! Está bem! O que eu acho é que

a minha percepção da escola e dos professores...não passa pela avaliação só, passa pela circunstância, não é? O que eu acho é que a pessoa desmotiva-se. Apesar de ser muito trabalhadora, continuo a trabalhar e a acreditar, mas...gosto muito de ensinar e é isso que me prende aqui mas...acho que antigamente era mais fácil dar aulas em muitos sítios, em muitas escolas, eu dei aulas para aí numas 16 escolas até hoje. Portanto posso falar. Era muito mais fácil, tu conseguires ser, como é que eu hei de explicar...tão mais fácil era tu seres reconhecida, como para um professor, que não queria trabalhar, dizer que não sabia, e os colegas iam fazer. Estás a entender? Portanto, com essa desculpa...nesse aspeto terá melhorado um bocadinho...porque eu não faço a ata, ou porque não sei escrever...ou porque eu não sei quê...isto sempre repetido, não é! Empresta-me um teste porque eu não tenho tempo de fazer. Eu acho que isso é até positivo emprestar testes e fazer até em conjunto, agora, sempre? Agora, acho que neste aspeto, talvez tenha sido...com esta necessidade de fazermos ações...mas eu acho que não devia vir de fora... mas a natureza humana não é perfeita, não é? Devia ser uma imposição nossa. Eu acho que também...devia ser gerido pela escola. Por exemplo, estive na [REDACTED], que nos ofereceu uma formação espetacular. O Diretor trouxe uma formadora à nossa escola. Necessitava-se de pessoas que soubessem trabalhar com pessoas das necessidades educativas e eu tinha montes de alunos das necessidades educativas, e não sabia...no princípio do ano uns trabalhavam de uma maneira, outros de outra. Aquilo tinha vários patamares, vários ritmos, parecia quase uma sala de música, cada um com o seu ritmo, cada um a fazer o seu trabalho. Portanto, tornava-se muito difícil, não é? Depois, no fim do ano, e foi chato por isso, foi maçador por isso, é que tivemos uma ação que passou por nós fazermos materiais para os vários ritmos de miúdos, e depois partilhámos todos, mas foi a escola que disse: “pessoal, nós precisamos de docentes que saibam trabalhar com alunos NEE”, portanto em relação a mim não foi um bom investimento porque eu depois voltei para a nossa escola, não é? Mas houve muita gente que fez as caixinhas *PER* que são caixinhas que dão para dar montes de matéria, depois como eu era de cidadania, fazia para a cidadania, e o outro fazia para agronomia, e os outros faziam...coisas giras, muito giras. Depois partilhámos e foi das ações em que eu aprendi mais porque as pessoas, sendo de áreas diferentes e não tendo medo de mostrar aquilo que sabem, porque eu acho que na nossa cultura de professor ainda há muito aquele medo de mostrar aquilo que sei, parece que alguém me vai tirar um pedacinho ou lá o que é! Não sei! Às vezes parece-me! Mostram o que sabem com arrogância! Mas quando é para trabalhar, depois têm medo de mostrar. E nós eramos obrigados, porque a nossa colaboração era fazer caixinhas que ficaram para a escola. Eu ofereci as minhas caixas todas à biblioteca. Ficou para quem viesse.

13. Então achas que o desenvolvimento profissional só passa pela formação, ou achas que haverá outra maneira de promover o desenvolvimento profissional?

Pelo exemplo do grupo de pares, pelo intercâmbio do grupo de pares, pela interdisciplinaridade. Eu, por exemplo, dou aulas de filosofia para crianças, de porta aberta, com as professoras do 1º ciclo, e elas estão sempre a entrar e a sair, tudo! Quer dizer, já há uma cumplicidade! Não te sei explicar! Por exemplo aqui no secundário fecha-

se a porta e quanto mais estiver fechada, melhor. Quer dizer, não abres a tua sala às outras disciplinas. Tem de haver mais partilha, mais intercâmbio. E tu aprendes! Eu, com os professores de primeiro ciclo, aprendo! Lá está! O grupo de pares...o saber ouvir...o saber ver os exemplos...aprendo a saber falar com os miúdos, às vezes, de uma forma mais acessível do que se calhar falava há uns anos atrás! Porque sou de filosofia e logo...é um saber muito hermético. Eu oiço-as, vejo-as e estou sempre a aprender. Estou sempre a observar. Porque é que nas escolas, do nosso Agrupamento não se abrem as portas... por exemplo, as escolas do 1º ciclo têm um projeto que se chama “cumplicidades” e eu acho interessante. Tu és boa a matemática, a fazer contas de somar, tu vais à sala das tuas colegas todas. Aqui a gente desconfia logo. E vais ensinar aquele método para os miúdos aprenderem a fazer as contas de somar e eles aprendem. Depois essa professora que recebeu a partilha vai dar...imagina que sabe a história de Portugal, vai dar a história de Portugal. E há intercâmbio. Eu acho que as escolas iam ter muito lado positivo se as nossas salas se abrissem.

14. Qual é a tua conceção sobre o papel e a utilidade do avaliador interno?

Eu acho que teria...portanto, tem um papel, não sei se é muito importante mas pelo menos de interpretação da lei. Pronto, lá dos documentos. Depois, lá está o lado burocrático, depois para mim fazer um Relatório anulamente, um Relatório que só fala por palavras que tem uma nota no fim, tu ficas a olhar um bocado para aquilo, sem ter um feedback de uma entrevista. Olha [REDACTED], se calhar aqui no relatório devias ter feito melhor. Lá está a formatividade. Não ser só a soma, a contabilização daquilo, isto é isto, isto é aquilo, isto é aqueloutro...pronto, não é só a avaliação quantitativa. Devia também, dar orientações, “é pá se calhar preenchestes o Relatório, mas se calhar na avaliação, uma parte que me custa fazer...eu digo o que faço com os miúdos, como é que fiz com os miúdos, mas se calhar às vezes ponho-me a pensar, se calhar estou a ser muito discritiva. Se calhar eu devia ir mais para o outro lado também. Como é que eles subiram, se subiram gradualmente, depois vou falar isto com quem? Tu achas que na escola há alguém disponível? O avaliador interno...podia ter essa função de esclarecimento e de melhoria. O avaliador tem utilidade na interpretação, portanto põe as leis mais próximas dos professores, mas de qualquer forma essa aproximação não é ideal porque merecia depois um atendimento a cada grupo. O pessoal do grupo de filosofia fazia o relatório. Iamos depois lá todos. Olha agora vamos conversar. Olha, vocês parece que fizeram isto assim...as coisas não sabem o que é que quer dizer...acontece, não é? Pronto! Não é só o que a gente faz nas aulas. Lá está, porque é que este modelo muitas vezes é erróneo, porque às vezes quem não faz é que depois, escreve floreados nos relatórios, não é? E tu nunca apanhas, não é? Pois...lá está! Estás a preceber? E portanto os que fazem floreados e que a gente sabe que não existem floreados nenhuns, esses nunca são...nunca melhoram. O avaliador vai buscar só as leis. Só se for o avaliador externo que venha assistir às aulas...

15. Parece-te que este modelo de avaliação consegue diferenciar o desempenho dos professores? Porquê?

Não. Não acho! Lá está... porque se é só uma coisa descrita e de mostrar que fizeste os testes, e de mostrar que foste às ações... não mostra o essencial. Não te faz uma fotografia ou uma radiografia daquilo que tu és como professor. As tuas atitudes, o teu empenho, o teu modo de ser, o teu modo de esclarecer, o teu modo de te dares, de cuidares dos teus alunos. Tens de cuidar das dúvidas deles. Não é? Ah você é um parvo...

16. Qual seria a pessoa que tu achas mais capaz para acompanhar os professores na avaliação?

Eu acho que seriam os nossos delegados de grupo. São as pessoas que acompanham melhor...

17. Mas os delegados são os nossos avaliadores internos!

Está bem. Mas irem assistir... haver um intercâmbio. Não ser uma coisa tão fechada. Tão compartimentada. Como é que eu te hei-de explicar?

18. Mas tu achas que eles conseguem fazer o acompanhamento?

Não! Deviam-lhe ser dadas horas e formação adequada para isso. Então o modelo da educação sabia separar o trigo do joio. Falha aí! O trigo do joio! Devia haver uma formação para as pessoas que depois... as quantificações dos relatórios. Não é só avaliar um relatório. É avaliar a prática. É ir às aulas. Estar com as pessoas.

19. Concordas que todos os professores sejam obrigatoriamente avaliados? Porquê?

Acho que sim! Concordo. Mas com uma avaliação formativa, para melhorar, percebes? Que eu acho que eles devem ter. Todos! Até quem está no 10º escalão tem que aprender. Não é achar que lá porque tem mais de 60 anos sabe mais que toda a gente. Porque não sabe. E mais... eu, quando saí desta escola com *horário zero*, aprendi uma coisa substancial na minha vida, que é assim: a gente pensa assim: ah! Já tenho 20 anos de ensino, sei muito, e os nossos colegas que têm trinta e tal, usam sempre o argumento da idade. Mas tu nunca sabes tudo e não podes dizer nunca que conheces os alunos todos, porque é mentira. É sempre mentira. Há miúdos de uma complexidade tal! Tu chegas ao fim do ano e pensas assim: fogo! Isto nunca me tinha aparecido. Como é que eu podia pensar que já conhecia os alunos todos? Os alunos são muito... e têm dificuldades diferentes, são seres humanos diferentes e nós também. Por isso mesmo, nós devíamos ter uma avaliação, todos! Agora... depois quem quisesse aquelas avaliações sumativas,

porque acham que são os melhores, então aí, sim! Os outros que querem aprender, que querem ser humildes e que querem ir mais devagar, querem amadurecer, teriam a outra. Acho eu que é isso. Agora, que isso se refletisse nos escalões, não é? Só a gente andarmos aí todos maluquinhos a trabalhar e depois, olhas para os outros, estão à tua frente porque são mais velhos do que tu, ou porque entraram no ensino numa época melhor do que tu, e pronto!

20. Relativamente aos parâmetros definidos pela SADD, no Documento de Registo e Avaliação dos Docentes de Carreira, parece-te que todos têm a mesma importância ou uns são mais relevantes do que outros?

(Pausa). Não me lembro disso...(consultando a grelha) dava mais importância aos Parâmetros da dimensão científica e pedagógica, sem dúvida nenhuma. Dava mais importância a estes. Ninguém consegue ser bom professor se não dominar cientificamente a área que estudou...

21. Não são as dimensões, são os parâmetros.

Ah! Isto está muito vago, eu acho! Devia ser...*prática letiva*, é isto! O Domínio científico, a prática pedagógica e depois então é que vinha isto, a relação com os jovens.

Portanto, a cientificidade e a assimilação, porque eu posso ter decorado tudo em casa e isso não quer dizer que eu explique bem as coisas. Isto não devia ser uma avaliação externa, devia ser uma entreajuda que é o que eu defendo desde o princípio. Eu defendo uma avaliação formativa. Eu ia assistir às tuas aulas, tu vinhas às minhas, como no estágio. A certa altura do ano fazíamos isso uns aos outros. Se viesse um avaliador externo, aí a objetividade era mais assegurada. Eu vejo isto assim como uma comunidade científica, em que há uma equipa. Ninguém é melhor que ninguém, e toda a gente se entreajuda. Eu acho que uma comunidade científica e pedagógica é que era o ideal, para mim.

22. Então valorizas mais os parâmetros do domínio científico e pedagógico?

Exatamente. E depois vem o resto. Isto tem a ver com conteúdos. Podíamos ter um avaliador externo quando nós pedissemos. Se queremos ter vinte ou trinta. Devia ser como uma comunidade científica...mas depois o grupo todo, não é só um! Porque é que tem de ser só a minha Delegada? Tem de ser eu, a [REDACTED] e a minha Delgada...A Delegada tinha um papel de coordenação, mas eu acho que devíamos ir todos que é como acontece nas cumplicidades. Tu se fores para Espanha é assim que eles trabalham. A cultura docente muda-se entrando professores novos. Dando formação aos professores. Não é? Eu acho que é assim que as coisas funcionam. Aí é que devia ser...a mudança de mentalidade. Eu

acho, eu continuo a afirmar, para meu mal, que há aí miúdos que estão desempregados, que tinham jeito para ensinar e que estão fora. Depois vê aqui pessoas, lá porque têm 63 anos, 64, que não dão nada e que estão a ensinar porque...pronto...não acho que seja assim! Talvez com uma comunidade, com uma comunidade científica, como dizia o Karl Popper, primeiro as pessoas trabalham em conjunto, para melhorar. A lei não é só do Einstein - faz de conta - é de todos porque é a comunidade, estás a perceber? Todos trabalharam para ver o que está certo e o que está errado. Eu acho que um grupo ganhava muito mais assim. Acho que não há nenhum modelo até hoje, a não ser no nosso estágio e digo-te, aí aprendi imenso! Tinha uns colegas impecáveis, que se entregavam, que não tinham medo de falar. A nossa cultura também tem de mudar. A gente não tem de ficar irritada porque dizemos, “olha, tu se calhar olhaste mais para o lado direito” Isto não é ser detetive, é uma realidade. Isto não é um ataque pessoal. Pronto! Mas para isso não tens que avaliar tanto com numeros e coisas, tem que ser uma avaliação mais como nós fazemos aos nossos alunos. Nós estamos cá para aprender. Não é? Até os meus pequenitos disseram à bocado: “estamos cá para aprender e o destino é esse”.

23. Consideras que os parâmetros de avaliação estão ajustados ao contexto em que se ensina na escola e à realidade socioeconómica da população escolar?

Acho que não estão ajustados e isso já vi e sei vivenciar isso. Por exemplo, “promoção no envolvimento dos pais e dos encarregados de educação corresponsabilizando-os pelo percurso escolar dos seus educandos” Por exemplo, na filosofia para crianças, a maioria dos pais, apesar de já terem sido informados, eles não querem nem saber e nem imaginam que os miúdos pequenos têm esta disciplina. Eles nem sonham. Tirando uma escola, que são os pais mais preocupados, e cuidam mais dos filhos. De resto...agora diz-me lá, como é que podes corresponsabilizar os pais pelo percurso escolar dos seus educandos? Os pais estão preocupados em ganhar a vida, e às vezes nem têm dinheiro para comer. E nem estão sensibilizados. Eu acho que não se adequa, é muito difícil entrar no mundo dos pais. A nossa linguagem é muito diferente da deles, e aqui mais ainda, porque se estiveres a falar em Lisboa ou mesmo perto de onde eu moro, a Escola Secundária da [REDACTED] tem pais informados, que sabem as leis e sabem conversar. A própria linguagem, eles entendem. Agora aqui é mais difícil arranjar participação na escola e relação com a comunidade. É a parte mais difícil, que eu acho mais difícil, porque aqui, não sei como é que isto se faz, mas acho que qualquer pessoa que tente, nem que seja isto, é que deve ser louvado. Mas para isso também é preciso que a escola tenha consciência daquilo que o professor fez. E condições! E condições!

24. Por certo já ouviste falar em supervisão. Consegues dar-me a tua conceção do termo e quais os conceitos conexos a que o associas?

Uma supervisão é uma visão acima da nossa. Portanto, é uma visão acima, quer dizer, que ela vê mais do que a nossa. Está mais consciente. Palavras associadas: (pausa) um espelho bem limpo, sei lá! (risos). Uma lente macroscópica. Sei lá! Portanto, é uma visão acima!

Supervisão! (pausa) Acima no sentido de que vê mais do que tu! Está mais consciente do que tu! Portanto é a visão objetiva, é uma visão objetiva que eu como professora não posso ter. Por isso é que eu filmo as minhas aulas. Tantas vezes! Para depois ir para casa ver. Portanto essa supervisão é como alguém, um cineasta que filma a vida de alguém. Neste caso a trabalhar, não sei. Até é mais consciente, não é porque é uma visão objetiva. Especializada. Que não tem lá subjetividade nenhuma. Não tem lá sentimentos, emoções. É isenta é imparcial, não é! Se for eu a ver-me a mim própria, tenho mais dificuldade em aceitar os meus próprios erros. Estás a perceber o que eu acho que é supervisão? É alguém que está fora do meu mundo. É que a gente tem o nosso mundo...pois...é outra visão da minha vida, da minha profissão.

25. Que relevância dás às práticas colaborativas e reflexivas no processo avaliativo?

Todas! Acho que o ensino devia ser essencialmente esse. Quer dizer...práticas colaborativas existem meia dúzia. Existe! Práticas colaborativas no processo avaliativo, não! No trabalho do professor, há! Reflexivas, houve da minha parte. Na autoavaliação.

Como é que isso se traduz no processo avaliativo? Eu avaliar-me contigo? As duas? Para isso...lá está! Tem de haver uma equipa! Eu tenho de te dizer: anda lá comigo e eu depois vou contigo, ver-te. Pronto! As pessoas estão pouco recetivas a isto. A única coisa do feedback que tenho é dos pares. Com a [REDACTED], às vezes falávamos sobre isso quando dávamos aulas aos pares, como dou contigo. E aí é mais fácil introduzir no meu processo avaliativo. Eu acho que é muito benéfico! Isso tem a ver com tudo o que eu tenho defendido até hoje! Não fechar as salas.

26. Descreve um bom avaliador de professores.

Para mim um bom avaliador deveria começar por ser um exemplo em vez de ser um quantificador. Um exemplo que dá conselhos. Que ajuda a melhorar. Para mim é isso.

27. Que vantagens te ocorre da avaliação feita pelos pares?

Vejo muitas vantagens. São todas. Vantagens são todas como já acabei de dizer. Não há tanta timidez porque nós não estamos habituados a ter aulas assistidas como avaliador

externo, não é! É uma carga de nervos. Depois é aquela nota! Ficamos... como num laboratório, tu sentes-te um frasco no laboratório, que vai levar um rótulo. Pronto! É a nota. Se for com um grupo de pares, tu sentes-te mais à vontade porque há uma empatia. Eu acho que é psicológico. Tem que haver sempre humanidade na avaliação, que é o mesmo que nós fazemos com os nossos alunos. Se nós estamos sempre a dar aulas aos gritos e a darmos um ar que somos superiores aos miúdos, é muito mais difícil! Agora, repara, o que é que se tira daí? Se há empatia e há respeito pelos pares, nós aceitamos muito mais facilmente possíveis críticas, não é? Então o que é que a gente vai fazer? Vai aperfeiçoar, aperfeiçoar...aperfeiçoar...e depois até é capaz de ir pedir: “anda lá ver outra vez”. Portanto é um pouco a reversibilidade da avaliação que tu não tens com alguém que vem de fora e essas coisas todas.

28. Achas que os avaliadores devem ter formação especializada em supervisão? Porquê?

Eu acho que sim! Então porque esse ver consciente e objetivo exige treino. Exige especialização. Claro! Exige que tu saibas ver onde é que está a essência de uma boa aula ou de uma boa prática, porque se tu vais desnortado assistir a uma aula de alguém, só por leis, sem teres o resto, é para a burocracia, sem teres pedagogias, sem teres essa da partilha, não é? Vai ser muito difícil para ti também. Para os dois. Tanto para quem é avaliado como para quem é avaliador. Pronto! É como nós quando vamos avaliar exames. Então nós não temos uma formação? Até há uma bolsa de formadores. Que eu acho muito correto. Há uns anos atrás, não! Chamavam-te. Olha, tu é que estavas livre. A mim chamavam-me porque as obras do 12º ano, aquilo era um mundo. E eu como dava filósofos que mais ninguém dava. Estou a lembrar-me do Joaquim de Carvalho e outros. Então chamavam-me e pediam-me, “Oh [REDACTED], corriges também o Sto Agostinho? Portanto aqui, esta avaliação é um bocado assim. Eu acho que é feita assim. Um bocado de olhos bem vendados, bem tapados, porque as pessoas dão o seu melhor mas as pessoas também não têm formação, nem lhes dão tempo suficiente para fazerem esse tipo de estudo.

29. Como descreverias a tua relação com o teu avaliador?

Com a minha delegada? Mas como é que queres dizer isso? Eu tenho uma boa relação com ela. E nunca me passou sequer pela cabeça que ela é...quer dizer, raramente passa pela cabeça que ela é minha avaliadora, porque tenho uma relação de amizade com ela, ou quase de amizade. Pronto! Mas isso às vezes também pode ser um *handicap*, estás a ver! Para ter essa observação objetiva do meu trabalho, se calhar era preciso mais do que uma pessoa, como acontece, por exemplo, na comunidade científica. Eu gosto muito do Einstein, não vou dizer que a regra dele está mal, estás a ver?! Então vá...mas se forem 20 tipos a verem, já são capazes de dizer. Mas têm empatia contigo. Eu acho que devia ser uma equipa. Exatamente!

30. Reconheces efeitos positivos nas práticas letivas resultantes do confronto de ideias, do apoio e diálogo decorrente da interação entre avaliador/avaliado?

Acho muito importante. Foi isso que eu tive no estágio. Tive uma grande orientadora, que nos ensinava tudo.

31. Parece-te que o teu avaliador desenvolveu práticas de supervisão?

De supervisão? Eh pá! Isso não sei! Isso sei lá! Pelo menos informou-se porque é uma pessoa que gosta de fazer bem aquilo que faz, não é? Acho que sim! Não é uma inconsciente que ande para aí a fazer coisas sem estudar! Agora, que todos deviam ter essa formação...não sei se têm...bem alguns não têm. Não sei. Só se forem tirar mestrados, não sei! Como é que se faz isso agora?

32. Tens uma ideia do número de vezes que tu e o teu avaliador interagiram sobre o processo avaliativo?

Sobre o meu? Como quê? Sentarmo-nos e estudarmos as duas? Algumas vezes. Com a coordenadora de departamento...

33. Só tu e o teu avaliador!

Ah! Com a [REDACTED] também. Mas foi mais apresentar o produto final. Lá está, o Relatório. Produto final! Porque é que não somos acompanhados no processo? Eu acho que quanto mais o tempo passa, mais nós temos consciência que o tempo passa, e queremos ser cada vez melhores.

34. Que tipo de acompanhamento recebeste ao longo do processo avaliativo?

Foi-me dizendo mais ou menos as datas, o que é que eu tinha que fazer...O que é que as pessoas costumam receber não é isso? As datas! O que é que tem de ser avaliado e porquê! Não é isso? Mais burocrático!

35. De que forma é que o teu avaliador contribuiu para o exposto no Relatório de autoavaliação?

A minha autoavaliação foi fruto de uma auto-reflexão. Foi mais a questão da quantificação.

36. Como gostarias de ser acompanhada no teu processo de avaliação?

Lá está! De uma forma mais formativa, mais presencial. Cuidada, e menos burocrática e quantificada.

37. No período a que reporta este estudo, 2013/14 tiveste feedback das tuas práticas profissionais?

Sim! Tive feedback das minhas práticas profissionais.

38. E como é que foi esse feedback?

Tive boa nota. Pronto! Foi só quantidades.

39. Como é que tu avalias o teu desempenho reflexivo no Relatório de autoavaliação?

Pronto! Não costumo copiar por ninguém. Sei que há aí pessoal que passa as cenas. Vão para o outro, para o outro, para o outro, para o outro...estás a ver! Como é que alguém é sempre a mesma pessoa? Não é? Eu faço sempre tudo certinho! Confesso que tenho mais dificuldade aqui na parte da *reflexão sobre a evolução dos resultados dos alunos*. Eu acho que sou mais descritiva do que reflexiva, mas agora vou mudar isso. Já tenho refletido muito sobre isso, porque eu ajudo os miúdos, e faço os testes, as fichas, mas se calhar tenho de começar eu a quantificar mais. Ou seja fazer aqueles gráficos acima, abaixo, ao meio, estás a ver?

40. Achas que existe supervisão, entendida como acompanhamento e orientação, no processo de avaliação?

Não, mas devia haver. É isso que eu estou a dizer.

41. Quais te parecem ser os principais impedimentos à promoção de uma articulação entre os processos supervisivos e avaliativos?

Porque devíamos ter horas, que era o que eu te estava a dizer. Por exemplo, eu estive em escolas, em que cada um de nós, os problemas que tinha, levava-os para a reunião. E havia um ponto na ordem de trabalhos em que nós todos debatíamos essa questão. E porque não – também já me aconteceu – ser delegada e ter que ir assistir a aulas de colegas porque os miúdos não queriam ser alunos deles, porque isto, porque aquilo, pronto! Mas aí já era no extremo, porque não a gente usar a ordem de trabalhos para poder falar, para poder partilhar e até tornar normal essa prática da cumplicidade. Eu sou boa... tu dás geografia, pronto! Eu sou boa a dar história...sei lá...o surgimento das cidades, vou à tua aula. Tu vens à minha. E vens mostrar onde é que nasceu a filosofia, porque é que foi na Jónia, e

isto, depois também no próprio grupo, não é? Há pessoas que são boas em filosofia da linguagem, outras em filosofia do conhecimento.

A supervisão não existe tanto porquê? Porque os professores deviam ter horários, este tipo de coisas, não é? Também para fazerem um trabalho...Não era terem seis turmas e sete. Terem menos para se puderem dedicar tanto à formação como nós vimos, como depois também a essa equipa de trabalho.

42. A legislação atribui à mesma pessoa o papel de supervisor e de avaliador. O que pensas da consecução deste duplo papel?

Eu acho que faz sentido porque ele é que é essa dupla visão consciente. Portanto o supervisor era essa visão consciente e depois quem é que ia avaliar? Quem avalia tem de ter também essa visão consciente do processo, não é? Espera aí. Deixa-me pensar (pausa). Eu acho que o supervisor por um lado...Não! Deve ser a mesma pessoa, porque ele é que está consciente e observante daquele professor que está a ser avaliado. E ele tem de avaliar também. Repara, eu vou assistir à tua aula, e depois não sou eu que avalio, eu digo, olha estás toda porreira e tal...então e depois quem é que avalia? É o grupo todo? Essa tal equipa colegial? Eu estou um bocado dividida, por um lado o supervisor...Não! O supervisor é o avaliador, porque ele está consciente do processo daquela pessoa, da aprendizagem daquela pessoa. Devem ser a mesma pessoa mas nessa avaliação formativa.

43. A avaliação interna?

Sim. Exatamente. O supervisor é o avaliador, pronto. Pois, tem de ser ele. É como nós com os nossos alunos. Para mim, é! Ele é que está consciente dos problemas que cada um de nós tem. Acho eu!

44. Consideras que o avaliador tem apenas a função avaliativa ou também possui a função supervisiva?

Deve ter as duas. Hoje em dia só tem a avaliativa mas deve ter também a supervisiva.

45. Quais os fatores que consideras essenciais para uma frutuosa atividade supervisiva incorporada na avaliação docente.

Momentos. Tempo para fazer isso. Para já tem de haver tempo. Sim! E também nas reuniões de grupo, a pessoa ter uma ordem de trabalhos que seja ampla. Que ajude neste processo científico e pedagógico, porque há professores novos, às vezes também não sabem, não é? Depois só vais avaliar, só vais ao fim, ao resultado, não vais ao processo. Troca de experiências, a interdisciplinaridade, dentro da mesma disciplina, quando estamos a lecionar um tema podemos participar na aula dos colegas e depois, como tinha avançado anteriormente, nas reuniões de grupo, em vez de fazermos planificações estáticas e em casa, individuais, se partilhássemos, até se fizéssemos miniações sobre um

tema mais difícil, e toda a gente tivesse que apresentar e dissesse como fez, essa troca de experiências, melhorava a prática docente, e a colaboração entre professores. Haver uma certa cumplicidade: termos a porta aberta e não termos a porta fechada. E isso é um bocado também como o que a [REDACTED] está a tentar implementar com a questão do observatório, mas está complicado, não é! Há muito esta mentalidade de que a aula é minha, de que eu é que mando e ninguém pode entrar e que se for para entrar é para fazer críticas negativas. Não sei! Não acho que seja esse o caminho. Acho que estamos a fazer um caminho errado.

46. Consideras mais enriquecedor para a mudança das práticas docentes no sentido da melhoria da sua qualidade, a avaliação com ou sem supervisão? Porquê?

Pronto! Relativamente a isso, eu falei de uma comunidade, no fundo avaliativa, que seria o meu grupo ou...em que pudessemos colaborar entre nós, e a avaliação deveria ser formativa. Eu acho que isso é muito importante. A supervisão seria de quem? De alguém que tivesse estudado mais sobre este tópico. Eu acho que a supervisão é importante, agora como é que se faz? A supervisora deveria ter esse olho clínico nas aulas...quando eu fiz o meu estágio aprendi muito com o meu orientador, professor universitário, que era um craque.

47. Mas não é necessariamente na observação de aulas...a maioria da avaliação de professores é na componente da avaliação interna.

É isso que eu acho que faz falta, observar aulas. Eu não acredito na avaliação interna. Pronto, não acredito em nada disso, não acredito que colha frutos e já expliquei porquê! E acho que a observação devia ser...eu posso escrever o que me apetece, e posso buscar os testes a um amigo meu que até é um grande craque e ponho os testes de um amigo meu e faço o relatório que é copiado como tanta gente faz e acho que não é isso. Eu acho que a avaliação passa sempre pela observação com carácter formativo e partilha de documentos, de saberes. A observação de aulas devia ser obrigatória. Há muitos professores que fizeram o estágio assim...como pudins instantâneos. Não vou dizer em que faculdade e conheço alguns. Nas suas práticas dão erros que se eles tivessem estagiado sabiam que não o podiam fazer. E isso é uma correção que eu acho que é importante, porque depois os miúdos é que são o futuro de Portugal, estão a ser educados, a serem formados, a serem formatados também com erros e isso é mau! Mas esses professores continuam no sistema. Eu não falo só desses, falo de outros que...pronto! É uma questão difícil de resolver. Mas acho que a supervisão é no sentido de um olho clínico, de um olhar que está consciente, porque nós somos atores, não podemos ser expectadores do nosso trabalho. Por isso é que eu, por exemplo, aqui na escola posso fazer isso, mas no ano passado, eu dava aulas de filosofia para crianças e a professora [REDACTED] pediu-me se eu podia levar três animadoras sociais para me assistirem às aulas. Foi fantástico. Eu pedia-lhes para elas me escreverem o que achavam bem, o que achavam mal e naquela de não estar a pensar: aí estás a culpar-me, estás a apontar-me erros. Eu

sou muito boa, ninguém me pode apontar erros. E eram múdas que estavam a acabar o 12º ano e que me chamaram à atenção para coisas... se tu és ator, não podes ser espectador, com trinta e tal múdos de roda de ti, tudo aos saltos, é um bocado impossível. E lá, por exemplo, gravamos bocadinhos de aulas, aqui é mais... tem que se pedir autorização, e pronto, fizemos uma avaliação. Uma avaliação. Mas não foi para punir ninguém. Foi uma reflexão sobre as práticas.

48. Na tua perspetiva, qual te parece ser o contributo do Relatório de Autoavaliação para a melhoria do desenvolvimento profissional?

Do meu ponto de vista, como eu é que faço o Relatório e como tenho que refletir, e como não faço o Relatório igual há vinte anos porque todos os anos tento fazer... tomar consciência dos alunos que tive à minha frente, das dificuldades que eles tiveram, etc. Nesse sentido, leva-me a refletir mais um bocado sobre isso, não é? Mas depois, os resultados, essa forma como o processo se realiza, para mim, não me diz quase nada. Não há um feedback dos pontos mais fracos e mais fortes e tinha que ser uma coisa mais aprofundada, tinha de ser uma coisa menos formatada, mais individual e menos anónima. Menos anónima, porque no fundo os relatórios são a coisa mais impessoal que há! Já viste o que é? Há montes de gente que duplica e faz quase tudo igual, só muda as turmas. Já viste? O que é que vais avaliar? Aquilo para a maioria dos professores não é nada. Não é um momento reflexivo. Acho que o momento reflexivo é para nós, mas isso nós também fazemos ao longo do ano. Contribuí no sentido em que tens que fazer um balanço. Para quem nunca foi obrigado a fazê-lo não contribuí. É um trabalho muito solitário. Continua a ser muito solitário e eu acho que não leva a lado nenhum. No ensino não se trabalha solitariamente. Nas grandes empresas não se trabalha assim. Eu tenho um colega que trabalha numa grande empresa e é avaliado, é avaliado em vários itens e sabes qual é a penalização que eles mais levam? É quando não sabem trabalhar em equipa e isso é engraçadíssimo de se ver. E estamos a falar de multinacionais. Quem não sabe trabalhar em equipa vai sendo despromovido. Pronto! Em ciência é a mesma coisa. Nós cá trabalhamos com saberes, na matemática trabalha-se com matemática, na história... na filosofia... porquê? Isso também depende das escolas e da idade dos professores.

49. Quais te parecem ser os efeitos da avaliação interna no desempenho da prática docente? Porquê?

Já acabei de dizer. Só esse balanço que te faz progredir. Eu acho que a avaliação interna se resume a um relatório. O que é mais a avaliação interna? (risos) Resume-se a um relatório. Pronto!

50. Achas que a avaliação de professores contribui para a melhoria da qualidade da escola como organização?

Não. Não. Não. Acho que não. Esta forma de avaliação, não. Tinha que ser outra, em que toda a gente trabalhasse.

51. Um novo modelo?

Sim. Um novo modelo. Um modelo em que fosse a equipa que fosse avaliada. A avaliação do grupo e a capacidade que o grupo tem de trabalhar com outros grupos. Então aí, ias ver! Isso é que era! Isso é que ficava aqui uma escola super... hiper. Que é isso que se faz no primeiro ciclo. Eu, eu já te falei de várias experiências. Não é preciso estar com as portas trancadas. Isso já passou à história. Essa mentalidade... eu não sei porque é que os professores continuam a subir na carreira pela idade e contra mim falo, porque há aí miúdos novos que sabem imenso e que davam a volta a isto. Eu tenho uma filha que se queixa que as práticas são iguais. Elas chegam às aulas, é três anos o mesmo professor e conseguem calcular o que vai acontecer a seguir. Qual é a motivação? E a nossa? Com este tipo de avaliação que é tudo normalizado, é tudo massificado. Acabamos todos por ter... eu contra mim falo. Não quis aulas assistidas por estar contra isto tudo. Eu tenho imensos amigos que estudaram comigo na secundária e sinto-me um bocado injustiçada porque toda a gente tinha as mesmas notas que eu... por exemplo uma é Diretora do Sapo, e ainda outro dia escreveu um artigo giríssimo em que a [REDACTED] diz que o que leva as pessoas a trabalhar é haver um feedback, é alguém dizer “boa”, alguém ler os textos que tu fazes. No nosso caso só os alunos (e isso é muito bom!) é que te tomam em consideração, porque estes relatórios é a massificação. Quer dizer, para que é que vai haver uma avaliação, uma supervisão, uma não sei quê, se é tudo como nós fazemos em algumas escolas que é: “Ah! No primeiro período o máximo são 8 e o teto são 15.” Pronto! Não há diferenciação. Não há nada! Tu andas aqui e às vezes desfaleces, porque desmotivaste. Ficas triste, porque os alunos dão-te alento. Eu acho que toda a gente entende, mas depois pensas assim: “Tantos anos a trabalhar e não há nem um premiozinho! Parece que estamos sempre a ser punidos. Mais avaliação! Mas coisas dessas não! Por favor! Acaba por ser uma punição. Olha, no meu caso! Fiz o relatório dois anos seguidos, primeiro porque tinham posto mal os dados, ora porque tinha que fazer... ai porque isto vai ser descongelado! Parece que fazes o relatório, tens boa nota e continuas no mesmo sítio. Imagina o que é fazer isto uma vida inteira a uma pessoa. Leva ao desinteresse completo! E depois quando havia avaliação ficávamos todos no mesmo sítio. Quem trabalhasse muito, quem trabalhasse pouco, quem fosse amado pelos alunos, quem não fosse. Iamos do segundo para o terceiro, do terceiro para o quarto, se corrigissemos os testes, se fizéssemos cera, era igual. Bastava ter tempo e apresentar um relatório todo rebuscado que até podia ser a tia a fazer. Pronto, acho que isto não faz sentido nenhum!

52. Para terminar, peço-te que apresentes algumas sugestões para uma maior eficácia do modelo de avaliação no sentido da melhoria da qualidade do corpo docente.

Devia haver mais testemunhos. Mais provas. Não é só... Eu concordo com as evidências. Deviam lá estar. Pois, mas olha eu acho que era uma coisa interessante. Pôr evidências. Quem não deve não teme. Há alguns anos, nesta escola fiz um relatório com evidências. Deu-me um gozo tremendo imprimir os *ppt* que tinha feito, as atividades e outras coisas. Fui criticada porque estava a armar-me em boa! Pronto! Pronto! Estás a ver o que isto é? Então agora é assim, faço o Relatório, meia dúzia de questões, está feito! Agora é assim,

levas uma nota, mas devia ter a nota certa, mas depois explicar o que é que a pessoa deve melhorar. O que é que a pessoa, no entender daquele avaliador deve melhorar no sentido do crescimento. Todos nós somos como os frutos.

53. Queres acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada na entrevista?

Os meus professores diziam na faculdade que o maior problema do ensino era a avaliação, dos alunos e depois dos professores. Tudo o que tenha em conta a avaliação é uma questão complexa porque as pessoas colocam-se logo numa posição de defesa, de fuga, porque têm logo medo de serem mal avaliadas. Mas de onde é que vem esta noção de ser mal avaliada? Isto é uma mentalidade que já vem de há muito tempo. Está na altura de quebrarmos estes velhos preconceitos e mudarmos para uma coisa completamente nova. Até mesmo em relação aos miúdos, fazer uma avaliação... esta não é assim muito justa porque há escolas que fazem testes que nunca mais acabam, depois outras escolas no 12.º não fazem estes, porquê? Estás a ver? Acaba por toda a gente ter medo de ser avaliada. Enquanto que a avaliação devia ser uma coisa boa e importante, que nos faz crescer, que nos faz ser mais perfeitas ou mais conscientes daquilo que estamos a trabalhar. E depois quem tem uma vocação, que eu acredito que haja vocações, chamamento, sabe que tem jeito, mas pronto pode aprender. E uma avaliação destas não te dá um feedback concreto. Tens que pôr umas andas e marterizar aquele ponto.

FIM

ANEXO 9. PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

Índice

Introdução	2
1. Caracterização, historial e missão	5
<u>Caracterização</u>	5
<u>Historial</u>	7
<u>Missão</u>	8
2. Princípios orientadores (prioridades educativas)	9
3. Metas	10
4. Objetivos	11
5. Perfil de saída dos alunos	12
<u>Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver em conjunto e Aprender a ser</u>	13
6. Perfil do docente e do não docente	14
6.1. Docente	14
6.2. Não docente	14
7. Pais, encarregados de educação e comunidade	15
7.1. Pais e encarregados de educação	15
7.2. Comunidade	15
8. Ações do Plano de Melhoria para o ano letivo de 2012/2013 (TEIP III)	17
9. Organigramas	18
9.1. Organigrama funcional do Agrupamento	18
9.2. Organigrama funcional da Equipa Multidisciplinar	19
10. O sistema pedagógico	20
10.1. Opções pedagógicas	20
10.2. Opção metodológica	22
10.3. Quadro síntese	24
Conclusão	25

INTRODUÇÃO

A convicção de que o Projeto Educativo é um instrumento mediador para a efetivação do vínculo entre a teoria e a prática torna necessária a sua revisão e atualização periódicas. Pois, exatamente por ser um projeto, esse documento nunca está definitivamente pronto. Antes, porém, supõe uma busca constante de alternativas viáveis à consecução do trabalho pedagógico, modelando-se à realidade e com a exigência de novas práticas educacionais.

A consciência de que o cenário do século XXI exige um novo paradigma de sociedade e de educação levou o [REDACTED] a incluir, na sua proposta, contribuições de toda a comunidade, uma vez que o Projeto Educativo é uma construção permanentemente inacabada, que, ao operacionalizar-se na prática diária, gera novas visões que o retroalimentam, incorporando-lhe novos desafios que, por sua vez, demandarão outras mais respostas por meio de sistemáticas revisões.

Essa é uma forma de organizar e interligar os diversos componentes do quadro curricular, sem os diluir nem descaracterizar. Pretende-se, com esta nova formatação, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. Estabelecem-se, assim, ligações de complementaridade, convergência ou divergência, interconexões e relações entre os saberes.

A concepção deste Projeto Educativo iniciou-se com uma análise do Agrupamento, onde foram elencados, recolhidos e analisados dados referentes às suas características intrínsecas, a saber, o meio físico onde se insere, a comunidade e a população alvo (onde se incluem as famílias e os alunos), os espaços e os ambientes de aprendizagem, os recursos existentes (humanos, físicos e materiais), os parceiros e as potenciais parcerias, bem como os objetivos gerais de ensino, cujo resultado se concretizou num conjunto de aspetos relevantes, tais como fragilidades, potencialidades, oportunidades e constrangimentos.

Assim sendo, este Projeto Educativo apresenta como referencial, um conjunto de princípios orientadores, metas, objetivos e, numa fase posterior corporizada no plano anual e/ou plurianual de atividades, ações que visam servir a comunidade escolar, animando, por um lado, a permanente busca de uma educação com qualidade – considerada que foi a análise do **Agrupamento**, por via da consulta efetuada (inquéritos), com vista ao seu (re)enquadramento na relação com o meio onde se encontra inserido - e, por outro, valorizando o esforço dos que nele trabalham.

Desse modo é também um projeto político, uma vez que se estabelecem compromissos entre a formação do cidadão e a sociedade em que se integra. Ao querermos uma sociedade justa, fraterna e

solidária, o Agrupamento deve ter a intenção de formar um ser participativo, responsável, crítico e criativo. O Projeto Educativo tem, assim, que se constituir no espaço onde essa nova forma de compreender o mundo, desenhada em novos contornos de reação, se possa materializar.

Neste sentido, o Projeto Educativo é um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática pedagógica de um agrupamento escolar. Enquanto ação confunde-se com o currículo, expressão viva e dinâmica da vida escolar, não sendo uma mera reorganização da matriz curricular escolar. É, antes, um reposicionamento institucional perante o serviço educacional a prestar, envolvendo um processo de reflexão sobre o Agrupamento, a sua missão, os seus objetivos e os seus compromissos sociais, definidos com a participação de todos os atores: crianças/alunos, pais, pessoal docente e não docente, diretor e sua equipa. Traduz por isso a vontade de mudar, de pensar o que se tem de concreto e de trabalhar as utopias. Permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças. Mudanças inovadoras e desejadas para o Agrupamento, com reflexo direto na qualidade do ensino/educação. Mudanças que se consubstanciem numa proposta educacional que explicita o tipo de cidadão que se deseja formar e que oriente a prática pedagógica a seguir e/ou a adotar. Mudanças que estruturam o desenvolvimento educacional segundo três eixos fundamentais:

- **Eixo Educativo:** visa a formação e o desenvolvimento dos valores morais, tais como sentimentos de cooperação, solidariedade e o sentido de obrigação e participação sociais, consolidando, assim, uma educação para a vida em sociedade;
- **Eixo Pedagógico:** visa o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, considerando os objetivos conceptuais, e valorizando a participação e corresponsabilização da criança/aluno na construção do seu conhecimento;
- **Eixo Cultural:** visa o enriquecimento cultural através da 'apropriação' do património físico e humano, natural e construído, regional e/ou nacional, potenciando a sensibilidade e a capacidade de apreciar e respeitar as manifestações populares e tradicionais.

É neste âmbito que se introduz o [REDACTED] como um território educativo de intervenção prioritária, isto é, **um agrupamento TEIP**, que comporta uma filosofia de discriminação positiva porque se integra numa área onde existe um elevado número de população carenciada. Para fazer face a esta questão é necessária uma certa territorialização da ação educativa para combater as dificuldades próprias de uma escola da periferia da capital e por se acreditar que o contexto social em que a escola está inserida condiciona muitas vezes o sucesso educativo.

Depois do lançamento generalizado dos TEIP (1996), continua a pretender-se com este programa,

a criação de uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Importa, assim, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso de todas as crianças/todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Com o Plano de Melhoria para o ano letivo de 2012/2013 (TEIP III), para a consecução deste projeto mantêm-se como objetivos centrais:

- a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo das crianças/alunos;
- o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- a progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;
- a disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

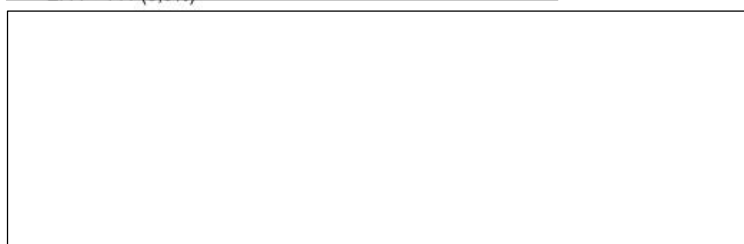
1. Caracterização, historial e missão

Caracterização

O [redacted] distribui-se por 8 (oito) estabelecimentos de ensino:



No início do corrente ano letivo, em setembro de 2012, a **população escolar** do Agrupamento é constituída por um universo de 2220 alunos, assim distribuídos:



Ensino diurno – 1946 (87,7%)

Ensino noturno – 274 (12,3%)

A população discente tem uma origem muito diversificada, quer em proveniência

Países de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe), aos quais se juntam nos últimos anos, de modo crescente, crianças/alunos vindos dos países da Europa de Leste, do Brasil e da China. O abandono escolar é pouco expressivo, mas há uma significativa taxa de assiduidade reduzida e numerosos casos de transferência, em especial na Escola Secundária de [] que impõem aos Diretores de Turma uma grande preocupação na comunicação com os Pais/ Encarregados de Educação e, nos casos mais graves, com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Ao nível dos recursos humanos o Agrupamento tem desde há vários anos um quadro **docente** bastante experiente e estável, a par de um razoável número de professores contratados.

Número de Docentes por Categoria

Professores Além Quadro	Professores do Quadro de Agrupamento	Professores do Quadro da Zona Pedagógica	Professores Contratados	Total
(8) 4%	(165) 82%	---	(28) 14%	(201) 100%
Educadores de Infância	Professores do 1º Ciclo	Professores do 2º, 3º Ciclo e Secundário	Doc. Ed. Esp. e Outros	
(10) 5%	(47) 23,3%	(131) 65,2%	(13) 6,5%	

Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço

Idade / Antiguidade	≤ 4 anos	5 - 9 anos	10 - 19 anos	20 - 29 anos	≥ 30 anos	Total
≤ 29 anos	1	---	---	---	---	(1) 0,5%
De 30 a 39 anos	7	4	25	2	---	(38) 19%
De 40 a 49 anos	2	3	26	32	---	(63) 31%
De 50 a 59 anos	0	---	2	36	42	(80) 40%
≥ 60 anos	0	---	1	7	11	(19) 9%
Total	(10) 5%	(7) 3,4%	(54) 26,9%	(77) 38,3%	(53) 26,4%	(201) 100%
	(17) 8,4%		(184) 91,6%			
	(71) 35,3%		(130) 64,7%			

Por seu lado, o **peçoal não docente** pertence na sua maioria ao quadro (Regime da Função Pública e Regime de Contrato Individual de Trabalho). Em consequência da falta de pessoal foram admitidos 4 funcionários com Contrato a Termo Certo, distribuídos por dois sectores.

Número de Funcionários Não Docentes por Vínculo e Categoria

	Quadro		Contratado	Total
	Regime da Função Pública	Regime de Contrato Individual de Trabalho	Contrato a Termo Certo	
Técnico Superior	1	---	---	(1) 1,2%
Assistente Técnico	4	6	2	(12) 14,5%
Encarregado Operacional	---	1	---	(1) 1,2%
Assistente Operacional	18	49	2	(69) 83,1%
Total	(23) 27,7%	(56) 67,5%	(4) 4,8%	(83) 100%

Número de Funcionários Não Docentes por Idade e por Tempo de Serviço (antiguidade)

Idade / Antiguidade	≤ 4 anos	5 - 9 anos	10 - 19 anos	20 - 29 anos	≥ 30 anos	Total
≤ 29 anos	2	2	---	---	---	(4) 4,8%
De 30 a 39 anos	3	4	---	---	---	(7) 8,4%
De 40 a 49 anos	8	9	11	2	---	(30) 36,1%
De 50 a 59 anos	2	5	14	9	1	(31) 37,3%
≥ 60 anos	---	---	7	3	1	(11) 13,2%
Total	(15) 18%	(20) 24%	(32) 38,6%	(14) 17%	(2) 2,4%	(83) 100%

Historial

--

A atividade laboral é ainda constituída por uma quantidade importante de outros serviços como a reparação automóvel, o ferro velho, a construção civil, a indústria gráfica ou o pequeno comércio a retalho, focos de empregabilidade da região. As saídas profissionais têm aumentado ultimamente

graças à implantação na região de novas empresas de média dimensão, umas do sector secundário outras do sector terciário.

No que respeita ao alojamento, regista-se a par de alguns bairros procurados pelas classes médias, a existência de zonas bastante degradadas, não só devido à idade e qualidade das construções, como também pela existência de habitações clandestinas feitas com os mais impróprios e inadequados materiais de construção. Nestas habitações desafia-se a necessidade, a habitabilidade e



A população apresenta uma elevada percentagem de origem africana, maioritariamente ligada à construção civil e aos serviços domésticos, à qual se tem juntado recentemente um número crescente de emigrantes da Europa de Leste. Do ponto de vista socioeconómico é uma zona com uma forte componente de população carenciada, com grandes necessidades de apoio no acesso às necessidades básicas de saúde e alimentação, onde o desemprego tem aumentado consideravelmente. É desta comunidade diversificada e problemática que deriva a população escolar do nosso Agrupamento.

Missão

Como o ser humano é eminentemente social, a educação determina o seu futuro coletivo. Daí que educar deva ser a busca e o estímulo do desenvolvimento tão completo quanto possível das potencialidades de cada um na dinâmica de construção do seu ser. Neste processo, não só se devem colocar as crianças/alunos em contacto com a cultura em que se integram, como, tendo em atenção que somos uma sociedade em acelerada evolução em que diariamente o conhecimento se desatualiza, prepará-los para discernirem situações que exijam reformulação e formas de ação em conformidade com essas necessidades de transformação.

O que se deve aprender (os conteúdos de aprendizagem) e o modo como se aprende (os métodos de aprendizagem) devem estabelecer entre si a mais perfeita cooperação possível no interior do agrupamento escolar, constituindo um só processo. A tónica do trabalho educativo/escolar não deve ser posta na quantidade de conhecimentos, mas no processo de conhecimento e na sua construção.

Em todo o caso, convém ter em conta que só se obtêm resultados com a criação de um ambiente de civilidade e trabalho, disciplina e exigência, determinação e rigor, que, além das crianças/alunos, conte com a cooperação dos docentes, pais e demais agentes de educação. Face ao atual panorama

[Empty rectangular box]

[Empty rectangular box] para a qualificação das nossas crianças/alunos e o desenvolvimento da sua

Educação para a Cidadania tem como **missão**: a promoção do **esforço**, do **trabalho**, do **rigor científico**, da **disciplina**, da **autonomia**, no sentido de:

1. **Melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende;**
2. **Potenciar as aprendizagens facilitadoras do crescimento das taxas de sucesso individual, e da imagem e «fidelização» ao Agrupamento.**

Afinal, uma clara aposta nos valores que reforçam a dignidade da pessoa humana (o respeito pela diferença, a cidadania, o trabalho e autoestima) e nos princípios assentes na valorização do trabalho e no sentido de responsabilidade, numa ótica de preparação dos jovens para a vida ativa (educação/formação), entendendo a escola como um parceiro social (escola/comunidade).

2. Princípios orientadores (prioridades educativas)

Tendo em vista que ao completarem o seu percurso escolar os alunos se vão inserir na vida ativa, as prioridades educativas devem expressar um caminho que aponte para essa finalidade. Para tal, são princípios orientadores:

1. O investimento na **implementação de uma nova cultura de disciplina e esforço**, na maior responsabilização de crianças/alunos e pais, no reforço da autoridade efetiva dos docentes e do pessoal não docente.
2. A **adoção de metodologias de promoção do sucesso escolar** e de combate ao abandono escolar.
3. O **desenvolvimento da articulação entre ciclos** (da educação pré-escolar ao ensino secundário).
4. O **melhoramento da qualidade das aprendizagens do 1.º Ciclo**, nomeadamente, reforçando a aprendizagem das duas disciplinas estruturantes: Português e Matemática.
5. A **prevenção do insucesso escolar nos 2.º e 3.º Ciclos**, com a identificação precoce dos fatores de risco e das áreas lacunares em cada disciplina, para reforço dirigido das aprendizagens.
6. A **inclusão de alunos detentores de Necessidades Educativas Especiais**.
7. A **erradicação do abandono escolar** de alunos dentro da escolaridade obrigatória.
8. O **reforço dos apoios educativos**, sempre que possível lecionados pelos professores titulares da disciplina, em todas as disciplinas sujeitas a exame nacional, tendo em vista o acesso a formações pós-secundário ou ao ensino superior dos Cursos Científico-Humanístico (Ciências e Tecnologia, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas)

9. A **aposta forte no ensino técnico e na formação profissional**, aperfeiçoando o sistema de formação dual que articule a formação teórica dos cursos profissionais e EFA secundário de dupla certificação com a formação prática nas empresas.

3. Metas

A criança ou o jovem, a sua formação e as suas aprendizagens, são o centro de todos os processos a desenvolver no agrupamento escolar. Assim, devem ser consideradas como metas do **Agrupamento**:

1. A **promoção da formação integral da personalidade** das crianças e dos jovens e, em especial, a maneira como aprendem a relacionar-se consigo mesmos, com os outros e com o meio em que vivem, valorizando a disciplina, a tolerância, a cooperação e a amizade como fatores de promoção de um clima de escola positivo e de ambientes propícios à aprendizagem;
2. O **desenvolvimento da formação académica** das crianças e dos jovens, isto é, a relação dinâmica com o mundo das ideias e dos saberes, construindo o seu próprio conhecimento e adquirindo competências, o que o conduzirá a um empenhamento na sociedade;
3. A **adoção de pedagogias diferenciadas** na promoção de um desenvolvimento curricular sólido e eficaz, na perspetiva de um trabalho pedagógico mais envolvente, que gere interesse e prazer em aprender. Não sendo receita para todos os ciclos de ensino, na Educação Pré-Escolar, por exemplo, o jogo é indispensável na função educativa, enquanto promotor de aprendizagem e, como recurso pedagógico, facilita o desenvolvimento pessoal e social, estimula a confiança, a comunicação, a compreensão do mundo e desenvolve a imaginação, favorecendo a observação de novos procedimentos assim como o desenvolvimento da lógica, a exploração de novas potencialidades e limites, a aceitação de hierarquias e o trabalho em equipa, ajudando na construção do conhecimento;
4. O **incentivo e envolvimento de todos** os agentes educativos, das famílias e da comunidade no processo educativo, tendo em vista a promoção do sucesso educativo;
5. A **criação, em cada um, de um exemplo** que valorize o Agrupamento e a sua implementação junto das famílias e da comunidade, como pessoas livres, seguras, responsáveis e com espírito de iniciativa, mostrando que são capazes de construir em torno de si uma rede de vinculações.

4. Objetivos

Sobre este propósito salienta-se a preocupação em proporcionar, globalmente, **um clima de entendimento são e harmonioso**, que vise a realização pessoal, cultural e social da comunidade educativa, bem como se regista a intenção de uma contribuição para a formação de cidadãos livres, responsáveis, defensores dos valores de justiça, solidariedade e dignidade humanas, e a vontade de promoção duma sociedade mais informada, aberta e crítica, empenhada **na defesa e valorização da cultura portuguesa**, estimulando e respeitando a diversidade sociocultural existente nas várias áreas e comunidades, numa perspetiva multicultural.

Assim sendo, segundo uma visão mais específica, destacam-se os seguintes objetivos:

1. Melhorar os resultados escolares.
2. Alargar os horizontes culturais das crianças/alunos com atividades curriculares e extra curriculares.
3. Desenvolver a articulação entre ciclos (da educação pré-escolar ao ensino secundário).
4. Orientar o percurso escolar e profissional das crianças/alunos.
5. Avaliar e despistar eventuais Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente.
6. Prestar o apoio especializado que vise responder às Necessidades Educativas Especiais das crianças/alunos com limitações significativas de caráter permanente.
7. Reduzir o absentismo, a exclusão por faltas e a anulação de matrícula.
8. Apoiar crianças/alunos com dificuldades socioeconómicas.
9. Acompanhar psicopedagogicamente crianças/alunos com diferentes características e em situações diversas.
10. Melhorar o clima do Agrupamento e resolver situações de indisciplina.
11. Promover a saúde e condição física das crianças/alunos.
12. Proporcionar diversas oportunidades formativas à comunidade educativa e comunidade envolvente.
13. Estimular a participação da comunidade educativa na vida do Agrupamento.
14. Dinamizar as bibliotecas tomando-as uma referência catalisadora de desenvolvimento cultural.
15. Projetar a imagem do Agrupamento no exterior.
16. Melhorar os espaços verdes, a higiene e a segurança dos vários estabelecimentos do Agrupamento.
17. Promover a melhoria dos serviços e a formação ao longo da vida.
18. Criar uma dinâmica de autoavaliação no Agrupamento.

5. Perfil de saída do aluno

A formação integral do indivíduo implica o conhecimento científico e o desenvolvimento global das capacidades, necessidades e apetências específicas dos alunos, de modo que, na escola ou em qualquer outro grupo, possa manter e desenvolver as suas características pessoais e únicas, a sua singularidade e a sua identidade próprias. Como afirma Delors (1999), «À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele».

O «homem completo», aqui representado pelo Homem de Vitruvius, de Leonardo de Vinci, permite organizar a educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que compreende os pilares do conhecimento do indivíduo.

Segundo Delors (1999), esses quatro pilares da formação do indivíduo são:

1. **Aprender a conhecer**, ou seja, aquisição de instrumentos de compreensão;
2. **Aprender a fazer**, isto é, adquirir capacidades de ação sobre o meio em que se integra;
3. **Aprender a viver em conjunto**, para poder dar o seu contributo de forma socialmente integrada;
4. **Aprender a ser**, desenvolvimento do ser humano assente nos três elementos anteriores.

É primordial que a educação se torne numa experiência global que se concretize ao longo da vida nos planos cognitivo, prático, individual e social. Só assim será possível ultrapassar a visão puramente instrumental da educação e passar a considerá-la, globalmente, uma "realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser." (Delors, 1999).

Aprender a conhecer

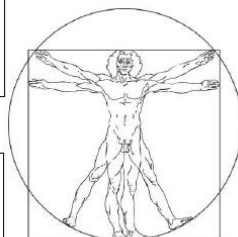
O domínio dos instrumentos do conhecimento parte da compreensão do mundo em que vivemos e de nós próprios. Assim, aprender a conhecer supõe, antes de tudo:

- aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento;
- privilegiar os saberes utilitários, a pesquisa individual, a curiosidade intelectual e o sentido crítico;
- usar tanto o método dedutivo quanto o método indutivo;
- ter tempo para assimilação e consolidação.

Aprender a fazer

Inseparável do aprender a conhecer, estritamente ligado à preparação para o mundo do trabalho e à formação profissional, privilegiando mais a qualificação do que a competência. Deve:

- ensinar a pôr em prática os conhecimentos de cada um e as formas de os adaptar a futuras atividades profissionais;
- fazer evoluir as aprendizagens para que os progressos do conhecimento possam criar inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos;
- manter as práticas mais ou menos rotineiras que continuam a ter valor formativo.



Aprender a viver em conjunto

Pressupõe:

- promover a descoberta do outro, desenvolvendo o conhecimento dos outros e das suas culturas;
- subordinar as qualidades pessoais às do grupo;
- valorizar o que diz respeito aos outros.
- encontrar vias para criar e implementar contextos igualitários.
- desenvolver objetivos e projetos comuns na área do desporto, da música, das atividades sociais ou de outras áreas, que motivem o desaparecimento de preconceitos e hostilidades, dando lugar a convivências mais tranquilas, que permitam mesmo chegar à amizade.

Aprender a ser

Deve-se:

- fornecer novas referências teóricas e práticas de forma a encarar a constante evolução do mundo em que nos integramos, podendo cada um desenvolver os seus talentos;
- incentivar competências ao nível da liberdade de pensamento, do discernimento, dos sentimentos ou da imaginação;
- possibilitar ocasiões de experimentação e descoberta de natureza estética, artística, desportiva, científica, cultural, social ou outras;
- promover a realização completa do homem, de acordo com a sua riqueza e complexidade.

6. Perfil do docente e do não docente

6.1. Docente

O trabalho do docente consiste na construção de práticas educativas que incentivam as crianças/alunos à aprendizagem. Ser docente é compreender cada ser humano.

O registo das práticas educativas, a reflexão do seu trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e para a inovação. Por meio de ações de cooperação e partilha de saberes, inquietações, crenças e experiências, pode compreender-se o processo de produção de saberes significativos à realização de ações educativas que têm como prioridade a aprendizagem e a formação das crianças/alunos.

Os novos modos de encarar a profissão docente implicam um reforço das dimensões coletivas e cooperativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos vários projetos do Agrupamento. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno desta cumplicidade. É ela que nos posiciona perante as outras instituições de ensino, que nos distingue e identifica cultural e organizacionalmente.

Educar é conseguir que os alunos ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga o docente a ir mais além... Ser mediador ativo no desenvolvimento integral de cada criança/aluno!

6.2. Não docente

Num modelo de gestão escolar, o pessoal não docente tem um papel fundamental na educação das crianças/alunos: todos os profissionais que desempenham funções no Agrupamento são educadores, pois organizam, apoiam e desenvolvem ações de forma educativa, como um segmento essencial na formação do indivíduo enquanto cidadão. Fazem parte de todo um processo de ensino/aprendizagem, procurando educar para o trabalho e para a vida.

Deste modo, o pessoal não docente deverá constituir um exemplo para todos os educandos - na paciência, na cumplicidade e na prontidão, mas também no rigor, na retidão e na autoridade; na promoção do bem-estar conjunto, na contribuição de indicações seguras e responsáveis, concorrendo para uma plena formação.

7. Pais, Encarregados de Educação e comunidade

7.1 Pais e Encarregados de Educação

Enquanto agentes educativos e construtores de estratégias para a vida, devem os pais sentir à-vontade e confiança suficientes para construir uma relação de cumplicidade que tenha como objetivo o crescimento sadio dos seus educandos e do próprio Agrupamento.

7.2 Comunidade

A valorização do trabalho para a comunidade e a importância da comunidade em geral representam um exercício pró-ativo de responsabilidade, um sentimento de aceitação do pluralismo social e cultural da sociedade e, de certa forma, simbolizam a construção de realidades amparadas por sentimentos de cidadania, nem sempre visíveis imediatamente. É essencial a construção real de práticas de cooperação entre a comunidade local, as instituições sociais e o Agrupamento, numa partilha de iniciativas e projetos comuns com a Escola possibilitando um enorme sucesso das atividades desenvolvidas com maior relevância para todos. Cada vez mais, o Agrupamento necessita do envolvimento da comunidade, para o reforço e consolidação da sua identidade e autonomia.

8. Ações do Plano de Melhoria para o ano letivo de 2012/2013 (TEIP III)

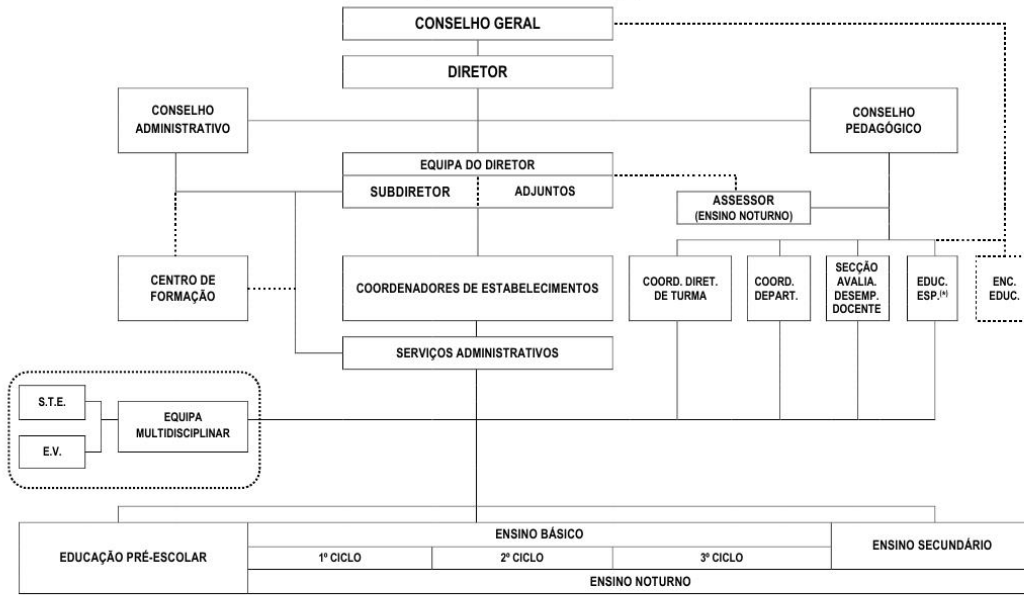
Equipa TEIP: Diretor, Coord. TEIP; Coord.^{es} dos Depart.^{os} de Ciências e Tecnologias e de Línguas; Coord. 1.º CEB; Coord. do Depart.º da Educação Pré-escolar

Eixo de Intervenção	Designação das Ações	Descrição Sumária
I. Apoio à melhoria das aprendizagens	A1	"Ensinar a Ensinar" 1.ª Fase – Realizar um diagnóstico às famílias acerca do tipo de acompanhamento escolar dado aos seus educandos. 2.ª Fase – Seleção das famílias que não realizam qualquer tipo de acompanhamento escolar. 3.ª Fase – Implementação de sessões individualizadas com estas famílias, a fim de adquirirem diferentes metodologias e técnicas de acompanhamento escolar aos seus educandos.
	A2	Português Língua Não Materna O projeto pretende responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo, já que o Português é o veículo de todos os saberes escolares.
	A3	"Soma e Segue" Este projeto pretende ser uma mais-valia no ensino e consolidação da Matemática no Agrupamento. No 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e no 2.º/3.º CEB, na disciplina de Matemática, as competências deverão ser consolidadas por forma a melhorar os resultados da avaliação interna e externa, debelando eventuais dificuldades que possam surgir ao longo do percurso escolar e intervindo de maneira a atingir os níveis desejados.
	A4	"Raiz" Este projeto surge no âmbito da articulação entre ciclos, como medida de intervenção condicionada pela necessidade de melhorar os resultados a Matemática e Português desde o 1.º CEB ao 12.º Ano. E neste sentido importa registar: - Na educação pré-escolar é objetivo deste programa identificar e diagnosticar dificuldades, colmatar ou minimizar problemas futuros. - No 1.º CEB pretende-se que todos os alunos transitem ao 3.º ano com as competências adquiridas da leitura e da escrita. Na Matemática os alunos devem desenvolver e aprofundar as suas competências ao nível do 3.º e 4.º anos de escolaridade.
II. Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina	B1	Espaço Varius A criação deste espaço pretende satisfazer não só as lacunas sentidas a nível da gestão da ocupação dos tempos, em período letivo e não letivo, dos alunos com comportamentos desviantes e/ou risco bem como a todos os outros, funcionando como espaço lúdico e de aprendizagem diversificada. Assim, este espaço será orientado em três vertentes específicas: Lúdica, Disciplinar e de Apoio às Aprendizagens. Deste modo, os alunos encaminhados ou que voluntariamente recorram a este espaço irão ser alvo de uma triagem realizada pelo docente que se encontra no espaço e que irá encaminhar o aluno para a vertente que melhor se adequa às suas necessidades.
	B2	"Animação Viva" Realização e implementação de um programa de atividades lúdicas pedagógicas nos recreios/pátios durante os intervalos das aulas.
	B3	"Sentir, Pensar e Agir" 1.ª Fase – Realizar um levantamento/diagnóstico das crianças com comportamentos disruptivos recorrentes. 2.ª Fase – Seleção dos alunos com estes comportamentos. 3.ª Fase – Implementação de sessões individualizadas e de grupo com estes alunos direcionadas para a aquisição de competências pessoais e sociais especificamente intervindo na temática dos afetos/sentimentos.
	B4	"Sempre a Aprender" 1.ª Fase – Realizar um levantamento/diagnóstico sobre conhecimentos relacionados com as temáticas da Saúde, Escola e Justiça já existentes nas famílias das crianças, assim como das profissões e ofícios das mesmas. 2.ª Fase – Seleção das famílias com menos conhecimentos sobre estas temáticas. Levantamento de necessidades mais prementes de entre as diversas famílias sinalizadas. Elaboração do plano de ações/ações a desenvolver. Angariação de voluntários e empresas

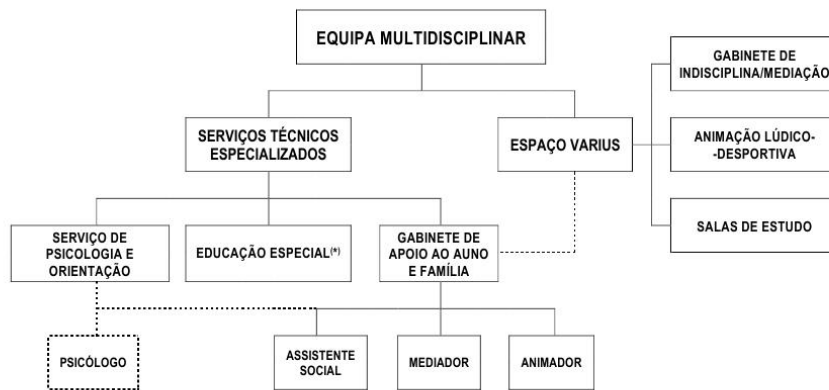
		parceiras. 3.ª Fase – Implementação de ações de sensibilização/ informação com estas famílias, a fim de adquirirem mais conhecimentos nas áreas mencionadas. Concretização/otimização de uma base de dados para consulta geral por forma a otimizar recursos dentro da comunidade educativa a fim de identificar/partilhar saberes e ofícios.
	B5	"Nossa Escola Nossa Esperança" Consolidação do Agrupamento enquanto unidade orgânica una e coerente, bem como a melhoria da sua imagem entre todos os agentes educativos e restante comunidade escolar, numa clara aposta nos valores que reforçam a dignidade da pessoa humana, como o respeito pela diferença, a cidadania, o trabalho e autoestima, e nos princípios assentes na valorização do trabalho e no sentido de responsabilidade, numa ótica de preparação dos jovens para a vida ativa (educação/formação), entendendo a escola como um parceiro social (escola/comunidade), tal como convidada a sua missão.
	B6	Tutorias A Tutoria, sendo uma Orientação Educativa alicerçada na experiência docente e nas condições idóneas e humanas do docente pretende responder a três níveis: ORIENTAÇÃO ESCOLAR: ajuda e orientação na atividade académica; ORIENTAÇÃO PESSOAL: acompanhamento nos processos de aprendizagem e na maturação; ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: encaminhamento na escolha de estudos posteriores e na passagem para a vida ativa. A Tutoria, consequência lógica na educação escolar, constitui-se como uma tarefa, um elemento inerente e inseparável do processo educativo essencial para a persecução dos objetivos básicos no processo/ensino aprendizagem das crianças/alunos.
	B7	"Educação para a Saúde" Educar para a Saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental, bem como a saúde dos que os rodeiam, conferindo-lhes assim um papel interventivo. A ausência de informação incapacita e/ou dificulta a tomada de decisão. Deste modo, também a educação sexual contribui para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade. Sendo um Agrupamento onde existem inúmeras carências e pedidos de auxílio nas diferentes áreas e em diferentes escolas devido à sua enorme heterogeneidade, irão ser trabalhadas diferentes temáticas, envolvidos docentes, pais, encarregados de educação e parceiros estratégicos em diferentes projetos já existentes e outros que iremos começar a trabalhar.
III. Gestão e organização	C1	Articulação de Ciclos e Departamentos A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Compete aos docentes terem uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação 'co-construída', escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas. A transição das crianças entre ciclos é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória, deve-se pois proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança desde a educação pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.
	C2	Monitorização e Avaliação Esta ação irá ser implementada pela equipa TEIP III com o intuito de, a par e passo, estar ao corrente de todas as ações implementadas por forma a ir corrigindo e/ou modificando se necessário.

9. Organigramas

9.1. Organigrama funcional do Agrupamento



9.2. Organigrama funcional da Equipa Multidisciplinar



Nota: (*) Representante da Equipa Multidisciplinar no Conselho Pedagógico

10. O sistema pedagógico

O sistema pedagógico proposto contempla uma forte componente afetiva e procura fomentar em cada criança/aluno a sua autoeducação, a fim de o ajudar, enquanto ser individual e social, a descobrir-se a si próprio e a desenvolver integralmente o seu leque de potencialidades.

As ações constantes do Plano de Melhoria III, para o ano letivo de 2012/2013, além de darem corpo a esta forma de pensar, visam o cumprimento do Programa TEIP. Desta maneira, o sistema pedagógico aqui enunciado prevê a adoção de várias pedagogias, que se reforçam e conferem uma melhor adequação à educação em meio escolar. Com ele pretende-se:

1. Potenciar nas crianças/alunos a construção autónoma do próprio conhecimento, a iniciativa, a criatividade, a capacidade de investigar, de planificar o trabalho, de o apresentar, de o defender e avaliar;
2. Fomentar o crescimento comunitário, valorizando o desenvolvimento da vida em grupo - a sua organização e liderança autónomas, a partilha de responsabilidades, a competência para gerir as relações interpessoais, a capacidade de imaginar e realizar projetos originais em equipa.

Na ação pedagógica, tendo em atenção os interesses de aprendizagem, constituem principal preocupação os ritmos individuais e as formas de expressão de cada criança/aluno, bem como as estruturas cognitivas, afetivas, sociais e de valores, aliás, próprias das diferentes etapas do desenvolvimento do ser/estar humano.

E nesse sentido, desde a educação pré-escolar, são definidas como áreas estruturantes a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, em que o inglês, a educação musical, a educação física e a formação científico-tecnológica poderão ser valorizadas e consideradas a partir dos três anos de idade. Com especial ênfase para a formação e prática desportiva, e para a formação e expressão artística nas suas diversas vertentes, pelo contributo que dão ao desenvolvimento global de personalidades equilibradas e sãs.

Numa perspetiva de interligação dos diversos ciclos de educação/ensino e de consecução duma garantia para uma sólida formação contínua, que indiscutivelmente conduza a um processo de aprendizagem progressivo e integrado ao longo de todo o percurso escolar.

10.1. Opções pedagógicas

No ponto imediatamente anterior, faz-se referência ao sistema pedagógico do Agrupamento como um sistema complexo e multifacetado que integra várias vertentes de pedagogias, entre si, coerentes. São exemplos disso a pedagogia da liberdade e a pedagogia inclusiva. A primeira, realçando a

liberdade interior e a autonomia como condição fundamental na decisão e na ação, às quais se alia a responsabilidade nos seus mais diversos cenários; isto é, enquanto indivíduo, com o outro, pelo grupo e em sociedade. E a segunda, com uma visão pedagógica assente na confiança, advogando práticas sustentadas no respeito pela diferença, seja ela cultural, social, étnica, espiritual ou outra, como forma de enriquecimento de grupo, e admitindo que todo o ser é capaz de percorrer uma trajetória de aprendizagem.

Ambas as pedagogias convidam a reflexões subsidiárias do currículo oculto (implícito), na medida em que estimulam pertinentemente a criação de regras vinculativas e institucionais de conduta individual e organização social.

Consubstanciando estas ideias entende-se pertinente orientar a pedagogia de acordo com os seguintes aspetos:

1. **Educar para a Cidadania**, em que o docente titular do grupo/turma/Diretor de Turma assume uma importância fulcral quer no apelo à responsabilização pelos deveres cívicos de cada discente como cidadão, quer na consciencialização dos seus direitos, apesar de se entender ser uma questão a abordar transversalmente por todos os agentes educativos envolvidos.
2. **Tutorias**, numa dinâmica de colaboração em que intervêm diferentes atores, de forma a contribuir para a superação de aprendizagem dos alunos, facilitar a sua integração na escola e nos grupos "Turma" e atenuar e combater o insucesso educativo e o abandono escolar precoce.
3. **Apoio educativo**, assegurados preferencialmente pelos docentes do grupo/turma.
4. **Português como língua não materna (PLNM)**, com o objetivo de contribuir para uma melhor integração e sucesso de todos aqueles que apresentam grandes dificuldades em se expressar, escrever, ler e compreender a Português, integrados nos 2.º e 3.º Ciclos de Ensino.
5. **Apoio à Criança/Aluno e/ou à Família**, através do gabinete (GAAF) e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) que visam o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria do seu desempenho escolar a nível das competências científicas e sociais, proporcionando um acompanhamento psicopedagógico, psicológico, social e vocacional/profissional.
6. **Educação Especial**, sustentada por uma equipa de docentes, que avalia, apoia e encaminha todas as situações merecedoras de serem sinalizadas, ao abrigo do N.º1 do Artº 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.
7. A **Biblioteca Escolar** é parte integrante do processo educativo» pelo facto de ser um serviço pedagógico que contribui para a formação da criança/aluno e colabora na ação do docente. Por isso, as **Bibliotecas Escolares** do Agrupamento constituem unidades funcionais que devem

ser integradas por docentes e discentes nos seus processos individuais e coletivos de formação, de acordo com a pedagogia de liberdade referida.

8. O **Português Para Todos**, numa ação de aproximação à realidade sociocultural envolvente, onde se aplicam as orientações constantes do documento *O Português para Falantes de Outras Línguas*, oriundo da DGIDC. Destinando-se à população imigrante estabelecida na área abrangida pelo Agrupamento, que pretende conhecer a língua e a cultura do país de acolhimento com vista a uma melhoria de condições de vida e à busca de trabalho, é ministrado em cursos com a duração de 150 horas, podendo funcionar em regime laboral ou pós-laboral: **A1 + A2 – Utilizador Elementar e B1 + B2 – Utilizador Independente**.
9. Finalmente, o **Grupo/Turma**, como espaço privilegiado de intervenção pedagógica, onde os critérios para a sua constituição decorrem da aplicação e cumprimento da legislação em vigor. Para o efeito, são criados grupos de trabalho constituídos, apenas, por docentes, cada um deles coordenado por um docente do quadro profundamente conhecedor da realidade escolar a que dizem respeito. A fim de garantir a desejável articulação entre ciclos de ensino, deverá salvaguardar-se a presença de um docente do ano imediatamente anterior.

10.2. Opção metodológica

Para que o **Agrupamento** seja um espaço significativo de aprendizagem, mais do que modificar atividades, é preciso mudar a maneira de compreender e construir o processo de ensino/aprendizagem, realizando uma renovação pedagógica. Não há, certamente, um só caminho. Por isso, embora a proposta educacional seja uma só, as *nuances* de abordagem são diversas porque são vários os docentes e as crianças/alunos. A metodologia que se propõe é aquela que, segundo o que pensamos, cria condições/oferece possibilidades para a maturação de experiências e saberes (aprendizagem), bem como para o desenvolvimento integral da criança/aluno, entendendo a escola como um espaço substantivo, que permita a formação de pessoas que interajam no meio onde vivem.

As estratégias definidas, construídas e avaliadas coletivamente, para além de contemplarem os programas oficialmente definidos, devem dar sentido às atividades de jardim-de-infância/sala de aula, fazendo com que elas deixem de ter um objetivo meramente escolar e passem a ter uma necessidade prática concreta, de forma a:

1. Construir um ambiente cooperativo, onde as decisões coletivas e os compromissos assumidos garantam o exercício da experiência responsável e democrática;

2. Construir um espaço significativo de aprendizagem, onde as experiências de interação signifiquem, numa perspetiva social, os atos de ensinar e aprender de forma empenhada e rigorosa.

O seu desenvolvimento depende, em grande parte, dos interesses das crianças/alunos, precisa de ser significativo, representar uma questão comum para todos e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios lançados possam ser alcançáveis pelo grupo de crianças/alunos. Assim propomos como grandes linhas mestras metodológicas:

Educação Pré-Escolar	- «Aprender pela Ação»
Ensino Básico, 1º Ciclo	- «Aprender e Investigar» (iniciação)
Ensino Básico, 2º Ciclo	- «Aprender e Investigar» (desenvolvimento)
Ensino Básico, 3º Ciclo	- «Aprender e Investigar» (aprofundamento)
Ensino Secundário	- «Trabalho e Autonomia»

10.3. Quadro síntese

		EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	ENSINO BÁSICO										ENSINO SECUNDÁRIO											
			1.º CICLO				2.º CICLO			3.º CICLO														
Metas do Agrupamento	Metas de Aprendizagem	Aprender a aprender	Construção das bases estruturantes do conhecimento científico, tecnológico e cultural.				Especialização gradual dos conhecimentos, acentuando a sua integração em unidades curriculares			Aquisição e aprofundamento do conhecimento científico e cultural, numa abordagem disciplinar.			Especialização das diferentes áreas e disciplinas do conhecimento, de acordo com as diferentes vias que podem ser seguidas pelos alunos. Proseguimento de Estudos.											
		Ensino Noturno - Aquisição, domínio e aprofundamento da cidadania numa perspetiva de inserção na vida ativa																						
- promoção da formação integral da personalidade - desenvolvimento da formação académica - adoção de pedagogias diferenciadas na promoção do desenvolvimento curricular - incentivo e envolvimento de todos os agentes educativos - criação em cada um de um exemplo	Competências	Formação e desenvolvimento equilibrado como ser autónomo, livre e solidário	Iniciação nas linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.				Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.			- Adotar metodologias de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; - Usar a Português para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.			- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; - Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; - Usar línguas estrangeiras para comunicação e apropriação de informação. Formação Académica.											
	Metodologias	Aprender pela Ação	Aprender e Investigar (Iniciação)				Aprender e Investigar (Desenvolvimento)			Aprender e Investigar (Aprofundamento)			Trabalho e Autonomia											
	Organização e Gestão Curricular	Ensino Diurno	3 / 4 / 5 Anos	Ensino Regular				Ensino Regular			Ensino Regular			Ensino Regular			Cursos Profissionais							
		Ensino Noturno	10 GRUPOS	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	CA	7.º	8.º	9.º	EC	EI	SC	OI	10.º	11.º	12.º	DG	IG	IE	TV
			-----	Comp. Básicas		EFA B1		EFA B2			EFA B3			Recorrente por Módulos										
			1T		1T			3T			1T													
			3T		1T			1T			3T													
Articulação		Horizontal Vertical	Horizontal Vertical				Horizontal Vertical			Horizontal Vertical			Horizontal Vertical											
Avaliação		Diagnóstica Formativa Auto avaliativa	Diagnóstica						Formativa			Sumativa			Auto avaliativa									

Legenda: CA – Currículos Alternativos
 CEF – Cursos de Educação e Formação
 EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

EC – Empregado Comercial
 EI – Eletricista de Instalações
 SC – Serralheiro Civil
 OI – Operador de Informática

DG – Técnico de Design Gráfico
 IG – Técnico de Informática de Gestão
 IE – Técnico de Instalações Elétricas
 TV – Técnico de Vendas
 TT – Técnico de Turismo

Esc. – Escolar (Competências Básicas)
 IAT – Técnico de Informação e Animação Turística
 IE – Técnico de Instalações Elétricas
 IS – Técnico de Informática - Sistemas

Conclusão

O presente Projeto Educativo visa ser coletivo e integrador e requer o desenvolvimento de um clima de confiança assente no diálogo, na cooperação, na negociação e no direito de todos poderem intervir na tomada de decisões que orientam a vida deste agrupamento escolar. E preconiza-se construído por sentimentos, emoções e valores, mas também por ações.

Nesse sentido, importa salientar a preocupação para com a coerência do sistema pedagógico preconizado. A nível da sua articulação entre os diversos níveis de educação/ensino (da educação pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade), mas também a nível do seu desenvolvimento e/ou implementação, e que inevitavelmente correspondem a um maior empenho e esforço com vista à melhoria do aproveitamento académico das crianças/alunos.

Afinal, não mais do que lógicos investimentos no **currículo implícito** - o conjunto de todas as atitudes, regras, vivências, atividades mais ou menos espontâneas e formas de organização geradoras e estruturadoras de um **ambiente** que atravessa toda a vida do Agrupamento – que, em síntese, busca promover:

1. Um ambiente que favoreça o desenvolvimento de personalidades livres e responsáveis, vinculadas aos outros e ao meio envolvente;
2. Um ambiente onde cada um se sinta acolhido e amado como numa grande família que procura viver diariamente a alegria, a confiança e o otimismo;
3. Um ambiente que estimule a autonomia de cada criança/aluno e de cada grupo de crianças/alunos;
4. Um ambiente que eduque para os valores, promovendo a sua interiorização através de uma reflexão cognitiva e afetiva que conduza à formação de comportamentos e atitudes;
5. Um ambiente que proporcione, estimule e valorize o caminho para a excelência.

Contudo, a concretização só se torna possível se o currículo implícito for coerente nos princípios e na prática com o currículo formal, e se existir uma articulação com as atividades desenvolvidas nas demais áreas do conhecimento.

São, por isso, **princípios fundamentais** deste currículo:

1. Valorizar as riquezas individuais e apoiar todos os esforços de evolução da criança/aluno, de modo a que se sinta único e acolhido;
2. Realçar o valor do grupo como forma autónoma de expressão e atuação e meio privilegiado de enriquecimento pessoal;

3. Salientar a importância do papel de cada criança/aluno e do seu contributo para o crescimento e enriquecimento do grupo a que pertence.

E que julgamos ser possível satisfazer recorrendo às seguintes **estratégias**:

1. Proporcionar o desenvolvimento de iniciativas ou projetos que estimulem a vontade de atingir a excelência.
2. Promover e apoiar a criação de grupos centrados no interesse comum, desenvolvidos e controlados responsabilmente pelas próprias crianças/alunos.
3. Fomentar atividades que proporcionem contacto e conhecimento dos diferentes grupos do Agrupamento entre si, despertando-os para a especificidade de cada um e para a riqueza e força do conjunto.
4. Incentivar a criatividade em iniciativas que concorram para a formação integral das crianças/alunos.
5. Despertar as crianças/alunos para a necessidade de criação de regras, perante uma dificuldade ou um objetivo comum. Apoiar a elaboração, implementação e controle dessas regras pelas próprias crianças/alunos.
6. Proporcionar momentos de reflexão crítica sobre comportamentos e atitudes, promovendo uma gestão responsável de conflitos.
7. Promover entre docentes e crianças/alunos relações de proximidade baseadas no vínculo afetivo e no respeito mútuo, tendo, no entanto, o cuidado de manter o distanciamento necessário para um correto exercício da autoridade.
8. Interiorizar a necessidade de coordenação e coerência de atitudes entre todos os educadores (direção, corpo docente e não docente, pais/encarregados de educação e comunidade) na relação com as crianças/alunos.
9. Despertar a comunidade educativa para a necessidade de assumir, com autenticidade, os valores que procura promover, bem como a coerência do seu comportamento em todas as situações.
10. Promover ações que potenciem a imagem do agrupamento visando a captação e fidelização de novas crianças/alunos.
11. Promover debates junto da comunidade educativa e dos seus representantes relativamente ao previsto na Carta Educativa de 2006, tendo por objetivo o reequacionamento da oferta educativa e consequente enquadramento funcional.

linhas de ação educativa nos domínios da organização pedagógica e curricular, bem como na gestão estratégica e de recursos humanos, não excluindo ações que, embora não estando consignadas no mesmo, possam dar sentido ao caminho da comunidade educativa em busca da sua eficácia e sucesso e que contribuam para o desenvolvimento do Agrupamento numa lógica de rigor e exigência.

Para que as metas e as estratégias previstas no atual Projeto Educativo sejam concretizadas é fundamental que toda a comunidade educativa tenha conhecimento das mesmas. Assim, a sua divulgação e assunção afiguram-se imprescindíveis por forma a impregnar todo o trabalho desenvolvido por cada um dos atores que compõem a comunidade educativa.

A legitimidade do Projeto Educativo está estritamente ligada ao grau e ao tipo de participação dos mesmos.

O acompanhamento e avaliação da implementação do Projeto Educativo serão efetuados pelo Conselho Geral. Deles decorrerá o planeamento do ano letivo seguinte e proceder-se-á aos reajustamentos considerados necessários com vista à concretização das metas previstas neste documento.



2013

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

**DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL DO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**



(CAF – COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK)



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 O MODELO CAF	4
2 INSTRUMENTOS E METODOLOGIA ADOTADA	6
2.1 EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	6
2.2 CRONOGRAMA DO PROJETO	6
2.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	8
2.3.1 GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	8
2.3.2 QUESTIONÁRIOS	10
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO	12
3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	12
3.1.1 GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	12
3.1.2 QUESTIONÁRIOS	13
3.2 ANÁLISE QUALITATIVA	28
3.2.1 INTRODUÇÃO	28
3.2.2 CRITÉRIO 1 – LIDERANÇA	29
3.2.3 CRITÉRIO 2 – PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA	30
3.2.4 CRITÉRIO 3 – PESSOAS	31
3.2.5 CRITÉRIO 4 – PARCERIAS E RECURSOS	32
3.2.6 CRITÉRIO 5 – PROCESSOS	33
3.2.7 CRITÉRIO 6 – RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS CIDADÃOS/CLIENTES	34
3.2.8 CRITÉRIO 7 – RESULTADOS RELATIVOS ÀS PESSOAS	37
3.2.9 CRITÉRIO 8 – IMPACTO NA SOCIEDADE	38
3.2.10 CRITÉRIO 9 – RESULTADO DO DESEMPENHO CHAVE	39
4 ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO	40
5 CONCLUSÃO	40
FONTES	42
ANEXOS	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grelha de Autoavaliação	12
Gráfico 2 – Taxa de adesão.....	13
Gráfico 3 – Categoria profissional do pessoal docente.....	14
Gráfico 4 – Categoria profissional dos docentes por estabelecimentos de ensino	14
Gráfico 5 – Antiguidade dos docentes do QND.....	15
Gráfico 6– Médias das classificações do pessoal docente.....	15
Gráfico 7 – Caracterização etária do pessoal não docente	16
Gráfico 8 – Antiguidade do pessoal não docente.....	17
Gráfico 9 – Habilitações literárias do pessoal não docente.....	17
Gráfico 10 – Médias das classificações do pessoal não docente	18
Gráfico 11 – Grau de satisfação dos alunos por escola	19
Gráfico 12 – Grau de satisfação dos alunos por ano de escolaridade	19
Gráfico 13 – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação por escola	20
Gráfico 14 – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação por ano de escolaridade	20
Gráfico 15 – Distribuição dos Encarregados de Educação por escola de frequência do educando	21
Gráfico 16 – Distribuição dos Encarregados de Educação por ano de escolaridade do educando	22
Gráfico 17 – Grau de parentesco dos educandos com os Encarregados de Educação	22
Gráfico 18 – Grau de escolaridade dos Encarregados de Educação.....	23
Gráfico 19 – Situação profissional dos Encarregados de Educação	23
Gráfico 20 – Distribuição dos alunos inquiridos por género	24
Gráfico 21 – Distribuição dos alunos inquiridos por classe etária	24
Gráfico 22 – Distribuição dos alunos inquiridos e dos pais por grupos de nacionalidade	25
Gráfico 23 – Distribuição dos alunos inquiridos por ciclo de ensino	25
Gráfico 24 – Distribuição dos alunos inquiridos por estabelecimento de ensino	26
Gráfico 25 - Alunos inquiridos por tempo de permanência no estabelecimento de ensino atual.....	26
Gráfico 26 - Alunos inquiridos segundo o número de reprovações	27
Gráfico 27 – Médias das classificações dos questionários.....	27

.....) – Equipa de Autoavaliação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Constituição da equipa de autoavaliação.....	6
Tabela 2– Sistema de pontuação dos Meios.....	9
Tabela 3– Sistema de pontuação dos Resultados.....	9
Tabela 4 – Critério 1: Liderança.....	29
Tabela 5 – Critério 2: Planeamento e estratégia.....	30
Tabela 6 – Critério 3: Pessoas.....	31
Tabela 7 – Critério 4: Parcerias e recursos.....	32
Tabela 8 – Critério 5: Processos.....	33
Tabela 9 – Critério 6: Resultados orientados para os cidadãos/clientes.....	36
Tabela 10 – Critério 7: Resultados relativos às pessoas.....	37
Tabela 11 – Critério 8: Impacto na sociedade.....	38
Tabela 12 – Critério 9: Resultados do desempenho chave.....	39
Tabela 13 – Análise crítica.....	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Qualidade nas escolas.....	2
Figura 2 – Estrutura CAF. Fonte: Manual da CAF – DGAEP.....	4
Figura 3 – Dimensões de avaliação da CAF e IGEC.....	5
Figura 4 – Cronograma do projeto.....	7
Figura 5 – Conceitos chave.....	8
Figura 6 – Estrutura do questionário do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente.....	11
Figura 7 – Estrutura do questionário do aluno e pais/encarregado de educação.....	11

Introdução

Enquadramento

A Avaliação e Qualidade são, nos dias de hoje, um dos temas de atenção e debate na Administração Pública Portuguesa, particularmente nas escolas.

Vivemos numa época de rápidos desenvolvimentos e constantes mudanças que se refletem na vida das escolas e, por conseguinte, estas devem ter em conta as transformações sociais, culturais, tecnológicas e alterações legislativas.

A procura da Excelência e da Qualidade nas organizações é uma preocupação que tem assumido particular relevo, tendo em conta a concorrência e a competitividade na economia global, bem como a importância do capital humano nos processos de crescimento e desenvolvimento das organizações (Clímaco, 2007).

Em Portugal, a preocupação com a autoavaliação e a Qualidade surge nas escolas como imperativo legal, e não só devido à necessidade de prestação de contas e responsabilização das instituições educativas e dos seus agentes.

É com o Decreto-Lei 115-A/98, ao introduzir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação que começa a ser evidenciada a importância da avaliação das escolas.

No entanto, é com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002 designada por "Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior" que lhes é colocado o desafio da avaliação e a pertinência da procura do caminho para a Excelência e melhoria contínua.

A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro de 2007 veio reforçar a necessidade das escolas implementarem um sistema de autorregulação, referindo que a celebração de um contrato de autonomia só é possível com a adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autorregulação, entre outros requisitos.

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 surge o novo modelo de gestão das escolas portuguesas que sustenta a existência de um Diretor para as escolas públicas, numa estratégia com sentido de conferir mais visibilidade e uma melhor prestação de contas à comunidade por parte da gestão escolar. O estabelecimento de métricas, a capacidade de autorregulação e a procura da qualidade no sistema educativo e nas escolas, são objetivos importantes a que as escolas deverão estar mais atentas e que deverão estar refletidas nos seus documentos estruturantes.

Na figura seguinte está representada a perspectiva e evolução legal da Avaliação e Qualidade nas escolas:



Figura 1 – Qualidade nas escolas

Em Portugal, encontramos iniciativas de autoavaliação e têm sido dados alguns passos importantes no que concerne à introdução da Qualidade e práticas de autorregulação com o objetivo da aprendizagem e maturidade organizacional.

A adesão de um número cada vez maior de escolas a experiências de autoavaliação exemplifica o reconhecimento, por parte dos atores educativos, da função que esta tem no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais.

é exemplo disso, pois procura a excelência como principal objetivo de melhorar a qualidade do seu serviço enquanto instituição educativa.

Objetivos da autoavaliação

A autoavaliação permite identificar com clareza o que a escola faz bem e o que precisa de melhorar. Na verdade, oferece à escola uma oportunidade para aprender a conhecer-se no sentido de atingir a Excelência através de uma efetiva melhoria continuada (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Os objetivos da autoavaliação são os seguintes:

- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia;
- Assegurar o sucesso educativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade;
- Incentivar ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados da escola;
- Garantir a credibilidade do desempenho da escola.

O processo de autoavaliação implica um planeamento adequado de toda a atividade do agrupamento de escolas numa perspetiva de gestão escolar de excelência, através de processos de melhoria contínua ao ritmo possível das escolas e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respetivo processo.

Após a alteração na orgânica das escolas que conduziu à criação do [] e por decisão dos órgãos de gestão e da equipa de autoavaliação, está a ser implementada a CAF (Common Assessment Framework), com vista à melhoria contínua do Agrupamento, satisfazendo as necessidades dos colaboradores (pessoal docente e pessoal não docente), assim como dos alunos/crianças e pais/encarregados de educação.

No entanto, fazemos aqui eco das palavras de Clímaco (2007, p. 32), a propósito dos relatórios de avaliação e autoavaliação:

"Concordar com quase tudo o que os relatórios contêm não é o mais importante. O que mais interessa é fazer deste documento uma oportunidade para discutir, esclarecer, comparar, comentar ideias, projetos e ações, rever estratégias. Em síntese, para promover aprendizagem profissional e organizacional. Considerando as escolas como organizações onde a cultura de avaliação está profundamente enraizada e onde existem hábitos de utilização sistemática de feedback aos alunos para que, percebendo onde falharam, saibam onde e como superar dificuldades nas suas aprendizagens, espera-se que as escolas saibam aplicar, à organização e a todos os adultos envolvidos, as mesmas técnicas de reforço das aprendizagens e motivações profissionais para estímulo de melhores desempenhos individuais e coletivos."

1 O modelo CAF

A CAF (Common Assessment Framework) é uma metodologia simplificada do Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), ajustada à realidade das Administrações Públicas, que permite a autoavaliação através da qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua.

A CAF é uma ferramenta de autoavaliação da qualidade da organização desenvolvida ao nível da União Europeia. Em Portugal a CAF recebeu a designação de “Estrutura Comum de Avaliação”.

A CAF é um modelo assente numa estrutura de nove critérios que correspondem aos aspetos globais focados em qualquer análise organizacional, permitindo assim a comparabilidade entre organismos.

Na figura seguinte está representada a estrutura da CAF 2006:

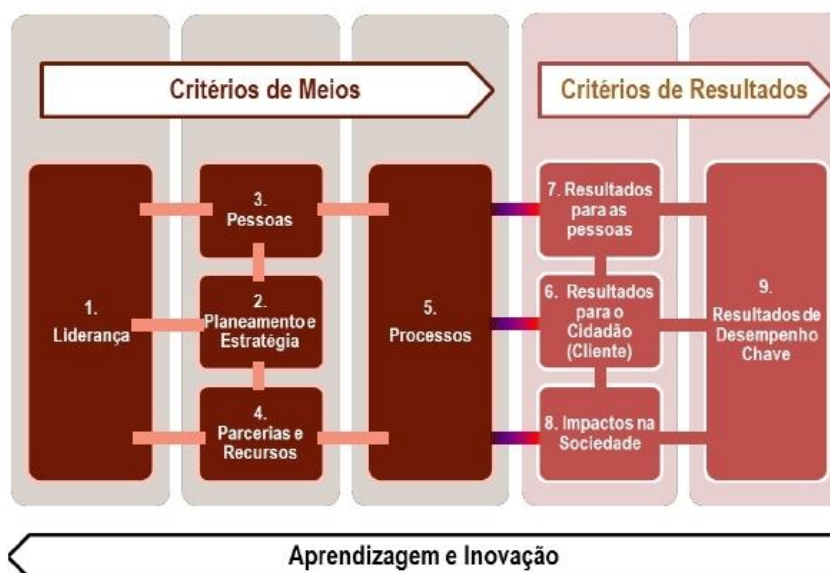


Figura 2 – Estrutura CAF. Fonte: Manual da CAF – DGAEP

A CAF como um modelo de excelência tem como objetivos:

- Modernizar os serviços públicos;
- Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total;
- Otimizar a gestão e o funcionamento dos serviços públicos;
- Promover e facilitar a mudança organizacional;
- Fomentar o planeamento, a definição de estratégias e a orientação dos serviços públicos para resultados;

- Apostar no desenvolvimento dos colaboradores;
- Gerir por processos, em que cada atividade traga valor acrescentado para a Escola;
- Satisfazer o cidadão-cliente (alunos/crianças e pais/encarregados de educação) e outras partes interessadas.

A utilização do Modelo CAF permite à organização implementar uma metodologia de autorregulação, isto é:

- Identificar os seus pontos fortes;
- Identificar as áreas de melhoria;
- Implementar um Plano de Ações objetivando a melhoria contínua.
- Atingir a certificação dos padrões de qualidade da escola.

Para além das escolas com a implementação da CAF atuarem dentro do quadro legal, legislativo e regulamentar, a autoavaliação também lhes permite "gerir a pressão da avaliação externa institucional", quer antecipando a identificação dos seus pontos fortes e áreas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa (Inspeção-geral da Educação e Ciência). A autoavaliação é ainda um excelente instrumento de "marketing" da escola, pois a divulgação dos resultados junto da comunidade contribui para o seu reconhecimento público.

É importante referir que a aplicação da CAF está em consonância com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas levada a cabo pela IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência), pois contempla aspetos comuns (figura 3):

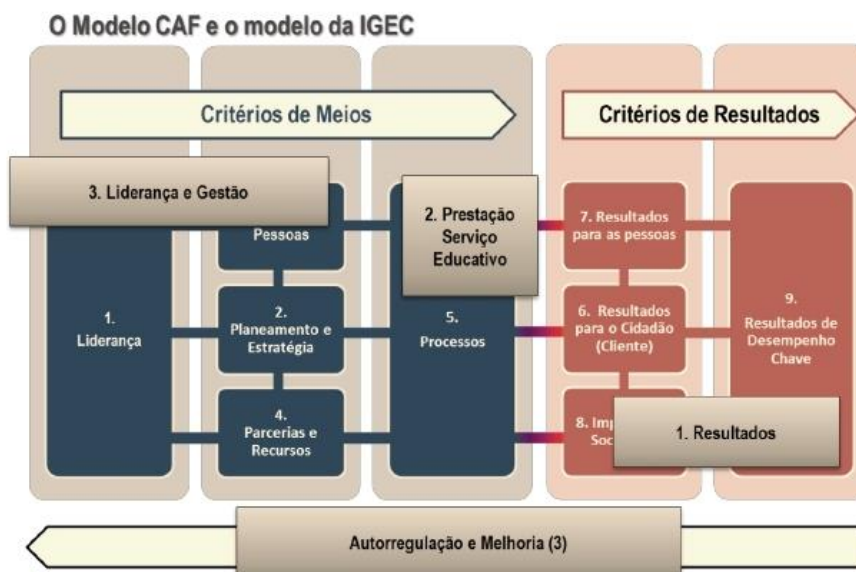


Figura 3 – Dimensões de avaliação da CAF e IGEC

2 Instrumentos e metodologia adotada

2.1 Equipa de autoavaliação

A implementação deste modelo é da responsabilidade de uma equipa de autoavaliação constituída por elementos internos da comunidade educativa representativos dos diferentes níveis/ciclos de ensino e dos diferentes estabelecimentos escolares.

A tabela seguinte ilustra a composição da Equipa de autoavaliação:

Representatividade	Nível de ensino / Cargos	Estabelecimento de ensino
Docente Coordenador de Equipa	3º Ciclo E. Básico e E. Secundário	
Docente Representante de Departamento	Educação Pré-Escolar	
Docente Representante de Ciclo	1º Ciclo do Ensino Básico	
Docente Representante de Ciclo	2º Ciclo do Ensino Básico	
Docente Representante dos DT	3º Ciclo E. Básico e E. Secundário	
Docente Representante das Bibliotecas Escolares	Coordenador BE	
Representante dos Assistentes Técnicos	Assistente Técnico	
Representante dos Assistentes Operacionais	Assistente operacional	
Representante dos Pais e EE	Presidente da APEE	
Representante da direção (*)	Diretor	
Docente de apoio geral	Assessoria à direção	
Docente de apoio informático	Assessoria informática	

Tabela 1 – Constituição da equipa de autoavaliação

2.2 Cronograma do Projeto

O processo de autoavaliação impõe um planeamento adequado de toda a atividade da escola, através de processos de melhoria contínua ao ritmo possível da escola e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respetivo processo.

*Quando solicitado pela restante equipa

A metodologia utilizada no [] que teve início em Abril de 2012, desenrolou-se da seguinte maneira:

- a) Nomeação da Equipa de Autoavaliação;
- b) Reunião da Equipa de Autoavaliação para definir a estratégia a seguir para a implementação da CAF 2006;
- c) Sessão de formação à equipa sobre a CAF 2006
- d) Reuniões da Equipa de Autoavaliação, para a elaboração dos indicadores dos questionários a aplicar ao Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos e Pais/Encarregados de Educação;
- e) Realização de sessões de sensibilização ao Pessoal Docente e Pessoal Não Docente sobre os objetivos a alcançar, a metodologia a seguir, a importância da participação responsável de todos os intervenientes e o preenchimento dos questionários;
- f) Preenchimento dos questionários (Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos e Encarregados de Educação);
- g) Preenchimento da Grelha de Autoavaliação pela Equipa, em que cada indicador dos critérios da CAF é pontuado com base em evidências;
- h) Apuramento dos resultados dos questionários;
- i) Elaboração do Diagnóstico Organizacional da Escola com base nos questionários recolhidos e na Grelha de Autoavaliação;
- j) Reuniões da Equipa de Autoavaliação para a discussão dos resultados e priorização das ações de melhoria a implementar.

O cronograma do projeto [] com as respetivas alterações está representado na figura seguinte:

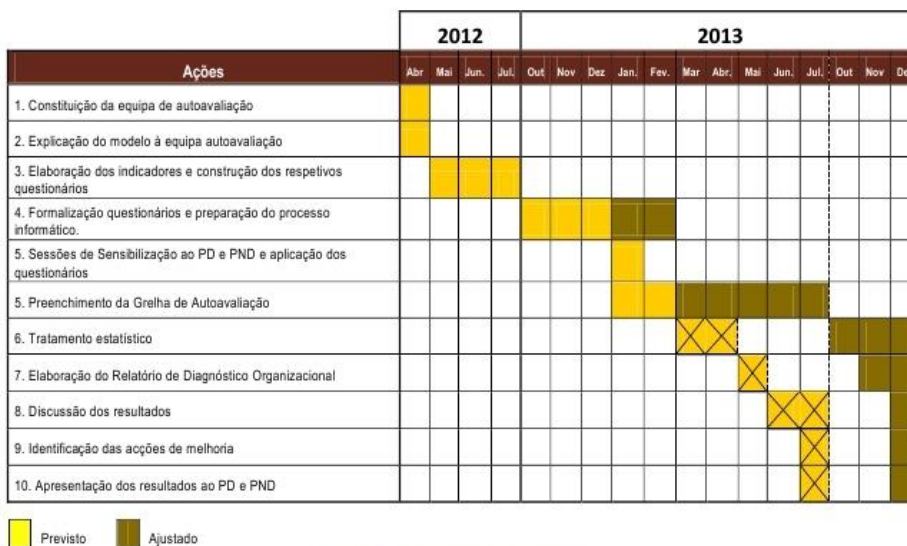


Figura 4 – Cronograma do projeto

[]

Um dos principais constrangimentos ao processo de autoavaliação tem sido o cumprimento do cronograma. Todo o processo exige pesquisa, maturidade e reflexão que é difícil compatibilizar com as atividades letivas decorrentes do horário de trabalho docente.

2.3 Instrumentos de avaliação

2.3.1 Grelha de Autoavaliação

A grelha de autoavaliação baseia-se no modelo disponível no manual de apoio para a aplicação da CAF, da DGAEP, com as devidas alterações adaptadas às escolas.

Tendo como fonte alguns indicadores já disponibilizados pelo EIPA, fez-se uma abordagem por critérios do Modelo da CAF, criando-se os indicadores julgados mais importantes para o caso do Agrupamento. Isso permitirá o *bench learning*, a nível nacional e europeu, logo que este processo esteja mais sedimentado e haja desenvolvimento de ações de melhoria.

Para o preenchimento da grelha de autoavaliação é exigido à equipa uma visão muito concreta e precisa do modo de funcionamento do agrupamento e dos seus resultados. Para isso foi fundamental o facto de a equipa ser constituída por elementos de todos os ciclos de ensino e dos vários setores da comunidade.

A representatividade dos alunos foi difícil de concretizar fundamentalmente pela exigência de tempo necessário ao funcionamento da equipa. Este será um dos aspetos a melhorar em futuros processos avaliativos.

O preenchimento da grelha de autoavaliação consistiu no reconhecimento por parte da equipa de autoavaliação dos aspetos principais do funcionamento e do desempenho da escola, tendo por base de trabalho a identificação de boas práticas e respetiva recolha de evidências para cada um dos critérios e subcritérios. Com base na recolha de evidências, cada elemento da equipa participou no preenchimento da grelha de autoavaliação atribuindo-se uma pontuação, devidamente fundamentada, a todos os indicadores. De forma consensual a equipa chegou sempre a um resultado final que reflete a sua avaliação sobre todos os critérios e subcritérios.

A equipa teve presente os seguintes conceitos chave para o preenchimento da grelha de autoavaliação:

<p>Evidência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação que comprova uma declaração ou um facto • As evidências por excelência: documentos escritos • Outras fontes de evidência: observação e consenso
<p>Ponto forte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação ou prática suscetível de ter uma pontuação elevada
<p>Área de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações que existem na escola e deveriam existir para um bom desempenho • Ações que existem na escola mas que são suscetíveis de ser melhoradas para o desempenho excelente • Ações para garantir sustentabilidade de uma área de excelência
<p>Ciclo PDCA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise dos critérios de meios • Ciclo de quatro fases de uma ação que têm de ser ultrapassadas para se conseguir a melhoria contínua: Plan (Planear); Do (Executar); Check (Rever); Act (Ajustar)

Figura 5 – Conceitos chave

O sistema de pontuação utilizado é o sistema de pontuação clássico, com as devidas alterações adaptadas às escolas:

Ciclo PDCA	Descrição	Pontuação a usar
Ciclo PDCA Inexistente	Não há ações nesta área ou não temos informação ou esta não tem expressão	0
P (Planejar)	Existem ações planeadas (ainda que informalmente)	1
	Existem ações devidamente planeadas	2
D (Executar)	As ações estão em fase de implementação	3
	As ações estão implementadas	4
C (Rever Avaliar)	Revimos/avaliámos as ações implementadas (ainda que informalmente)	5
	Revimos/avaliámos as ações implementadas, formalmente (existe relatório, ou outro instrumento)	6
A (Ajustar)	Com base na revisão/avaliação fizemos alguns ajustamentos (com ou sem evidências)	7
	Com base na revisão/avaliação fizemos os necessários ajustamentos (com evidências)	8
Ciclo PDCA Completo	Tudo o que fazemos nesta área é planeado, implementado, revisto e ajustado regularmente	9
	Tudo o que fazemos nesta área é planeado, implementado, revisto e ajustado regularmente e aprendemos com outras organizações	10

Tabela 2- Sistema de pontuação dos Meios

Descrição	Pontuação a usar
Não há resultados avaliados ou não há informação disponível (não existem evidências)	0
Os resultados estão avaliados e demonstram uma tendência negativa e não foram alcançadas metas relevantes	1
Os resultados estão avaliados e demonstram uma tendência negativa, embora algumas metas estejam próximas de ser atingidas	2
Os resultados demonstram uma tendência estável	3
Os resultados demonstram uma tendência estável e algumas metas relevantes foram alcançadas	4
Os resultados demonstram uma tendência de melhoria	5
Os resultados demonstram uma tendência de melhoria e a maior parte das metas relevantes foram alcançadas	6
Os resultados demonstram um progresso substancial	7
Os resultados demonstram um progresso substancial e todas as metas relevantes foram alcançadas	8
Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis e todas as metas relevantes foram alcançadas	9
Foram alcançados resultados excelentes e sustentáveis, todas as metas relevantes foram alcançadas e foram feitas comparações sobre todos os resultados-chave com outras organizações relevantes	10

Tabela 3- Sistema de pontuação dos Resultados

A escala utilizada na grelha de autoavaliação é convertida para a escala de 0 a 100 da CAF 2006.

A atribuição de uma pontuação a cada subcritério e critério do modelo CAF tem 4 objectivos principais:

- Dar uma indicação sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria;
- Medir o progresso da organização;
- Identificar boas práticas tal como indicado pela pontuação elevada nos critérios de meios e resultados;
- Ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender.

2.3.2 Questionários

Quando uma organização introduz mudanças torna-se necessário planear o modo como esta irá informar aqueles que, direta ou indiretamente, irão ser afetados pela mudança.

Os objetivos das sessões de sensibilização CAF são os seguintes:

- Informar de forma eficiente sobre o modelo CAF;
- Explicar o processo de inquirição;
- Construir a confiança por parte da comunidade educativa relativamente às alterações e impacto decorrentes da autoavaliação;
- Minimizar a resistência à mudança, reduzindo as incertezas e aumentando a compreensão sobre os imperativos da autoavaliação.

Desta forma, e atendendo ao âmbito alargado e prazos limitados inerentes ao Projeto CAF, é crucial estabelecer processos eficientes de comunicação, por forma a assegurar o sucesso da sua implementação. Com efeito, o conhecimento claro e atempado, quer das razões e imperativos da autoavaliação, quer das suas implicações na escola, desenvolve uma reação positiva e, por conseguinte, promove um espírito de aceitação e adesão geral junto dos indivíduos.

De facto, um dos pré-requisitos fundamentais para o sucesso da autoavaliação e da sua aceitação é o envolvimento da comunidade escolar neste processo de mudança iniciado com a autoavaliação e isso é conseguido com o preenchimento dos questionários. Os questionários dão a possibilidade da escola conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente a determinadas questões relacionadas com o modo de funcionamento e desempenho da escola e aferir o seu grau de satisfação e de motivação para as atividades que desenvolvem.

O modelo de questionários lançados na escola resultou da adaptação de um dos questionários disponíveis na página eletrónica da DGAEP (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público) e elaborado pelo EIPA (European Institute for Public Administration).

Os questionários aplicados ao pessoal docente e ao pessoal não docente são questionários abrangentes que permitem aferir conclusões sobre o nível de desempenho da escola e evidenciar domínios que necessitam de ser melhorados (figura 6):



Figura 6 – Estrutura do questionário do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente

Os questionários aplicados aos alunos e pais/encarregados de educação são questionários direcionados para o critério 6 *Resultados orientados para os cidadãos/clientes* que têm a seguinte estrutura:



Figura 7 – Estrutura do questionário do aluno e pais/encarregado de educação

Foram distribuídos questionários em formato papel para os pais/encarregados de educação e para os alunos, pessoal docente e pessoal não docente a inquirição foi feita através de uma plataforma de questionários *on-line*.

Os questionários foram aplicados ao universo do pessoal docente e do pessoal não docente. Aos alunos e aos pais/encarregados de educação foram aplicados a uma amostra representativa cuja seleção foi realizada aleatoriamente com intervalo de confiança de 97% e 95%, respetivamente, de forma a todos terem a mesma oportunidade de serem selecionados.

Todo o processo de inquirição e tratamento de dados garantiu a confidencialidade da identidade dos respondentes.

O tratamento estatístico dos questionários foi da responsabilidade da equipa de autoavaliação.

3 Apresentação dos resultados da Autoavaliação

3.1 Análise quantitativa

3.1.1 Grelha de Autoavaliação

A equipa de autoavaliação preencheu uma grelha de autoavaliação onde analisou os indicadores contemplados para análise dos diferentes critérios e subcritérios da CAF.

Em resumo, os resultados de avaliação da escola através das diferentes dimensões da CAF podem ser observados no gráfico seguinte²:

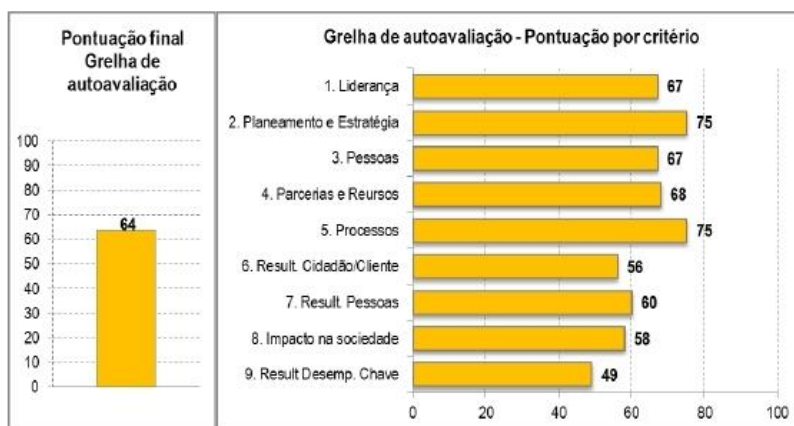


Gráfico 1 – Grelha de Autoavaliação

² A escala utilizada na grelha de autoavaliação é convertida para a escala de 0 a 100 da CAF 2006.

A análise por critério da CAF permite concluir:

- Os critérios 6 *Resultados Orientados para os Cidadãos/Cliente*, e 9 *Resultados de Desempenho Chave* constituem-se como os critérios mais contrastantes, pois apresentam uma pontuação abaixo dos restantes critérios da CAF (56 e 49, respetivamente);
- A melhor pontuação nos critérios de meios face aos critérios de resultados;
- De acordo com as evidências identificadas pela equipa de autoavaliação, nos critérios de meios as ações desenvolvidas pela escola encontram-se na fase inicial de Ajustamento. Assim, notamos a necessidade de aprofundar o ciclo de PDCA passando para a fase de Ajustamento com base em evidências (adaptação e correção);
- No que diz respeito aos critérios de resultados podemos concluir que é visível, nas evidências mobilizadas pela equipa de autoavaliação, uma tendência de melhoria nos resultados, sendo no entanto recomendável uma maior atenção relativamente ao grau de execução dos resultados chave e sua respetiva monitorização, com impacto na melhoria da imagem e da qualidade da escola.

3.1.2 Questionários

3.1.2.1 Níveis de participação

Globalmente, ao nível da participação dos atores educativos, os dados são os seguintes:



Gráfico 2 – Taxa de adesão

3.1.2.2 Resultados dos questionários do Pessoal Docente

3.1.2.2.1 Caracterização dos inquiridos

Relativamente aos docentes respondentes vejamos a sua caracterização relativa a algumas dimensões analisadas:



Gráfico 3 – Categoria profissional do pessoal docente

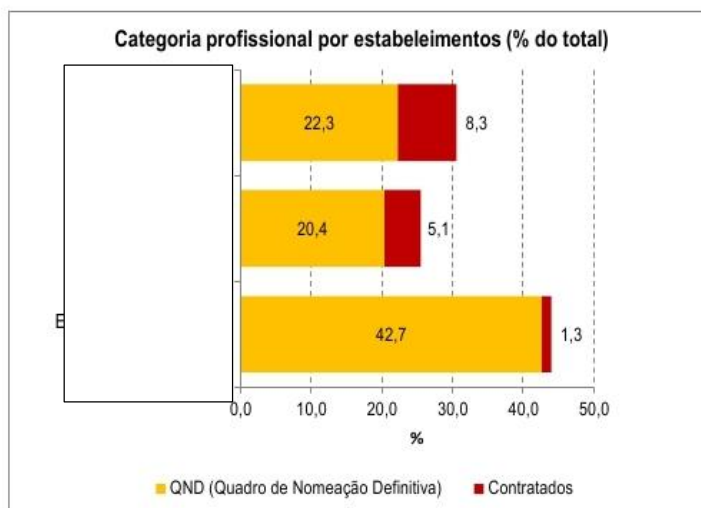


Gráfico 4 – Categoria profissional dos docentes por estabelecimentos de ensino

No que diz respeito à antiguidade do pessoal docente do quadro de nomeação definitiva, o resultado é o seguinte:

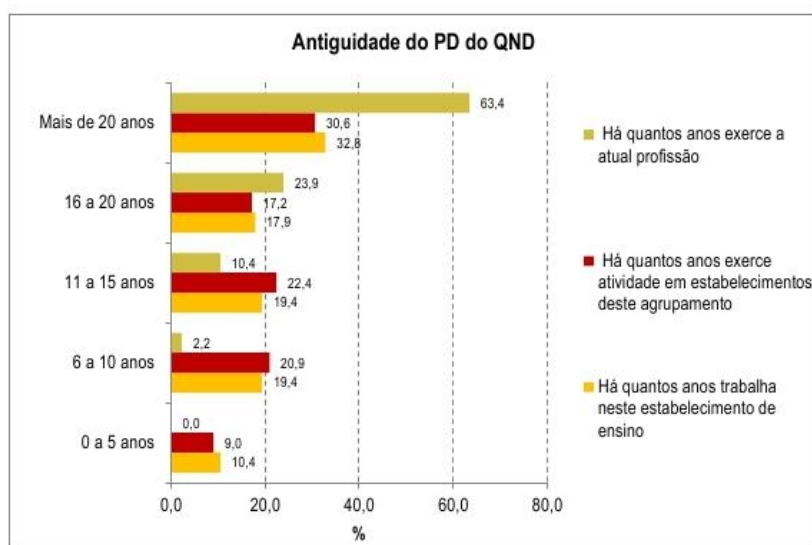


Gráfico 5 – Antiguidade dos docentes do QND

3.1.2.2.2 Resultados por critério

A partir dos questionários recolhidos, foi possível classificar a opinião dos docentes, por critério³:

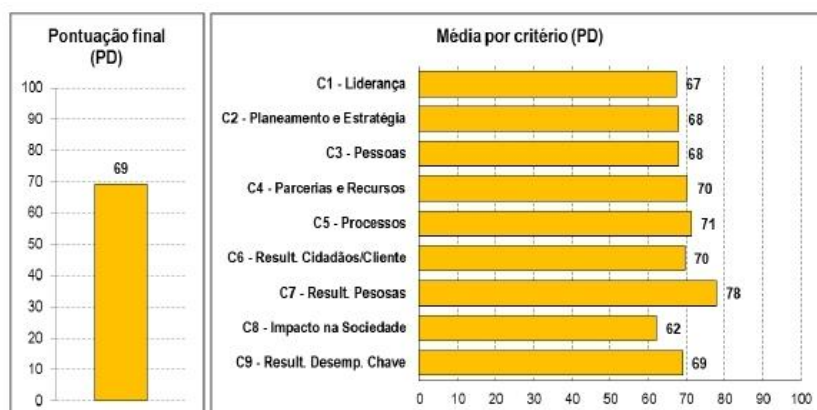


Gráfico 6 – Médias das classificações do pessoal docente

³ A escala utilizada nos questionários é convertida para a escala de 0 a 100 da CAF 2006.

Da análise do gráfico 6, conclui-se:

- Globalmente existe uma avaliação positiva por parte do pessoal docente, com destaque para o critério 7 *Resultados relativos às pessoas* (nível de satisfação do pessoal docente) que obteve a melhor pontuação.

3.1.2.3 Resultados dos questionários do Pessoal não docente

3.1.2.3.1 Caracterização dos inquiridos

Relativamente ao pessoal não docente que respondeu foi possível fazer a sua caracterização relativamente a algumas dimensões. Vejamos a sua caracterização por estabelecimento de ensino, onde exerce atividade, e categoria profissional:

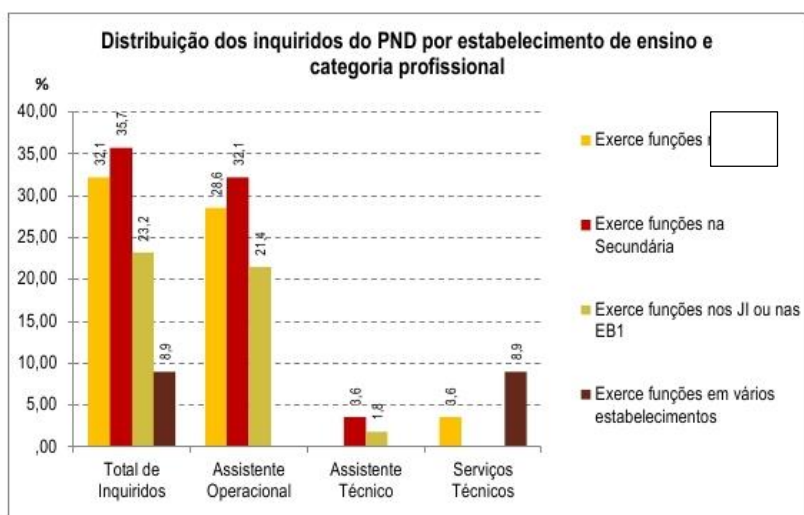


Gráfico 7 – Caracterização etária do pessoal não docente

No que diz respeito à antiguidade na escola, no agrupamento e na profissão o resultado é o seguinte:

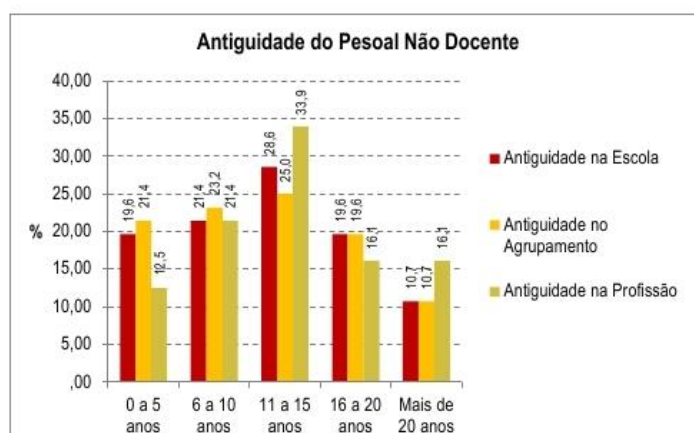


Gráfico 8 – Antiguidade do pessoal não docente

Quanto às habilitações literárias do Pessoal Não Docente obtemos a seguinte distribuição pelas diferentes categorias da variável.

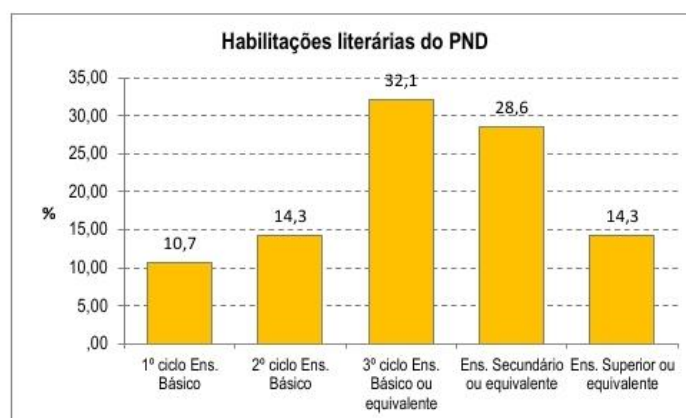


Gráfico 9 – Habilitações literárias do pessoal não docente

3.1.2.3.2 Resultados por critério

A partir dos questionários recolhidos foi possível classificar a opinião do pessoal não docente, por critério⁴:

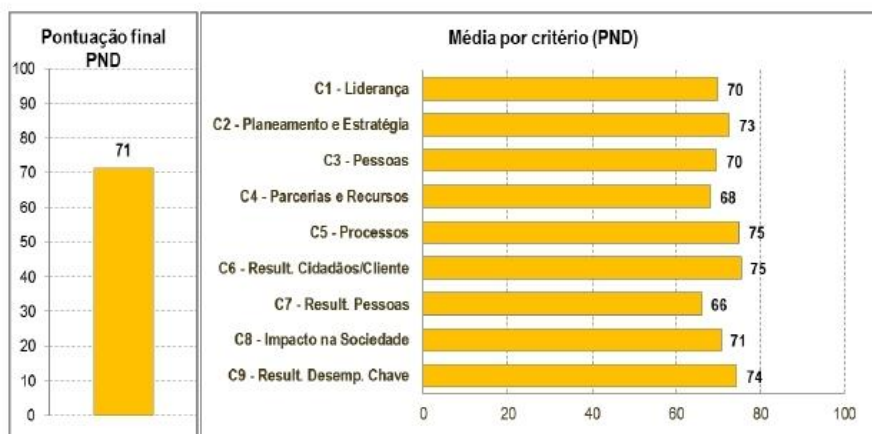


Gráfico 10 – Médias das classificações do pessoal não docente

Da análise do gráfico 10, conclui-se:

- Globalmente existe uma avaliação bastante positiva por parte do pessoal não docente, contudo destaca-se o critério 7 *Resultados relativos às pessoas* (nível de satisfação do pessoal não docente) que obteve a pontuação mais baixa.

3.1.2.4 Resultados dos questionários dos Alunos e Encarregados de Educação

3.1.2.4.1 Níveis de satisfação dos inquiridos

O resultado dos questionários aplicados aos alunos e encarregados de educação sobre o seu grau de satisfação relativamente ao funcionamento do agrupamento e dos serviços prestados obteve-se, a partir da criação de uma nova variável, elaborada pela análise das médias das respostas, considerando todos os casos válidos.

⁴ A escala utilizada nos questionários é convertida para a escala de 0 a 100 da CAF 2006.

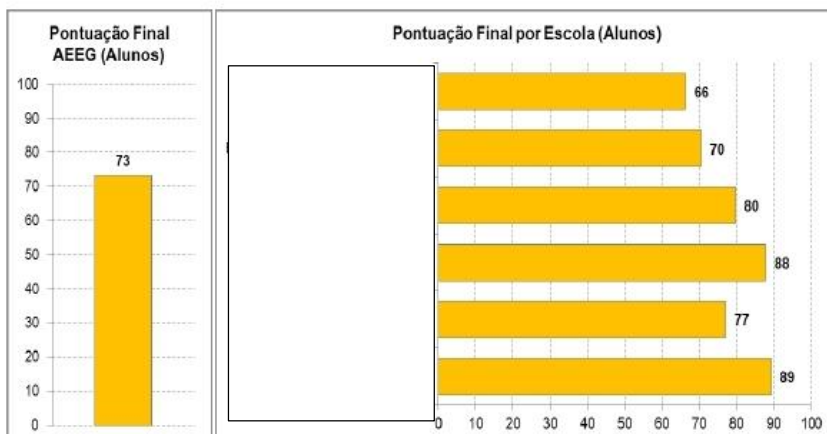


Gráfico 11 – Grau de satisfação dos alunos por escola

Da análise do gráfico 11, conclui-se:

- Existe um nível razoável de satisfação dos alunos do agrupamento, revelando contudo diferenças

•

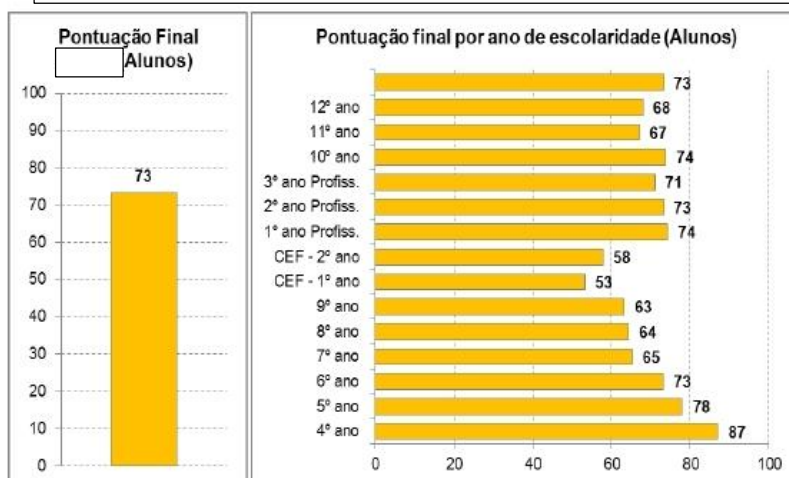


Gráfico 12 – Grau de satisfação dos alunos por ano de escolaridade

Da análise do gráfico 12 refira-se:

- A diferença entre os resultados da avaliação dos alunos do 4º ano e os dos cursos CEF, os primeiros revelam elevado nível de satisfação e os segundos, o mais baixo nível de satisfação;
- A quebra contínua no grau de satisfação desde o 4º ano (1º Ciclo do Ensino Básico) até ao 9º ano (3º Ciclo do Ensino Básico).

Analisaremos de seguida os resultados de satisfação relativos aos Pais/Encarregados de Educação.

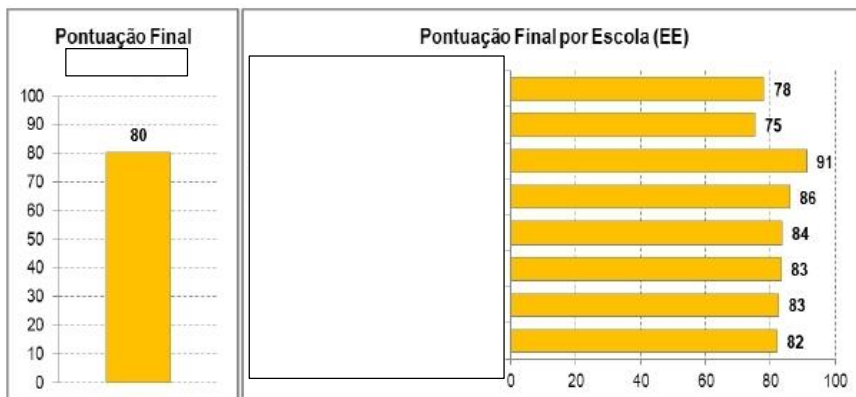


Gráfico 13 – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação por escola

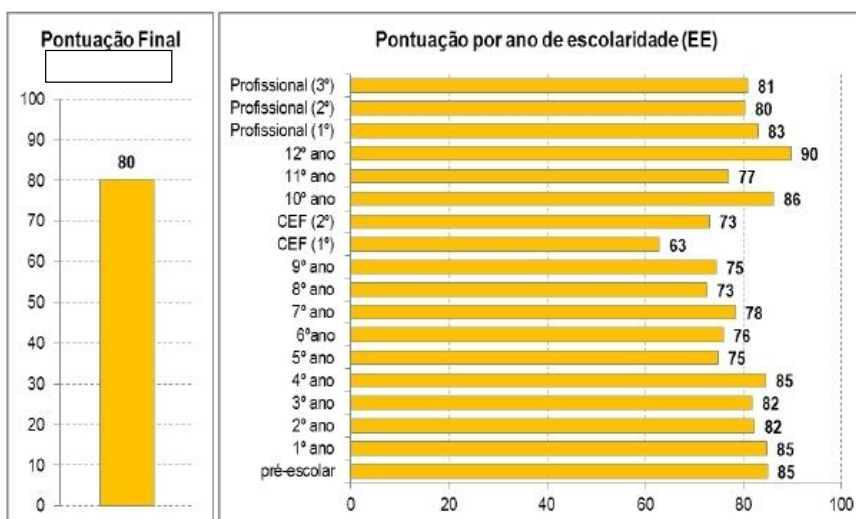


Gráfico 14 – Grau de satisfação dos Encarregados de Educação por ano de escolaridade

Da análise do gráfico 14, conclui-se:

- Existe, no geral, um elevado nível de satisfação dos encarregados de educação da escola;

- Destacam-se como casos extremos, o menor grau satisfação dos Encarregados de Educação dos formandos dos cursos CEF e o maior grau de satisfação dos Encarregados de Educação das crianças do pré-escolar, dos alunos do 1º ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º ano de escolaridade), dos do 12º ano do ensino regular e dos cursos profissionais (1º ao 3º ano).
- Nota-se que 56% das respostas são de EE cujos filhos/educandos frequentam o 1º ciclo do ensino básico a que acrescem cerca de 33% de respostas de EE cujos educandos frequentam até ao 9º ano, perfazendo assim cerca de 90% dos casos analisados.

Segue-se uma breve caracterização dos Encarregados de Educação que responderam ao questionário de satisfação, de onde se destaca (gráficos 15 a 19):

- As escolas com maior número de casos são a [] (com cerca de 1/3 dos casos analisados)
- A grande maioria dos Encarregados de Educação são os pais registando-se no entanto, 7% de casos com outros graus de parentesco ou outra situação.
- Cerca de 39% dos Encarregados de Educação têm no máximo o 3º ciclo do ensino básico e apenas 17% têm habilitações académicas de nível superior ou equivalente.
- Quanto à situação profissional temos uma predominância dos TPCO (trabalhadores por conta de outrem) e 17,7% de encarregados de educação desempregados.

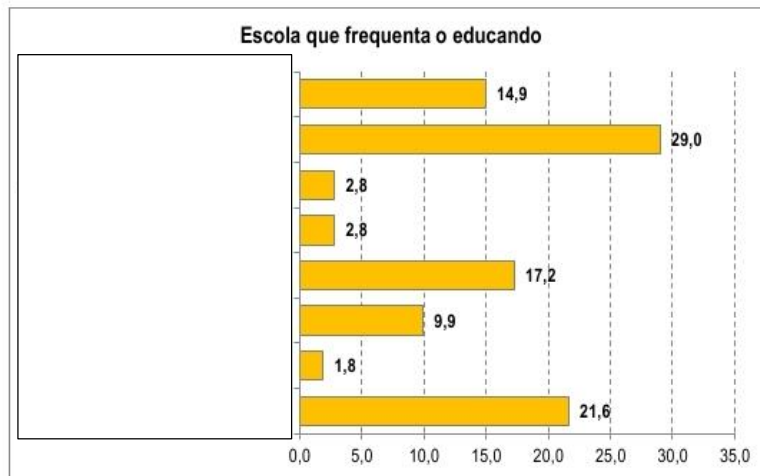


Gráfico 15 – Distribuição dos Encarregados de Educação por escola de frequência do educando

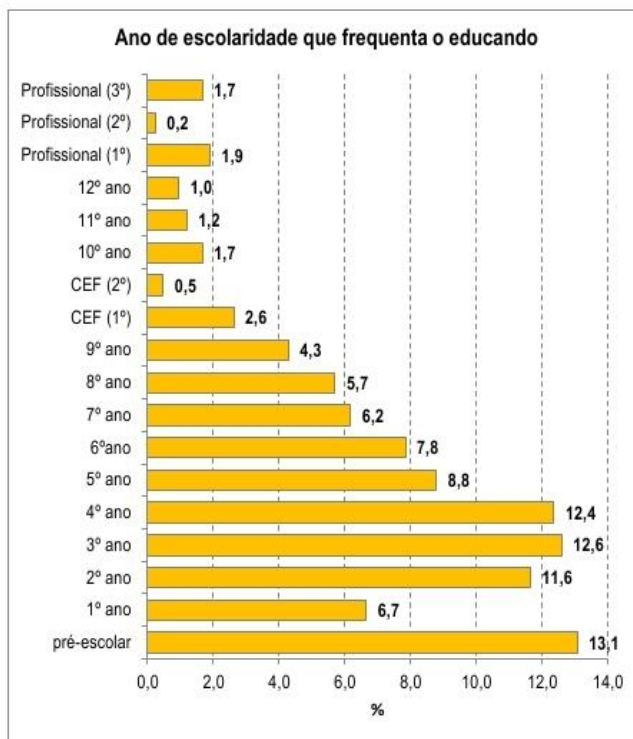


Gráfico 16 – Distribuição dos Encarregados de Educação por ano de escolaridade do educando

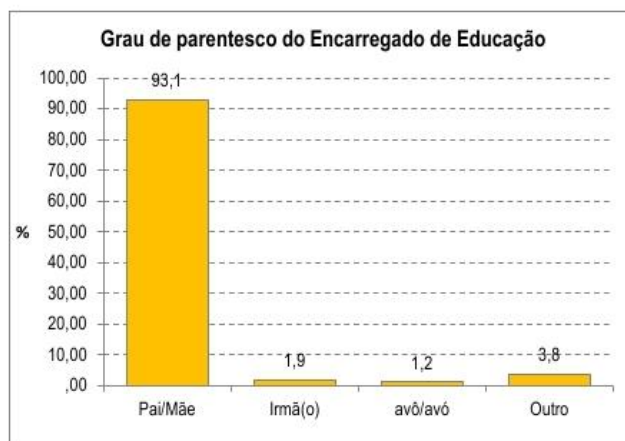


Gráfico 17 – Grau de parentesco dos educandos com os Encarregados de Educação

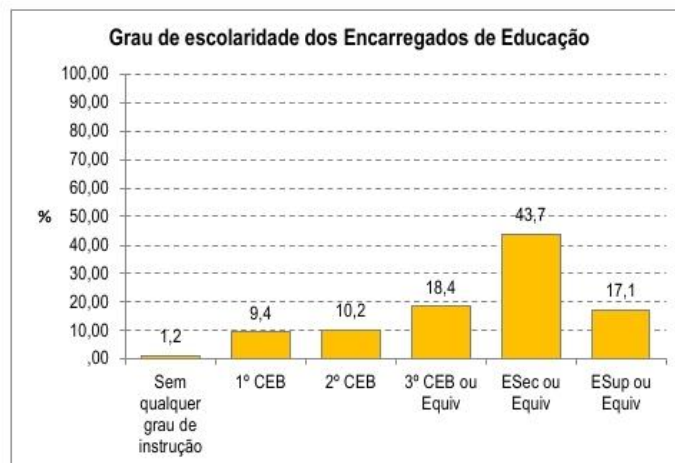


Gráfico 18 – Grau de escolaridade dos Encarregados de Educação

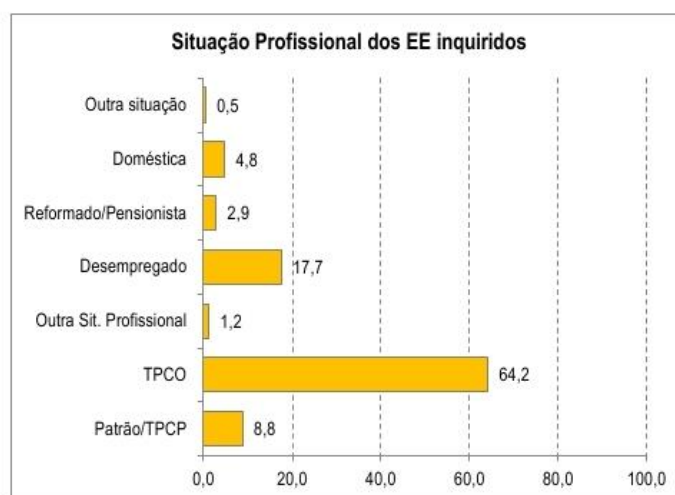


Gráfico 19 – Situação profissional dos Encarregados de Educação

A breve caracterização dos alunos inquiridos, patente nos gráficos 20 a 26, destaca:

- Foram inquiridos 52,6% de alunos do género masculino e 47,4% do género feminino;
- 82% dos inquiridos são menores;
- Cerca de 16% de alunos de nacionalidade portuguesa têm pais de nacionalidade diferente, maioritariamente dos PALOP;

- Cerca de 20% dos inquiridos tem nacionalidade de países africanos;
- A maioria dos alunos inquiridos frequenta o 3º ciclo do ensino básico;
- No agrupamento a amostra de inquiridos revela uma significativa taxa de reprovações onde 57,2% dos alunos já reprovaram pelo menos uma vez e 50% dos inquiridos reprovaram entre uma a três vezes.

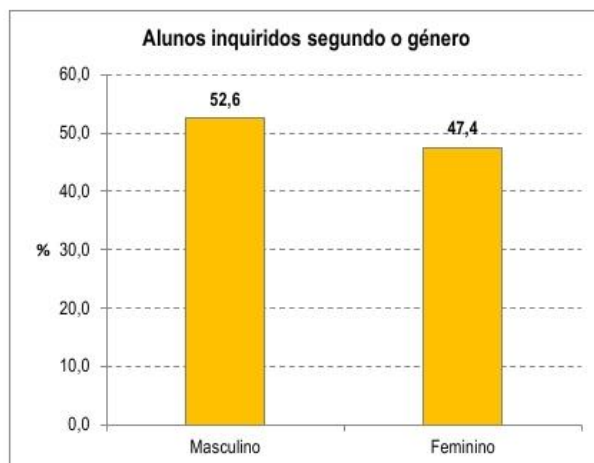


Gráfico 20 – Distribuição dos alunos inquiridos por género

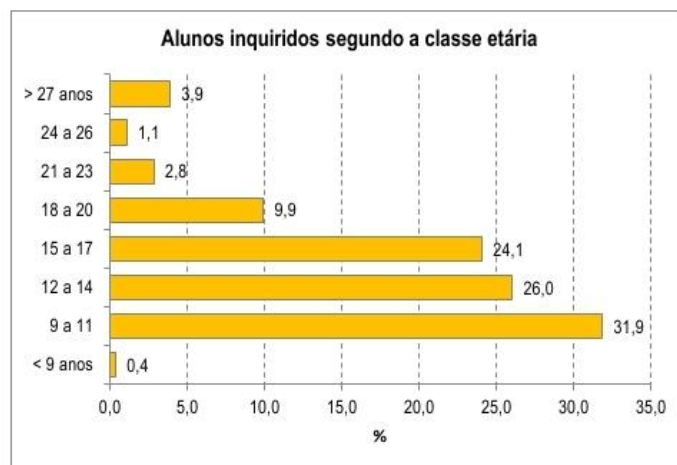


Gráfico 21 – Distribuição dos alunos inquiridos por classe etária

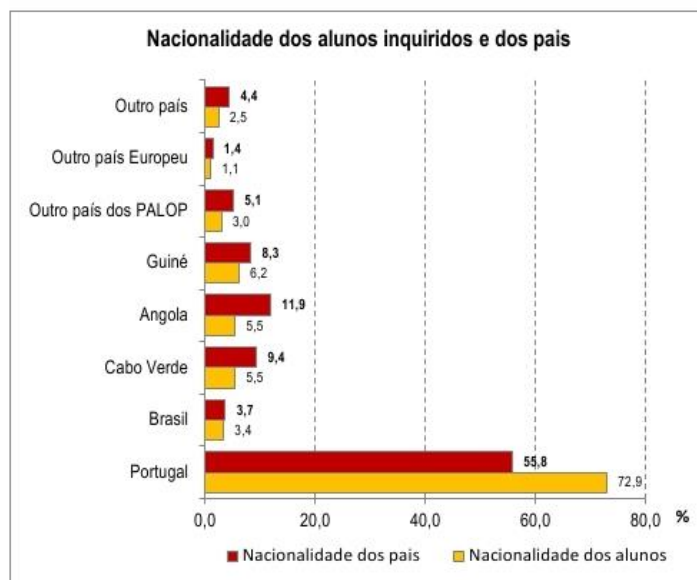


Gráfico 22 – Distribuição dos alunos inquiridos e dos pais por grupos de nacionalidade

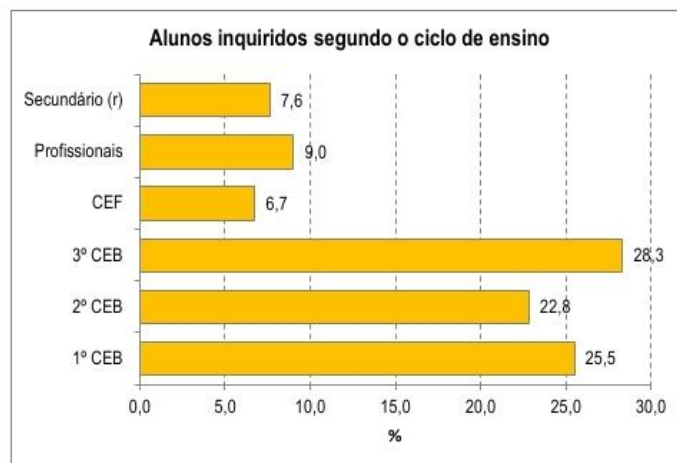


Gráfico 23 – Distribuição dos alunos inquiridos por ciclo de ensino

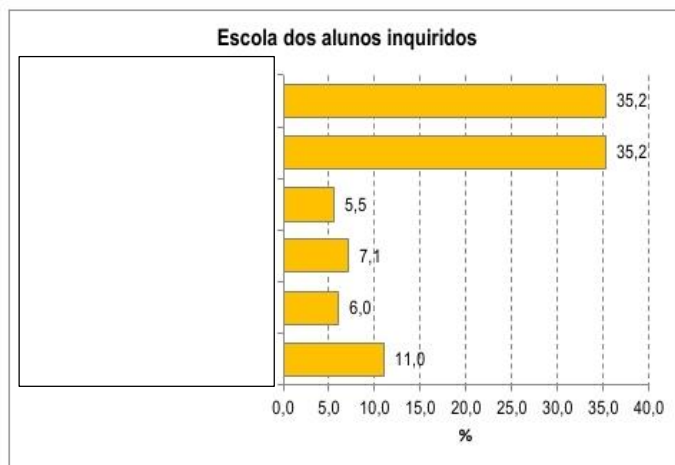


Gráfico 24 – Distribuição dos alunos inquiridos por estabelecimento de ensino

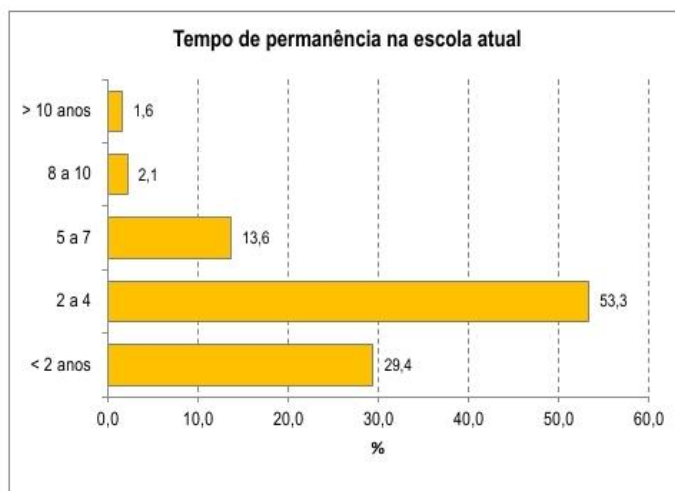


Gráfico 25 - Alunos inquiridos por tempo de permanência no estabelecimento de ensino atual

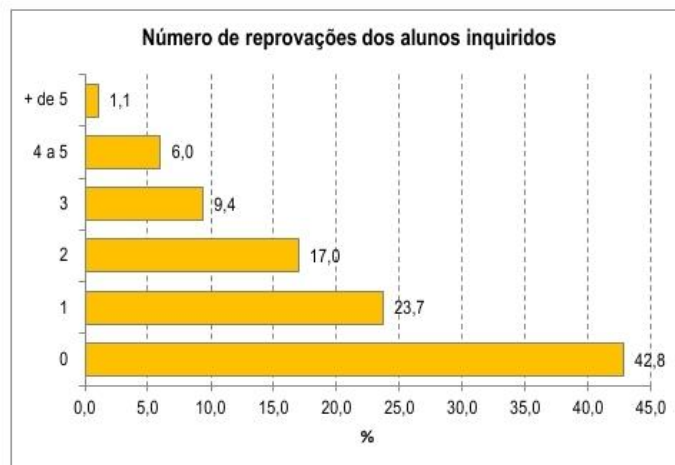


Gráfico 26 - Alunos inquiridos segundo o número de reprovações

3.1.2.5 Resultados globais dos questionários

As pontuações dos critérios que se apresentaram (numa escala de 0 a 100) no gráfico 27 foram feitas com base nos questionários aplicados ao Pessoal Docente e Pessoal Não Docente. Os resultados relativos ao Critério 6 (Resultados orientados para os cidadãos/cliente) integraram também a pontuação dada pelos alunos e pais/encarregados de educação.

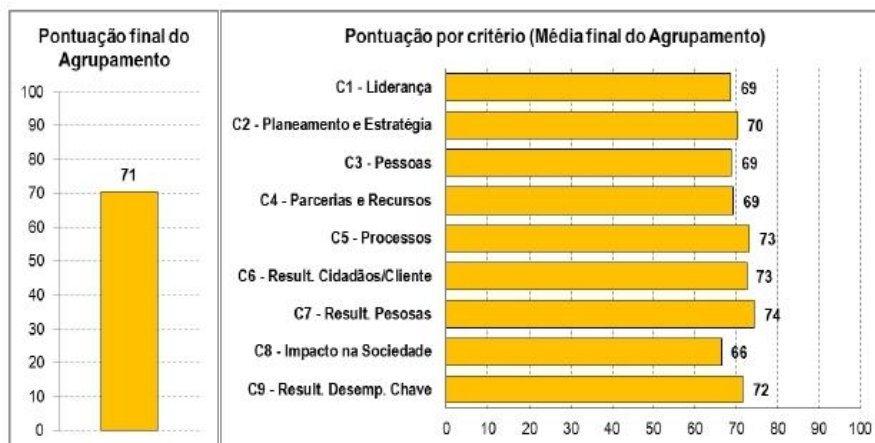


Gráfico 27 - Médias das classificações dos questionários

Constata-se que há uma opinião bastante positiva do agrupamento quer por parte da comunidade educativa (gráfico 27), com destaque para o critério 6, *Resultados orientados para os cidadãos/clientes*, com uma

pontuação de 73, quer por parte dos colaboradores internos, expresso no critério 7, *Resultados relativos às pessoas*, com uma pontuação de 74.

3.2 Análise qualitativa

3.2.1 Introdução

Apresentados os resultados dos questionários aplicados e da autoavaliação efetuada pela equipa (grelha de autoavaliação), segue-se a apresentação dos aspetos mencionados nos questionários e na grelha de autoavaliação no que se refere a "Pontos Fortes" e "Aspetos a Melhorar", no âmbito dos critérios e subcritérios do Modelo da CAF.

A análise contempla não só a avaliação da equipa de autoavaliação, como também a avaliação da comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação) através dos questionários e as sugestões de melhoria dadas pelos mesmos.

Neste diagnóstico é feita uma separação entre os Pontos Fortes e os Aspetos a Melhorar, sendo que os "Pontos Fortes" se referem aos aspetos que a escola já desempenha com qualidade e sobre os quais a satisfação da comunidade escolar é bastante positiva; por outro lado, os "Aspetos a Melhorar" são os aspetos em que a escola ainda não conseguiu alcançar o nível necessário à obtenção de uma maior satisfação por parte dessa mesma comunidade. As ações de melhoria são baseadas nos Aspetos a Melhorar.

Este relatório tem uma característica de globalidade onde se apresentam os resultados principais, não pretendendo ser um documento exaustivo na listagem dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar. Contudo, para que as análises particulares possam ter lugar, fazem parte integrante deste relatório os Anexos onde se incluem todos os dados recolhidos dos questionários.

Analisemos de seguida os pontos fortes e aspetos a melhorar por critério da CAF.

3.2.2 Critério 1 – Liderança

Critério 1		
Liderança		
Como os órgãos de gestão e administração e todos os que lideram equipas:		
<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvem e facilitam a consecução do Projeto Educativo; • promovem os valores necessários para o sucesso a longo prazo; • implementam ações e estimulam comportamentos apropriados; • estão diretamente empenhados em assegurar a organização e gestão. 		
Subcritérios (SC)		
O que a Liderança da instituição educativa faz para:		
1.1 Dar uma orientação à instituição educativa desenvolvendo a visão, missão e valores.		
1.2 Desenvolver e implementar um sistema de gestão pedagógica e administração e da mudança.		
1.3 Motivar e apoiar as pessoas e servir de modelo.		
1.4 Gerir as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
1.1	<ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade da gestão para atendimento de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade da Direção para o atendimento e resolução dos problemas do pessoal não docente
1.2	<ul style="list-style-type: none"> • Estão implementados muitos dos procedimentos operacionais necessários • A organização do trabalho do pessoal não docente • Envolvimento da comunidade educativa na promoção do sucesso escolar • Mobilização de recursos e estruturas de orientação educativa para a concretização do Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • O respeito da Direção pelas recomendações dos órgãos competentes no desenvolvimento do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades
1.3	<ul style="list-style-type: none"> • As relações interpessoais facilitadoras da criação de um bom ambiente de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • O clima de confiança e solidariedade sentido pelo pessoal não docente devido à atuação da Direção • Reconhecimento e orientação do trabalho do Pessoal não docente
1.4	<ul style="list-style-type: none"> • A existência de protocolos e parcerias com organizações exteriores à escola 	
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
1.1	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a articulação entre os vários órgãos do agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a articulação entre os vários órgãos do agrupamento • Envolver o PND na missão e objetivos do agrupamento explicitados no Projeto Educativo
1.2	<ul style="list-style-type: none"> • Definir estratégias claras e integradoras dos procedimentos operacionais • Definir metas e objetivos exequíveis e mensuráveis no tempo • Promover práticas sistemáticas de avaliação da organização quanto aos processos e aos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer, anualmente, metas e objetivos mensuráveis quer ao nível dos processos quer dos resultados. • Promover a ligação do Conselho Geral à comunidade educativa.
1.4	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar reconhecimento interno e externo 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar reconhecimento interno e externo • Promover a prevenção para a saúde criando protocolos e parcerias com outras entidades

Tabela 4 – Critério 1: Liderança

3.2.3 Critério 2 – Planeamento e estratégia

Critério 2		
Planeamento e estratégia		
Como a Escola implementa o Projeto Educativo através de:		
<ul style="list-style-type: none"> • uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos e dos diferentes sectores da comunidade educativa; • estratégias efetivamente operacionais a diferentes níveis; • atividades relevantes inscritas no Planos Anual de Atividades. 		
Subcritérios (SC)		
O que a instituição educativa faz para:		
2.1 Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes.		
2.2 Desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis.		
2.3 Implementar o planeamento e a estratégia em toda a instituição educativa.		
2.4 Planear, implementar e rever a modernização e a inovação.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
2.1	<ul style="list-style-type: none"> • A melhoria contínua e a diversificação dos processos de comunicação interna 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento, pelo pessoal não docente, dos objetivos da escola que são relevantes para o desenvolvimento da sua prática • A comunicação ao PND dos critérios de gestão e orientações quanto aos procedimentos e tarefas.
2.3	<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento da comunidade educativa na elaboração, adequação e melhoria dos documentos norteadores da atividade do Agrupamento (PAA., RIA, PE) 	
2.4	<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de operacionalizar boas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • A apresentação de propostas, pelo pessoal não docente, de melhorias a introduzir nas áreas da sua responsabilidade
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
2.1	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar práticas sistemáticas de autoavaliação que orientem a estratégia/ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, com frequência, os pontos fortes e fracos da escola • Assumir o Projeto Educativo • Divulgar à comunidade escolar projetos e planos de atividades
2.2	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar o pessoal não docente na estratégia da escola no sentido de promover o reconhecimento e a valorização • Melhorar a articulação entre os vários documentos orientadores da atividade do agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma melhor articulação entre os documentos orientadores da escola • Acompanhar o cumprimento dos objetivos estabelecidos nos documentos orientadores da vida da escola
2.3	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver alunos/crianças e EE nas práticas de avaliação da organização e PAA 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior envolvimento da comunidade educativa na discussão e avaliação periódica do Plano Anual de Atividades • Promover uma reflexão sistemática sobre o Regulamento Interno, por forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola • Envolver o PND no cumprimento dos objetivos básicos que fazem parte do planeamento e estratégia
2.4	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a articulação entre as ações desenvolvidas integrando-as numa estratégia conjunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar estratégias de atuação coerentes com os recursos disponíveis na escola (humanos, materiais e financeiro)

Tabela 5 – Critério 2: Planeamento e estratégia

3.2.4 Critério 3 – Pessoas

Critério 3		
Pessoas		
Como a Escola gere os seus recursos humanos:		
<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvendo os saberes e o pleno potencial do pessoal docente e não docente; • promovendo o trabalho de equipa e potenciando o trabalho individual; • de acordo com os pressupostos do Projeto Educativo. 		
Subcritérios (SC)		
O que a instituição educativa faz para:		
3.1 Planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente em sintonia com o planeamento e a estratégia.		
3.2 Identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais.		
3.3 Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
3.1	<ul style="list-style-type: none"> • A distribuição do trabalho procura a rentabilização dos recursos • Avaliação pelas estruturas de topo da eficácia das medidas desenvolvidas/implementadas 	<ul style="list-style-type: none"> • A aplicação de critérios claros na distribuição do serviço e na definição dos horários do pessoal não docente
3.2	<ul style="list-style-type: none"> • A relevância das hierarquias intermédias na gestão do processo ensino/aprendizagem 	
3.3	<ul style="list-style-type: none"> • A relevância do papel do Diretor de Turma/Professor Titular de Turma na coordenação das atividades desenvolvidas ao nível da turma 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do Coordenador de Departamento /Grupo Disciplinar/Ciclo/Projeto na coordenação eficiente da equipa de professores com que trabalha • O incentivo ao desenvolvimento de trabalho de equipa do PND
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
3.1	<ul style="list-style-type: none"> • Definir referenciais de desempenho e práticas de avaliação que permitam medir a evolução do Agrupamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver o pessoal docente na estratégia da escola • Avaliar a eficácia das iniciativas desenvolvidas • Definir indicadores chave de desempenho que permitam medir, anualmente, o desempenho da escola e a sua evolução
3.2	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e valorizar o trabalho individual (docente e não docente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento e a divulgação das iniciativas com sucesso nos diversos domínios (pessoal docente) • Promover a formação para aperfeiçoamento profissional do PND • Melhorar a atuação/liderança de equipas na avaliação e reformulação/adaptação do processo ensino-aprendizagem.
3.3	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o trabalho de equipa e a responsabilidade partilhada dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver o PND na melhoria contínua da escola

Tabela 6 – Critério 3: Pessoas

3.2.5 Critério 4 – Parcerias e recursos

Critério 4		
Parcerias e recursos		
Como a Escola planeia e gere os seus recursos internos e parcerias externas, de modo a viabilizar os Planos Anuais de Atividades e o Projeto Educativo.		
Subcritérios (SC)		
O que a instituição educativa faz para:		
4.1 Desenvolver e implementar relações de parceria relevantes.		
4.2 Desenvolver e implementar parcerias com a comunidade escolar.		
4.3 Gerir os recursos financeiros.		
4.4 Gerir o conhecimento e a informação.		
4.5 Gerir os recursos tecnológicos.		
4.6 Gerir os recursos materiais.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
4.2	<ul style="list-style-type: none"> A implicação dos vários serviços do agrupamento na articulação de projetos da mesma índole Capacidade de desenvolver projetos no âmbito do ensino/aprendizagem para a concretização do PAA. 	
4.3	<ul style="list-style-type: none"> A gestão do PND 	
4.5	<ul style="list-style-type: none"> A disponibilidade e utilização de recursos e/ ou equipamentos informáticos, apesar da desigualdade observada entre as diferentes escolas. A utilização das novas tecnologias e BE como recurso pedagógico e desenvolvimento de trabalho colaborativo com docentes 	<ul style="list-style-type: none"> A utilização de tecnologias de informação e comunicação e BE, pela maioria do pessoal docente, como recurso pedagógico e instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional A utilização das novas tecnologias pelos serviços administrativos na melhoria dos processos de administração e gestão e métodos de informação
4.6	<ul style="list-style-type: none"> A implementação de melhorias na gestão e conservação dos espaços tendo em conta as necessidades do agrupamento 	
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
4.1	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver e aprofundar a rede de acordos e parcerias com outras organizações 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver e aprofundar a rede de acordos e parcerias com outras organizações
4.2		<ul style="list-style-type: none"> Fomentar o trabalho colaborativo dentro da comunidade educativa (SPO, BE, GAAF; APEE, AE)
4.3		<ul style="list-style-type: none"> Informar a comunidade educativa sobre a estratégia da Direção na atribuição e utilização dos recursos financeiros
4.5	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar as redes informáticas e a articulação entre as diferentes escolas do agrupamento Melhorar o acesso aos materiais necessários à realização do trabalho docente 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a gestão dos espaços e equipamentos adequando-os às necessidades dos alunos/crianças e funcionalidade dos serviços
4.6	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar/Recuperar as instalações físicas das escolas Implementar o Plano Segurança e o Plano de Emergência 	<ul style="list-style-type: none"> Manter os espaços e instalações das escolas em bom estado de conservação, higiene e segurança

Tabela 7 – Critério 4: Parcerias e recursos

3.2.6 Critério 5 – Processos

Critério 5		
Processos		
Como a Escola concebe, gere e melhora os seus processos de forma a: <ul style="list-style-type: none"> • apoiar a sua estratégia; • satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos/crianças e encarregados de educação; • gerar valor acrescentado para os seus alunos/crianças e para a sociedade em geral. 		
Subcritérios (SC)		
O que a instituição educativa faz para:		
5.1 Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática.		
5.2 Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos/clientes.		
5.3 Inovar os processos envolvendo os cidadãos/clientes.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
5.1	<ul style="list-style-type: none"> • A adequação e adaptação dos processos de ensino/aprendizagem às características dos alunos/crianças • A monitorização e avaliação dos apoios educativos prestados pelo DT • A ação do PND para a concretização dos objetivos delineados pela gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • As reuniões periódicas do Conselho de Turma com vista a uma avaliação sistemática da forma como está a decorrer o processo educativo dos alunos e introdução das correções necessárias • A aplicação das decisões e orientações dos órgãos de gestão, de modo a atingir os objetivos definidos (pessoal não docente)
5.2	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade de atividades extracurriculares embora por vezes com articulação insuficiente • A disponibilidade para a implementação de ações que visem atingir os objetivos delineados no PE e PAA • A ação do DT/PTT na implicação dos EE no sucesso escolar dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do Diretor de Turma no acompanhamento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem • O desenvolvimento de métodos de trabalho que facilitam a autoavaliação dos alunos.
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
5.1	<ul style="list-style-type: none"> • Normalizar/sistematizar a avaliação de processos e resultados • Fomentar a normalização da informação recolhida pelos DT/PTT de modo a assegurar a recolha de informação necessária ao acompanhamento dos processos e dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o trabalho efetuado pela escola no que diz respeito à identificação de prioridades para melhorar os processos (Projeto da Matemática, Projeto TEIP) • Identificar e estabelecer prioridades para melhorar os processos (ensino-aprendizagem) • Analisar e avaliar os processos-chave, os riscos e os fatores críticos de sucesso tendo em consideração os objetivos do PE
5.2	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o percurso profissional/académico dos alunos • Monitorizar e avaliar de forma sistematizada os apoios educativos prestados • Promover a articulação entre grupos disciplinares e departamentos no sentido de promover a interdisciplinaridade e a integração vertical e horizontal dos currículos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a maior articulação intra e interdepartamental
5.3	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar os esforços de melhoria nos serviços e funções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver os alunos/crianças no processo ensino-aprendizagem • Afetar os recursos necessários à inovação de processos

Tabela 8 – Critério 5: Processos

3.2.7 Critério 6 – Resultados orientados para os cidadãos/clientes

Critério 6		
Resultados orientados para os cidadãos/clientes		
O que a Escola está a alcançar relativamente aos seus clientes (Alunos/Crianças e Encarregados de Educação).		
Subcritérios (SC)		
Resultados que a instituição educativa atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos e pais/encarregados de educação através de:		
6.1 Resultados de avaliações da satisfação dos alunos/crianças e pais/encarregados de educação.		
6.2 Indicadores das medidas orientadas para os alunos/crianças e pais/encarregados de educação.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
6.1	<ul style="list-style-type: none"> A informação dos professores aos alunos sobre o programa das disciplinas e a planificação das mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> A informação dada pelos professores aos alunos sobre o programa das disciplinas/orientações curriculares e a planificação das mesmas O trabalho desenvolvido pelo pessoal docente para averiguar o grau de satisfação dos alunos relativamente às metodologias utilizadas na aula O cumprimento dos programas das disciplinas A utilização de novas tecnologias de informação na sala de aula A utilidade das visitas de estudo e dos trabalhos de campo (fora da sala de aula) para a aprendizagem do aluno A utilidade dos TPC para a melhoria dos resultados escolares O desempenho do Diretor de Turma ao nível do acompanhamento das dificuldades e progressos dos alunos A preocupação da escola em melhorar os resultados escolares A adequação da oferta educativa
6.2	<ul style="list-style-type: none"> As boas relações interpessoais As boas relações de trabalho e atendimento O cumprimento dos programas e planificações 	<ul style="list-style-type: none"> O alto índice de satisfação apresentada pelos alunos e EE relativamente ao funcionamento e desempenho da escola A eficácia e cortesia no atendimento aos alunos e ao público em geral A boa relação entre os alunos/crianças e os docentes e não docentes O bom desempenho dos assistentes operacionais Bom desempenho dos professores (boa preparação, incentivo à aprendizagem, avaliação adequada) A boa relação entre os elementos da comunidade educativa (PD e PND) A informação sistemática aos EE sobre os resultados de aprendizagem

Critério 6		
Resultados orientados para os cidadãos/clientes		
		<ul style="list-style-type: none"> • A procura e esforço da maioria dos alunos na obtenção do sucesso escolar • A iniciativa dos EE para obter informações sobre os seus educandos • A divulgação dos serviços e respetivas competências junto dos EE • A qualidade de atendimento aos EE • O trabalho desenvolvido pelos professores/DT na transmissão de informação aos alunos/EE sobre os objetivos da sua disciplina e os critérios de avaliação • A satisfação da maioria dos alunos com o funcionamento da biblioteca /centro de recursos • A satisfação da maioria dos alunos com a forma de ensino praticado no Agrupamento • A segurança e o acompanhamento na escola sentido pela maioria dos alunos e EE
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
6.1	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar e envolvimento da comunidade escolar no Projeto Educativo, RI e PAA • Criar uma estrutura de indicadores que permitam generalizar e sistematizar medidas de satisfação que informem ações de melhoria consideradas prioritárias. • Diferenciar os processos de ensino/aprendizagem para dar resposta às diferentes necessidades educativas dos alunos/crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver de forma mais efetiva alunos/crianças e EE na vida das escolas, atendendo às suas sugestões e críticas. • Melhorar a eficácia e rapidez da circulação da informação entre a escola e os EE • Valorizar os representantes dos alunos • Divulgar de forma eficaz os documentos orientadores da escola (RI e PE) junto de alunos e encarregados de educação • Dinamizar atividades de desenvolvimento curricular para a melhoria do desempenho dos alunos • Melhorar a disciplina dentro e fora da sala de aula • Melhorar as condições de atendimento na secretaria (PD e EE) • Divulgar e adequar os horários de atendimento dos espaços e dos serviços, às necessidades dos EE e dos alunos/crianças. • Identificar claramente os funcionários que estão em contacto com o público • Melhorar as condições de conservação, higiene e segurança das instalações • Criar zonas de descanso (sesta) nos JI • Melhorar a qualidade da comida • Adequar o número de assistentes operacionais à realidade das escolas • Fomentar a participação dos EE na APEE

Critério 6	
Resultados orientados para os cidadãos/clientes	
6.2	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar de um sistema de sinalética • Medir a empregabilidade dos ex-alunos • Envolver os alunos/crianças na conservação e higiene das instalações escolares
	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a organização/ desempenho dos serviços administrativos. • Auscultar periodicamente o nível de satisfação dos EE • Persistir na responsabilização dos alunos/crianças no que respeita à conservação, higiene e segurança das instalações da escola • Persistir na definição de estratégias dinamizadoras da participação dos pais/encarregados de educação na comunidade escolar

Tabela 9 – Critério 6: Resultados orientados para os cidadãos/clientes

3.2.8 Critério 7 – Resultados relativos às pessoas⁵

Critério 7		
Resultados relativos às pessoas		
O grau de satisfação das necessidades e expectativas do pessoal docente e não docente da Escola aos seus projetos profissionais.		
Subcritérios (SC)		
Resultados que a instituição educativa atingiu para satisfazer as necessidades e expectativas dos seus colaboradores através de:		
7.1 Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas.		
7.2 Indicadores de resultados relativos às pessoas.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
7.1	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho dos professores na melhoria dos resultados dos alunos • Fácil comunicação com a direção • Circulação da informação entre direção e PND 	<ul style="list-style-type: none"> • O empenho dos professores na melhoria dos resultados dos alunos • A disponibilidade da Direção e a abertura ao diálogo • O conhecimento do Projeto Educativo da escola (pessoal docente) • O nível de circulação da informação entre a Direção e o pessoal não docente
7.2	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento do PD nos documentos orientadores da atividade educativa • Participação dos funcionários nos órgãos em que estão envolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do pessoal docente na construção das decisões sobre o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
7.1	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o desempenho profissional do Pessoal Docente • Melhorar a comunicação interna particularmente para com os assistentes operacionais • Melhorar a acessibilidade a meios de trabalho essenciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e valorizar o trabalho docente • Melhorar as condições de trabalho do PND
7.2	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as condições de trabalho do PND 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar formação inicial ao pessoal não docente • Divulgar internamente os benefícios da formação frequentada

Tabela 10 – Critério 7: Resultados relativos às pessoas

⁵ Pessoal Docente e Não Docente.

3.2.9 Critério 8 – Impacto na sociedade

Critério 8		
Impacto na sociedade		
O grau de intervenção que tem a Escola junto da comunidade local e regional.		
Subcritérios (SC)		
Os resultados que a instituição educativa atingiu no que respeita ao impacto na sociedade, com referência a:		
8.1 Perceções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais.		
8.2 Indicadores de desempenho social estabelecidos pela instituição educativa.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
8.1	<ul style="list-style-type: none"> As atividades do PAA dirigidas à comunidade 	
8.2	<ul style="list-style-type: none"> O Projeto TEIP Os Projetos, Protocolos e Parcerias com instituições locais, autarquia e Associação de Pais e EE 	<ul style="list-style-type: none"> O empenho da escola para a melhoria do nível educativo e formativo da comunidade
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
8.1	<ul style="list-style-type: none"> Promover a escola na comunidade envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a imagem da escola no exterior Divulgar as atividades/iniciativas internas na comunidade local Promove e divulgar a ligação do Agrupamento à administração local (autarquia)
8.2	<ul style="list-style-type: none"> Promover ações que envolvam a comunidade na escola Promover mudança de atitudes/práticas Reforçar a participação dos EE ao longo de todo percurso formativo 	<ul style="list-style-type: none"> Promover e divulgar internamente protocolos e parcerias estabelecidos com empresas e instituições locais Desenvolver projetos de índole cultural/ lúdica fora do horário letivo

Tabela 11 – Critério 8: Impacto na sociedade

3.2.10 Critério 9 – Resultado do desempenho chave

Critério 9		
Resultados do Desempenho chave		
Os resultados alcançados pela Escola face aos objetivos delineados no Projeto Educativo e aos recursos utilizados.		
Subcritérios (SC)		
O cumprimento dos objectivos definidos pela instituição educativa em relação a:		
9.1 Resultados externos.		
9.2 Resultados internos.		
Pontos fortes		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
9.1	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de ações para a autoavaliação do Agrupamento 	
9.2	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos resultados escolares 	<ul style="list-style-type: none"> A análise dos resultados escolares dos alunos, ao nível dos conselhos de turma, dos departamentos curriculares e do Conselho Pedagógico A adequação das metodologias/ práticas utilizadas e dos apoios educativos prestados em função da análise dos resultados escolares As melhorias na organização interna com vista à promoção da eficácia dos processos
Aspetos a melhorar		
SC	Grelha de autoavaliação	Questionários
9.1	<ul style="list-style-type: none"> Monitorizar o percurso escolar/profissional dos ex-alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar o percurso posterior dos alunos relativamente ao seu prosseguimento de estudos/integração na vida activa
9.2	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver ações que conduzam a uma cultura de agrupamento. Desenvolver ações preventivas do absentismo Envolver ativamente os EE na vida das escolas dos seus educandos Melhorar os resultados escolares Melhorar as condições físicas das escolas (mobiliário, iluminação, térmicas.) Promover os níveis de autoestima de todos os funcionários (PD e PND) Adequar estratégias/práticas às necessidades educativas dos alunos/crianças 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver ações que conduzam ao desenvolvimento de uma cultura organizacional de Agrupamento Melhorar as instalações e equipamentos Melhorar os resultados escolares

Tabela 12 – Critério 9: Resultados do desempenho chave

4 Análise crítica do processo

Na análise crítica, a equipa de autoavaliação descreve os fatores críticos de sucessos e os constrangimentos decorrentes do processo de avaliação interna da escola:

Fatores críticos de sucesso ⁶	Constrangimentos ⁷
Representatividade da equipa	Dificuldade na participação dos alunos
Envolvimento da direção	Tempo disponível para recolha e tratamento de dados
Capacidade da equipa para realizar o tratamento e análise dos dados	Informação disponível não sistematizada
	A representatividade da equipa levou a que os elementos que a constituem tenham por um lado muitas tarefas e cargos na escola, acentuando a dificuldade de disponibilizar tempo e, por outro, competências muito desiguais para o tratamento e análise de dados

Tabela 13 – Análise crítica

5 Conclusão

O processo de autoavaliação da escola com base no modelo CAF permitiu constatar que:

- A direção, pela decisão de implementar o processo, e a equipa de autoavaliação, responsável pela sua implementação, pretenderam criar um quadro que espelhasse, de forma tão fiel quanto possível, a realidade do Agrupamento. Pretendeu-se evidenciar os seus pontos fortes mas, também, os que carecem de melhoria, permitindo, a partir do autoconhecimento, delinear os percursos futuros.
- O trabalho de autoavaliação desenvolveu-se no sentido de proceder ao diagnóstico da realidade organizacional do Agrupamento, após a sua formação. Por se tratar do início do mandato da direção, numa realidade diversa e mais heterogénea do que a realidade das escolas que integraram este novo agrupamento, decidiu-se por uma avaliação global através da aplicação do modelo CAF, recorrendo à análise e avaliação de todos os critérios.
- A equipa de autoavaliação tem uma visão concreta e precisa do modo de funcionamento da escola e dos seus resultados, com a identificação de evidências concretas e objetivas conseguindo analisar e registar as práticas de gestão da escola nas diferentes áreas;
- Houve uma preocupação da equipa de autoavaliação em relacionar os critérios de meios com os respetivos critérios de resultados;

⁶ As condições necessárias e suficientes que foram necessárias para que o processo de autoavaliação se tenha concretizado

⁷ O que influenciou negativamente a concretização do processo de autoavaliação

- Os mesmos pontos fortes e oportunidades de melhoria identificadas pela equipa são apresentados em mais do que um critério da CAF;
- A equipa identifica oportunidades de melhoria em todos os critérios da CAF;
- Com muita frequência, verifica-se a coincidência entre a avaliação da equipa de autoavaliação e a opinião da comunidade educativa;
- É necessário melhorar a monitorização dos processos (sistematizar e registar as ações desenvolvidas, os resultados obtidos, os ajustes efetuados, os pontos fortes e os aspetos a melhorar ou a desenvolver);
- A considerável taxa de adesão de todos os grupos da comunidade educativa aos questionários CAF indicia um franco envolvimento neste processo de autoavaliação. É necessário esclarecer que a avaliação interna e a qualidade da escola é um designio de todos e que o desenvolvimento de práticas de autoavaliação mais participadas permitirá à escola um progresso sustentado e a melhoria da qualidade do serviço prestado.
- O resultado de todo o processo irá culminar na elaboração de um plano de intervenção que visa a melhoria de toda a atividade da escola.
- A autoavaliação deverá, de forma consistente e sistemática, ir monitorizando o trabalho que se desenvolve no Agrupamento, nos seus vários setores, de forma a melhorar o serviço de educação pública prestado.

Fontes

- Climaco, M. C. (2007) Na Esteira da Avaliação Externa das Escolas: Organizar e Saber Usar o Feedback. *Correio da Educação*, 1(315).
- DGAEP (2007) Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2006): Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação, Março 2007, Lisboa
- DGAEP (2013) Estrutura Comum de Avaliação (CAF2013): Melhorar as organizações através da autoavaliação
- DGAEP (2007) Guião de Auto-Avaliação: 10 Passos para aplicar a CAF; Março 2007
- ALAIZ, Vítor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição (2013) *Auto-avaliação de escolas – Pensar e Praticar*, Edições ASA, 1ª edição, Porto, 2003
- Lei nº31/2002 de 20 de Dezembro, Diário da República — I Série - A, N.o 294 — 20 de Dezembro de 2002
- Portaria nº 1260/2007 de 26 de Setembro, Diário da República — I Série, N.o 186 — 26 de Setembro de 2007
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008, Diário da República — I Série, N.o 79 — 22 de Abril de 2008
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio de 1998, Diário da República — I Série, N.o 102 — 4 de Maio de 1998

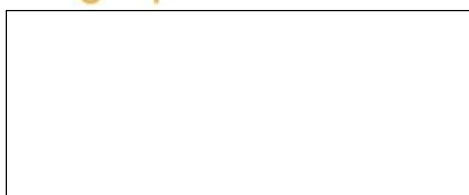




AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório

Agrupamento de Escolas



2013
2014

Área Territorial de Inspeção
do Sul



1 – INTRODUÇÃO

A [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em junho de 2011.

A então Inspeção-Geral da Educação foi incumbida de dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas, na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa, apresentada pelo Grupo de Trabalho ([Despacho n.º 4150/2011](#), de 4 de março). Assim, apoiando-se no modelo construído e na experimentação realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) está a desenvolver esta atividade consignada como sua competência no [Decreto Regulamentar n.º 15/2012](#), de 27 de janeiro.

O presente relatório expressa os resultados da



decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa visitou a escola-sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de educação e ensino que o integram.

A equipa regista a atitude de empenhamento e de mobilização do Agrupamento, bem como a colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

ESCALA DE AVALIAÇÃO

Níveis de classificação dos três domínios

EXCELENTE – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

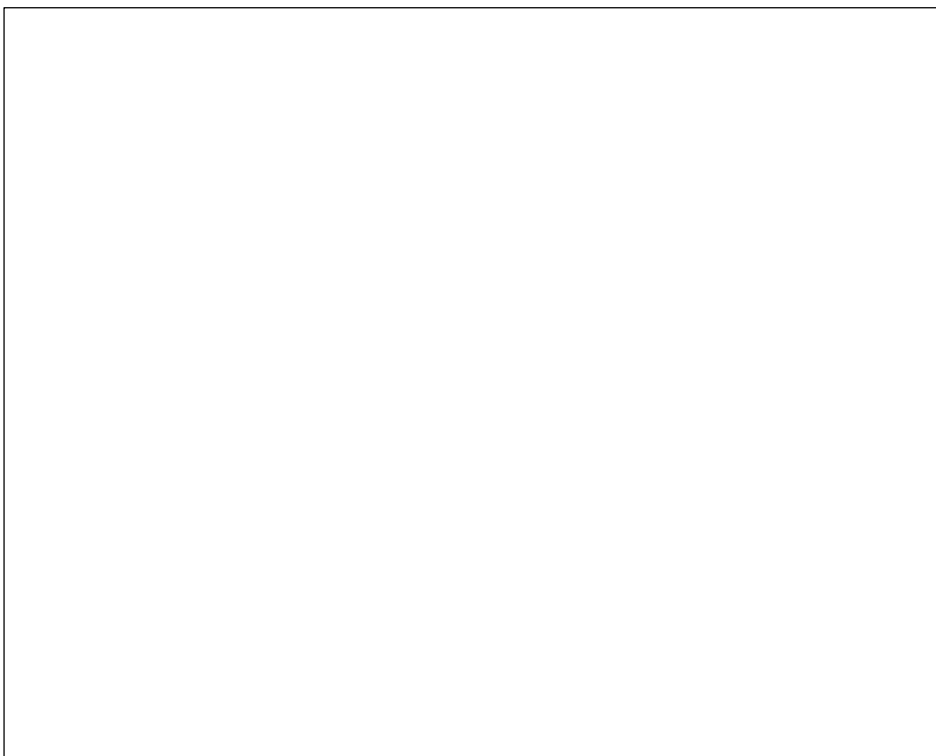
SUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

O relatório do Agrupamento apresentado no âmbito da Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 está disponível na [página da IGEC](#).



2 – CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO



Nos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012, para os quais há referentes calculados, os valores globais das variáveis de contexto do Agrupamento, disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, comparados com os de outros agrupamentos com características semelhantes, situam-se globalmente acima da mediana quanto à percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar, à média da idade e do número de alunos por turma e à média do número de anos de habilitação das mães e dos pais, mas aquém daquela no que diz respeito à percentagem de docentes dos quadros. Estes indicadores apontam, por isso, para a existência de variáveis de contexto bastante desfavoráveis.

3 – AVALIAÇÃO POR DOMÍNIO

Considerando os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula as seguintes apreciações:

3.1 – RESULTADOS

RESULTADOS ACADÉMICOS

A melhoria dos resultados académicos constitui um dos objetivos prioritários do projeto educativo. O próprio plano de melhoria TEIP incide, também, com particular ênfase naquele campo e integra um



conjunto de medidas como as tutorias, as coadjuvações e ações como *Raiz* (modalidade de apoio) e *Cumplicidades* (permutas) direcionadas para a consolidação das aprendizagens e para a prevenção do abandono e do absentismo, evidências de que esta questão ocupa um lugar central na agenda educativa do Agrupamento.

Na educação pré-escolar, as educadoras procedem à recolha e análise de informação acerca da evolução das aprendizagens realizadas pelas crianças, tendo por referência as diferentes áreas de conteúdo, o que lhes permite adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, potenciando, deste modo, a qualidade das aprendizagens.

No ano letivo de 2010-2011, quando comparados com os de outros agrupamentos com valores semelhantes nas variáveis de contexto, os resultados situam-se aquém do esperado em diversos indicadores, como as taxas de conclusão dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, as provas de aferição de matemática do 4.º ano e os exames da mesma disciplina dos 9.º e 12.º anos. Posicionam-se em linha com os valores esperados nas provas de aferição de língua portuguesa do 4.º ano de escolaridade e na taxa de conclusão do 12.º. Encontram-se, contudo, acima dos valores esperados, a taxa de conclusão do 4.º ano e os resultados obtidos nas provas de aferição do 6.º, nos exames de língua portuguesa do 9.º e de português e história do 12.º ano.

Em 2011-2012, os desempenhos dos alunos situam-se predominantemente acima dos valores esperados. Na verdade, à exceção da taxa de conclusão e do exame de matemática do 9.º ano, posicionados aquém do esperado, e das taxas de conclusão dos 4.º e 6.º anos, bem como do exame de matemática do 12.º ano, situados em linha, todos os restantes indicadores analisados atingem resultados acima dos valores esperados: provas de aferição dos 4.º e 6.º anos, exames de língua portuguesa do 9.º ano e de português e história do 12.º ano e taxa de conclusão deste ano de escolaridade.

Portanto, embora os resultados em 2011-2012 revelem uma melhoria relativamente aos de 2010-2011, o Agrupamento apresenta, globalmente, resultados em linha com os valores esperados, o que traduz, por um lado, alguma eficácia do trabalho desenvolvido e, por outro, um desafio para a consolidação das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

Em relação aos cursos profissionais, as taxas de conclusão, no último triénio, são reduzidas, evidenciando mesmo, em alguns casos, níveis de insucesso bastante elevados, ainda que seja de reconhecer alguns constrangimentos. Já em relação aos cursos de educação e formação, atingem-se resultados mais satisfatórios, embora se trate igualmente de um campo que careça de especial investimento por parte do Agrupamento.

No que diz respeito ao abandono escolar/desistência, no ensino básico, os valores referentes ao último triénio (2,6% em 2010-2011, 6,6% em 2011-2012 e 3,4% em 2012-2013) demonstram que o mesmo tem tido alguma expressão. No ensino secundário, por sua vez, os dados revelam que se trata de um aspeto que merece particular atenção pelos responsáveis: 19,3%, 10,8% e 13,1%, respetivamente.

RESULTADOS SOCIAIS

O desenvolvimento da dimensão social e cultural dos alunos ocupa também um lugar de destaque nas ações delineadas para a concretização dos eixos de intervenção do plano de melhoria TEIP, nomeadamente o que se prende com a prevenção da indisciplina, onde são de salientar *Espaço Varius*, *Animação Viva* e *Sentir, Pensar e Agir*. Há uma aposta clara na transformação do ambiente educativo e relacional, potenciado pelo trabalho eficaz na resolução de conflitos desenvolvido pelo *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* (GAAF), que incide, por exemplo, em momentos mais problemáticos do quotidiano escolar, como os recreios, e no acompanhamento dos alunos quando lhes é dada ordem de saída da sala de aula. A ação daquela estrutura passa, entre outros, pelo desenvolvimento de processos de animação, mediação e promoção de competências pessoais e sociais.



Da análise dos dados do processo de monitorização da indisciplina, relativos ao biénio 2011-2012 e 2012-2013, destaca-se, globalmente, o decréscimo dos casos graves de indisciplina, bem como do número de ocorrências, reflexo da abordagem imediata e concertada entre os diferentes intervenientes, numa estratégia que, conseqüentemente, se tem revelado profícua na diminuição das medidas corretivas e

[redacted] estabelecimento. Apesar disso, trata-se de uma área que continua a merecer particular atenção por parte dos responsáveis, em especial nos 2.º e 3.º ciclos, com particular incidência nos cursos vocacionais e de educação e formação.

Num contexto fortemente caracterizado pela multiculturalidade e por carências de ordem social e económica que limitam a mobilidade dos alunos para outros meios, o desenvolvimento de projetos no âmbito da educação para a sexualidade e para a saúde e a *Orquestra Bora Nessa*, associada à Orquestra Geração, entre outros, têm constituído um enriquecimento cultural significativo, possibilitando a abertura e o contacto com outras realidades. As temáticas ambientais, a literacia financeira e o empreendedorismo, evidente em *Mentes Empreendedoras*, promovem também a formação integral dos alunos.

As ações de solidariedade como *Mundo Giro* e as recolhas de brinquedos, de bens alimentares, de medicamentos e de produtos de higiene para bebé, em articulação com instituições como o Banco Alimentar e a Ajuda de Berço e farmácias, a par da comemoração do Dia Nacional do Pijama, registam uma adesão expressiva por parte dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de uma consciência cívica e do espírito de iniciativa na comunidade em que estão inseridos.

Verifica-se, contudo, um fraco envolvimento dos alunos nos processos de decisão do Agrupamento. Com efeito, a participação no conselho geral não tem sido muito profícua. Além disso, constata-se a pouca relevância atribuída ao papel do delegado de turma, enquanto representante dos seus pares, e a necessidade de o responsabilizar no desempenho de tarefas ou funções mais ativas, nomeadamente através da sua auscultação em assembleias e nos conselhos de turma. A recém-criada associação de estudantes poderá constituir-se, também, como um polo de incentivo a uma participação mais dinâmica dos alunos e a uma intervenção na resolução dos problemas do Agrupamento.

RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE

Os alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes revelam, de um modo geral, um elevado grau de satisfação com o serviço prestado pelo Agrupamento, expresso nos questionários aplicados no âmbito deste processo de avaliação externa e que coincide com os resultados da autoavaliação. Nas entrevistas realizadas denotou-se, em particular, o agrado da comunidade educativa pelo percurso trilhado nos últimos anos e o empenho de todos os intervenientes na mudança da imagem pouco apelativa de algumas das escolas do Agrupamento, o que deverá continuar a merecer a atenção dos responsáveis através de uma estratégia global ainda mais assertiva.

A diminuição da indisciplina, em especial [redacted] a própria alteração do nome do Agrupamento e um maior envolvimento da comunidade, evidente em iniciativas como o Festival de Animação da Monstrinha, a *Gala de Fim de Ano* e as ações de sensibilização junto de pais e encarregados de educação no sentido de os cativar para a permanência dos seus educandos nas escolas do Agrupamento, entre outras, ainda não foram suficientes para evitar a saída de alguns alunos em fim de ciclo para outros estabelecimentos de ensino e para aumentar substancialmente a sua capacidade de atração.

Apesar disso, a oferta educativa abrangente, proporcionada através dos cursos vocacionais, profissionais, de educação e formação de jovens e de adultos e dos cursos de português para todos, faz parte da estratégia de captação de novos alunos e contribui para o desenvolvimento cultural e social da



comunidade envolvente. A oferta de atividades de tempos livres, em várias escolas, organizadas pelas associações de pais e encarregados de educação, proporcionam, por sua vez, uma resposta bastante útil às famílias.

[Redacted]

por exemplo, concorre da mesma forma para a concretização daquela finalidade. Não obstante a valorização dos êxitos no contexto mais restrito da turma, o Agrupamento premeia, também, os alunos através da sua inscrição nos quadros de mérito, embora tal não abranja os do 1.º ciclo.

Em suma, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de **BOM** no domínio **Resultados**.

3.2 – PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO

A débil articulação curricular, em especial entre o 1.º e o 2.º ciclo, constituía um dos pontos fracos assinalados na última avaliação externa de [Redacted]. Presentemente, trata-se de um campo que tem suscitado atenção por parte dos responsáveis. Com efeito, aquela temática integra, por exemplo, os documentos *Orientações Curriculares – Educação Pré-Escolar* e *Do Currículo – Ensino Básico*, onde se preveem as opções do Agrupamento, e constitui mesmo uma das ações do plano de melhoria TEIP.

Numa perspetiva vertical, assume especial relevância o facto de ter sido criado um grupo de trabalho, composto por docentes dos vários níveis de ensino/ciclos, que se dedicou à análise de questões como as metas curriculares e a seleção e organização de conteúdos programáticos, entre outros aspetos, nas disciplinas de português e matemática, o que teve implicações no âmbito da planificação e da gestão do currículo naquelas disciplinas. Todavia, é um trabalho que ainda não se encontra consolidado. Além disso, não se registam práticas de articulação entre os responsáveis pela dinamização das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo e as correspondentes disciplinas do 5.º ano.

É de assinalar, também, um conjunto de iniciativas que, não se focalizando na articulação curricular, têm um impacto positivo na transição e na integração das crianças e alunos no ciclo/nível seguinte e permitem aos professores um planeamento mais ajustado às especificidades dos grupos e turmas. De entre elas, sublinham-se, por exemplo, as visitas das crianças e alunos aos estabelecimentos de ensino que vão frequentar no ano seguinte, o envolvimento dos docentes dos anos anteriores no processo de constituição de turmas e a realização de várias reuniões entre professores. A este nível, merecem também referência as ações de orientação vocacional realizadas com os alunos dos 9.º, 11.º e 12.º anos e de outras turmas ou cursos terminais, pela psicóloga, bem como a organização e disponibilização de informação sobre o percurso das crianças e alunos, patente nos planos de turma e em dossiês organizados para o efeito.

Numa vertente horizontal, destaca-se o trabalho articulado levado a cabo pelas educadoras e as dinamizadoras das atividades de animação e de apoio à família. No 1.º ciclo, é de realçar, igualmente, o trabalho em equipa dos docentes titulares de turma com os profissionais das atividades de enriquecimento curricular, designadamente nos processos de organização, supervisão e avaliação. Nos 2.º e 3.º ciclos, ainda que se registem evidências de ações interdisciplinares que resultam da articulação de conteúdos programáticos, como as que acontecem em várias visitas de estudo e na iniciativa *Tea Day*, por exemplo, trata-se de um campo que poderá ser potenciado.



O planeamento das atividades a médio e longo prazo é, na generalidade, concebido em grupo pelos docentes que lecionam os mesmos anos/níveis. No que diz respeito aos materiais pedagógico-didáticos, verificam-se essencialmente práticas de partilha, intensificadas pela utilização das tecnologias de informação e comunicação. As reuniões de departamento curricular ou de subestruturas, realizadas durante o ano letivo, permitem a reflexão em torno das práticas desenvolvidas. O trabalho colaborativo entre docentes acontece também na organização e dinamização de diversas iniciativas do plano anual, como o *Mês das Expressões*.

De sublinhar o facto de estarem subjacentes ao planeamento ações de contextualização do currículo. Efetivamente, as crianças e os alunos são envolvidos em atividades de exploração do meio local, nomeadamente do centro histórico de Sacavém, e de equipamentos culturais e/ou educativos como o

arquivo municipais, a Casa da Cultura, a Escola de Prevenção e

PRÁTICAS DE ENSINO

As práticas de ensino desenvolvidas com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente resultam de uma boa articulação entre os docentes de educação especial, restantes professores, técnicos e respetivas famílias. O trabalho em equipa, sobretudo na análise de casos, é uma

e da terapia da fala e o acesso a sessões de hidroterapia. O envolvimento de várias empresas da comunidade onde os alunos realizam atividades de cariz profissionalizante, no âmbito dos planos individuais de transição, é outra prática a sublinhar.

O Agrupamento conta recentemente com uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, o que constitui mais uma resposta para um público específico. As taxas de sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais demonstram que se tem atingido o sucesso pleno, em vários anos de escolaridade, fruto da eficácia do trabalho realizado.

As práticas de diferenciação pedagógica, ainda por generalizar, têm norteado a ação de vários docentes no sentido de ajustarem o ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem. Neste sentido, são de mencionar, por exemplo, a utilização de materiais e tarefas adaptadas, a aprendizagem cooperativa entre alunos e a criação de grupos de trabalho homogéneos.

Nos vários níveis de educação e ensino e na generalidade das disciplinas, os docentes utilizam metodologias ativas. Na educação pré-escolar, está subjacente o princípio *Aprender pela Ação*, em que as crianças assumem um papel dinâmico. Nos ensinos básico e secundário, os professores envolvem os alunos em trabalhos de pesquisa e de grupo, apresentações orais, debates e simulações/dramatizações. No âmbito da disciplina de inglês, merece referência o projeto *Make It Possible* que permitiu aos alunos o contacto com falantes nativos, prática enriquecedora na aprendizagem das línguas estrangeiras.

As tecnologias de informação e comunicação, embora façam parte das práticas de ensino dos docentes, carecem de generalização, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico. Neste contexto, é de referir a disponibilização de materiais *on line*, em várias disciplinas, que permitem o estudo autónomo. O trabalho experimental, na área das ciências, integra regularmente as atividades letivas, no ensino secundário. No ensino básico, por sua vez, registaram-se evidências que demonstram que o mesmo não é concretizado com a mesma frequência, em todas as turmas. Por outro lado, a componente artística do currículo é valorizada e consubstancia-se em diversas atividades, como o *Concerto de Natal*, por exemplo.



A promoção da leitura constitui uma vertente muito explorada, em particular pela ação das bibliotecas escolares que ocupam um lugar central na vida das escolas. São promovidas iniciativas como a *Semana da Leitura*, feiras do livro e encontros com escritores. Estas atividades são complementadas com outras como as bibliotecas de turma, dinamizadas pelos professores. Os alunos participam também em idas ao teatro e ao cinema, bem como em visitas de estudo, ainda que estas últimas possam ser potenciadas em alguns anos e turmas. De sublinhar o envolvimento dos alunos dos cursos de educação e formação e dos profissionais em visitas a empresas e locais de interesse de acordo com as respetivas áreas de formação e em tarefas mais práticas como a elaboração de uma agenda do Agrupamento, pelos de design gráfico, e de roteiros, pelos de turismo.

Ainda que o Agrupamento tenha participado no Programa Nacional do Ensino do Português e reconheça a importância do trabalho aí dinamizado, no âmbito da partilha e reflexão em torno das práticas desenvolvidas em sala de aula, não se registam, presentemente, ações de supervisão da atividade letiva enquanto estratégia orientada para a melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados.

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS

O Agrupamento dispõe de diversos mecanismos de monitorização do ensino e da aprendizagem. As ações desenvolvidas no âmbito do eixo *apoio à melhoria das aprendizagens* são objeto de um acompanhamento rigoroso e poderão implicar alterações, caso se constate que os resultados pretendidos não estão a ser alcançados. O mesmo se verifica através da monitorização do insucesso, pelos conselhos de turma, processo que permite a identificação de causas e a implementação de estratégias destinadas à melhoria das aprendizagens e dos resultados.

Também os planos de turma evidenciam avaliações formais do trabalho desenvolvido, no final de cada período, a partir das quais poderão ser reajustadas as práticas dos docentes. As reuniões de departamento curricular ou subestruturas permitem igualmente monitorizar o cumprimento das planificações, pelos professores, de acordo com o planeamento efetuado. O Agrupamento recolhe também indicadores acerca dos apoios educativos implementados. Contudo, esta estratégia não se aplica à generalidade das medidas de promoção do sucesso escolar, como as tutorias, por exemplo, não se conhecendo, portanto, a sua eficácia.

O trabalho realizado em torno da prevenção da desistência e do abandono, em especial aquele que decorre da ação do GAAP, em articulação com os docentes titulares/diretores de turma e outras estruturas ou instituições, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, ainda não se revelou suficientemente eficaz, sobretudo ao nível do ensino secundário.

No campo da avaliação das aprendizagens dos alunos, há a salientar o facto de os critérios de avaliação serem divulgados junto dos alunos e respetivos encarregados de educação, valorizando-se, portanto, a transparência do processo. Apesar disso, regista-se alguma falta de harmonização na linguagem utilizada pelas diferentes disciplinas, na sua definição, o que poderá dificultar a apropriação da informação por aqueles destinatários. O Agrupamento concede também importância à triangulação de instrumentos e tarefas de avaliação. Na generalidade das disciplinas, utilizam-se, na verdade, os testes, mas recorre-se ainda aos relatórios, às apresentações e aos trabalhos de grupo ou individuais, por exemplo. Outro dos aspetos a sublinhar prende-se com o envolvimento dos alunos em atividades de autoavaliação, possibilitando-lhes, por isso, um papel ativo na regulação das suas aprendizagens. Porém, estas práticas não são valorizadas em algumas disciplinas.

Recolheram-se evidências que apontam para o desenvolvimento da avaliação formativa orientada para a melhoria das aprendizagens que permite aos docentes reorganizarem as suas práticas e fornecerem aos alunos informação de retorno sobre os seus desempenhos e sobre o caminho a percorrer. Todavia, trata-se de um tema que poderá ser objeto de reflexão nos órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, a par da relação daquela modalidade com a sumativa e a integração da





informação resultante das duas, cujas conclusões, a contemplar nos documentos orientadores sobre o currículo, servirão para apoiar os docentes nas suas práticas.

As questões da validade e da fiabilidade da avaliação têm suscitado alguma atenção, mas carecem de generalização, em especial a elaboração e a aplicação de instrumentos comuns, práticas já enraizadas em algumas disciplinas/anos, e a correção partilhada dos mesmos. Este aspeto constituía já um dos pontos fracos identificados na anterior avaliação externa da [redacted]

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de **BOM** no domínio **Prestação do Serviço Educativo**.

3.3 – LIDERANÇA E GESTÃO

LIDERANÇA

O diretor e a sua equipa têm investido significativamente na construção de uma identidade para o Agrupamento, matéria que não tem sido fácil devido aos constrangimentos existentes antes da sua constituição, mas onde se têm obtido progressos. A recente mudança dos alunos e do respetivo corpo docente do 3.º ciclo da Escola Básica Bartolomeu Dias para as instalações da escola-sede teve um impacto positivo a este nível. Além disso, atividades como a *Festa de Natal*, o *Dia do Patrono* e outras concretizadas com as crianças e alunos dos vários níveis de educação e ensino têm contribuído para a coesão do Agrupamento e cada vez mais para o desenvolvimento de um sentido de pertença.

Por outro lado, o perfil do diretor, onde sobressai a abertura, o diálogo, a disponibilidade e a capacidade de ouvir, entre outros atributos, tem sido decisivo para dirimir diferendos e potenciais conflitos e congregar sinergias em torno do projeto educativo. A partilha de competências e de responsabilidades representa outra das marcas da atuação daquele órgão, a par da valorização das lideranças intermédias e do seu envolvimento na missão educativa. O conselho geral, por sua vez, ainda não assumiu um papel relevante no âmbito do acompanhamento e da avaliação da implementação do projeto educativo e não se tem debruçado sobre a análise dos resultados académicos dos alunos.

A criação de uma rede de parcerias com instituições da comunidade constitui outra das características das lideranças. Além das que já foram referidas, são de mencionar as firmadas com a União das Juntas [redacted] o Instituto de Apoio à Criança, a Escola Segura, bem como as iniciativas no âmbito do Contrato Local de Segurança, entre outras, cuja ação se tem repercutido positivamente no serviço educativo prestado.

O planeamento, consubstanciado em documentos como o projeto educativo, o plano de melhoria TEIP e o plano anual de atividades, evidencia uma visão estratégica para o Agrupamento. O primeiro, que se assume como o documento estruturante da sua ação, estabelece os objetivos nucleares, apesar das metas serem pouco claras e de se confundirem com finalidades. Todavia, o plano de melhoria TEIP fixa-as de forma avaliável, em especial no campo dos resultados académicos, abandono e indisciplina e define ações, em três eixos de intervenção (*apoio à melhoria das aprendizagens, prevenção do abandono, absentismo e indisciplina e gestão e organização*), em consonância com os objetivos do projeto educativo.

O plano anual, por sua vez, incide naquelas três grandes áreas e integra um conjunto de atividades que passam pelos projetos, visitas de estudo e comemorações. De sublinhar o facto de este documento prever a avaliação de cada uma das iniciativas e de estar disponível numa plataforma *on line*, o que tem agilizado procedimentos.



Esta visão estratégica espelhada nos documentos é claramente assumida pelo diretor a quem se reconhece, na verdade, a capacidade de definir um rumo para o Agrupamento, que passa, entre outros aspetos prioritários, pela melhoria da imagem que este detém na comunidade e pela consolidação da sua identidade.

GESTÃO

O diretor demonstra conhecer as competências pessoais e profissionais dos trabalhadores, valorizando-as na gestão destes recursos. A distribuição do serviço docente e a atribuição do cargo de diretor de turma são orientadas por critérios que privilegiam, sempre que possível, a continuidade de funções pedagógicas dentro de cada ciclo e o conhecimento das turmas. Por outro lado, é reconhecido o perfil dos docentes que lecionam turmas com problemas de comportamento identificados. A constituição destas e a elaboração de horários regem-se por critérios que respeitam princípios como a equidade e o equilíbrio. Além disso, aqueles processos têm subjacentes medidas de prevenção da indisciplina como o acautelamento das horas de saída tardias que originavam situações de risco para os alunos do regime diurno. Contudo, em situação de ausência dos professores, os alunos nem sempre são envolvidos em atividades educativas.

A afetação do pessoal não docente a determinadas funções tem em conta as aptidões individuais e atende às necessidades de rentabilização dos espaços e serviços. Não obstante, não existe uma efetiva lógica de Agrupamento ao nível da gestão destes recursos humanos que advém do facto de os assistentes técnicos e operacionais estarem na dependência de duas entidades empregadoras (Ministério da Educação e Ciência e autarquia), por força da transferência de competências entre as duas, o que gera discrepâncias nas respetivas condições de trabalho.

As práticas de gestão empreendidas valorizam de forma significativa o contributo das associações de pais e encarregados de educação. É notório o envolvimento crescente destas estruturas nas dinâmicas do Agrupamento, nomeadamente a sua participação ativa nos órgãos, o papel determinante no encerramento da Escola Básica n.º 2 e conseqüente encaminhamento dos alunos de modo a continuarem no Agrupamento, a colaboração nas atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo e a oferta de outras de carácter extracurricular. A motivação das associações de pais e encarregados de educação foi um dos aspetos assinalados como ponto forte na anterior avaliação externa.

O desenvolvimento profissional dos trabalhadores representa uma das áreas de intervenção diagnosticadas como aspeto a melhorar, sobretudo junto do pessoal não docente. Com efeito, a formação disponibilizada, nos últimos anos, não tem abrangido todos os interessados. Apesar disso, o Agrupamento delineou um plano para o presente ano letivo que prevê ações no domínio da gestão de conflitos e das tutorias, por exemplo, em sintonia com as prioridades estabelecidas nos documentos orientadores. Também [] tem sido responsável pela dinamização de diversas iniciativas, neste campo. Internamente, de modo a colmatar as necessidades, alguns docentes têm assumido o acompanhamento de assistentes operacionais, como acontece com os que exercem funções na recém-criada unidade de apoio especializado, o que é uma prática positiva.

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA

As práticas de autoavaliação constituíam um dos pontos fracos identificados na anterior avaliação externa de cada uma das organizações educativas que deram origem ao atual Agrupamento. “Pouca consistência” e “morosidade do processo” foram alguns dos juízos avaliativos então realizados. Ao longo dos últimos anos, foram dados passos importantes na construção de uma cultura de autorregulação, embora se reconheçam ainda aspetos a melhorar.

Uma parte do trabalho tem sido desenvolvida por uma equipa de autoavaliação que integra docentes, não docentes e pais e encarregados de educação, cuja experiência da coordenadora tem sido uma mais-



valia na dinamização das atividades. O envolvimento da comunidade educativa constitui um dos aspetos mais importantes a destacar. Além da realização de sessões de sensibilização para a participação no processo, foram aplicados questionários e apresentados os resultados à generalidade dos seus elementos. Este trabalho teve por base o modelo *Common Assessment Framework* (CAF), donde resultou um diagnóstico organizacional que identificou pontos fortes e aspetos a melhorar e a partir do qual estão a ser elencadas ações de melhoria.

O Agrupamento tem também monitorizado a sua atividade através da recolha de indicadores sobre o sucesso, o abandono, o absentismo escolar e a indisciplina. Este trabalho tem sido dinamizado por elementos responsáveis pelo programa TEIP. Foram delineadas ações, que integram um plano de melhoria, e que são objeto de acompanhamento e avaliação. De salientar a colaboração de um perito externo, cuja intervenção visa o aperfeiçoamento dos processos. A monitorização em torno do sucesso/insucesso representa outro dos aspetos a realçar. Os mecanismos foram generalizados, no presente ano letivo, e evidenciam um trabalho mais consistente. O tratamento de dados acerca dos índices de participação dos pais e encarregados de educação, por exemplo, representa mais uma das práticas desenvolvidas, a par de outras já referidas noutros momentos deste relatório.

Constituem-se, portanto, como desafios para o Agrupamento, nesta área, uma maior articulação entre a equipa de autoavaliação e os elementos responsáveis pela concretização de outras práticas autoavaliativas, em especial na organização e divulgação da informação, no sentido de se evitar alguma dispersão, e na elaboração de planos de melhoria de modo a consolidar-se a capacidade de autorregulação.

Em síntese, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de **BOM** no domínio **Liderança e Gestão**.

4 – PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

- As estratégias implementadas no âmbito da prevenção e da resolução do abandono escolar, com impacto no ensino básico, num contexto particularmente difícil;
- A eficácia do trabalho realizado na diminuição da indisciplina, nomeadamente pela ação do *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família*, em articulação com outros intervenientes e estruturas;
- A disponibilização de uma oferta educativa abrangente em resposta às necessidades da comunidade e de públicos diversos;
- As características da liderança, capazes de congregar sinergias em torno do projeto educativo do Agrupamento;
- O contributo relevante das associações de pais e encarregados de educação para a qualidade do serviço educativo prestado;
- O envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação.



A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- A imagem do Agrupamento, através de uma estratégia global, ainda mais assertiva, que continue a envolver a comunidade;
- A participação dos alunos nos processos de decisão de modo a valorizarem-se as suas opiniões e os seus contributos;
- A consolidação das práticas de articulação curricular horizontal e vertical com vista à melhoria das aprendizagens e dos resultados;
- A supervisão da atividade letiva em sala de aula enquanto estratégia destinada à melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados;
- A avaliação das aprendizagens, em especial na garantia da validade e da fiabilidade dos instrumentos utilizados e na generalização das práticas de autoavaliação dos alunos, nas diversas disciplinas/módulos.

05-05-2014

A Equipa de Avaliação Externa: Carla Grenho, Pedro Rodrigues, Rui Castanheira

Concordo. À consideração do Senhor
Secretário de Estado do Ensino e da
Administração Escolar, para homologação.
A Subinspetora-Geral da Educação e Ciência

**Maria Leonor
Venâncio
Estevens Duarte**

Digitally signed by Maria Leonor
Venâncio Estevens Duarte
DN: cn=PT, ou=Ministério da
Educação e Ciência, ou=Inspeção-
Geral da Educação e Ciência,
email=Maria.Leonor.Venancio
Estevens.Duarte
Date: 2014.06.09 10:58:47 +01'00'

Homologo.
O Secretário de Estado do Ensino e da
Administração Escolar

**João
Casanova de
Almeida**

Assinado de forma digital por João
Casanova de Almeida
DN: cn=PT, ou=Ministério da Educação e
Ciência, ou=Cabana do Secretário de
Estado do Ensino e da Administração
Escolar, ou=João Casanova de Almeida
Data: 20140612 16:52:24 +01'00'

FIM