

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Redesenho de instrumentos de avaliação de desempenho
docente nas escolas salesianas portuguesas

Tarcízio António de Castro Morais

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Generosa Gonçalves do Nascimento, Professora Auxiliar,
ISCTE - IUL - Instituto Universitário de Lisboa

junho/2017

Agradecimentos

Terminando este itinerário formativo quero desta forma agradecer a todos os que ajudaram a que este processo fosse concluído com satisfação.

À minha orientadora, Professora Doutora Generosa do Nascimento, pela determinação, capacidade motivadora e de incentivo permanente, pela disponibilidade e apoio sempre demonstrados, pela atenção ao pormenor nas diversas fases do trabalho, pela riqueza dos contributos sempre pertinentes, e, sobretudo, pelo entusiasmo sempre revelado e constante.

Aos meus colegas de mestrado, companheiros nesta viagem, imprescindíveis em todo este processo, com quem tanto aprendi, com quem tão bem me enquadrei, para juntos, levarmos por diante esta tarefa de dialogar, discutir, discernir, ir mais longe. Inesquecíveis todos, todos generosos, mas de forma muito especial, a Manuela Franco, o Pedro Ferreira e o Nuno Vieira.

Aos Membros do Conselho de Administração da Fundação “Salesianos” pela sua motivação e contributo para tornar possível este trabalho.

Aos Salesianos da minha comunidade pela disponibilidade nas minhas ausências, sempre motivadores, apoiantes e suporte para seguir adiante.

Aos Diretores Pedagógicos das Escolas da Fundação “Salesianos” pela pertinência das suas observações e disponibilidade para a recolha de informação e dados, e a amizade de tantos anos.

Ao João Gonçalves pelas ajudas técnicas nos registos e gravações e na colaboração e revisão das transcrições.

Aos meus pais por estarem sempre presentes, sempre inexcelíveis em atenções, apoio, incentivos, motivação e valorização do que sou, que a eles devo.

A todos, um muito obrigado.

Resumo

A avaliação de desempenho docente é o objeto de estudo central deste trabalho de projeto associando o alinhamento da gestão estratégica da Fundação “Salesianos” e das suas escolas com a gestão de performance da ação educativa dos docentes, no redesenho de um modelo de avaliação docente capaz de um desenvolvimento profissional que conduza à excelência e qualidade reconhecida de cada uma das escolas da Fundação Salesianos.

Em resposta a estes elementos, foi desenhado o projeto nascido de uma necessidade de concretizar os desafios da avaliação de desempenho num processo cada vez mais de supervisão e acompanhamento dos docentes, para a melhoria contínua do seu desempenho, num processo de avaliação que permita uma melhoria contínua das escolas salesianas.

Foram desenvolvidos instrumentos de suporte como o Balanced Scorecard, os perfis profissionais docentes, e um modelo de avaliação de desempenho com fichas de avaliação de desempenho, integrando o projeto “Futuris: melhorar cada dia!”.

Palavras-chave:

Avaliação de Desempenho Docente; Estratégia; Ensino Particular e Cooperativo.

Abstract

The assessment criteria of teaching performance is the central object of this project work associating the alignment of the strategic management of the Salesian's Foundation of its schools with the performance management of the educational action of the teachers, in the redesign of a teaching assessment model capable of a professional development that leads to the excellence and recognized quality of each schools of the Salesian Foundation.

In response to these elements, the project urged to the need to accomplish the challenges of the performance assessment in an increasing process of supervision and follow-up of teachers, for continuous improvement of their performance, in an assessment process that allows a continuous improvement of Salesian's schools.

Supportive tools has been developed such as the Balanced Scorecard, professional teacher profiles, and a performance evaluation model with performance assessment sheets, integrating the "Futuris: melhorar cada dia!" project.

Key-words:

Teacher Performance Assessment; Strategy; Private and Particular Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	3
1. GESTÃO ESTRATÉGICA	3
1.1. A gestão estratégica: conceito e aplicabilidade	3
1.2. Medição e gestão de performance.....	4
1.3. O Balanced Scorecard	7
1.4. A medição e a gestão de performance na Escola com o BSC	10
1.5. A escola, o seu projeto educativo e a gestão estratégica	12
2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	13
2.1. A avaliação de desempenho: conceito, evolução e historial.....	13
2.2. Avaliação de desempenho em contexto escolar.....	14
2.2.1. A avaliação de desempenho das escolas: autoavaliação e avaliação externa	14
2.2.2. Avaliação de desempenho docente (ADD)	16
2.2.3. Avaliação de desempenho no ensino público e no ensino particular/cooperativo.....	19
CAPITULO 2 – METODOLOGIA	25
1. MÉTODO.....	25
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	25
CAPITULO 3 – DIAGNÓSTICO DA ORGANIZAÇÃO	27
CAPITULO 4 – PROJETO DE INTERVENÇÃO	31
1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	31
1. Elementos caracterizantes	31
2. Finalidade do projeto	31
3. Objetivos.....	32
4. Plano de ação.....	32
4.1. Planeamento.....	32
4.2. Ações.....	32
4.2.1. Construção do BSC Corporativo e Organizativo.....	32
4.2.2. Desenho dos perfis profissionais.....	35
4.2.3. Desenho das fichas de avaliação.....	36
4.2.4. Construção da Escala de avaliação	37
4.2.5. Dispositivo organizativo	37
4.2.6. Recursos necessários	38
4.2.7. Cronograma de intervenção	38
4.2.7.1. Plano de comunicação	38
4.2.7.2. Ciclo de gestão e calendário das atividades	39
4.3. Avaliação	40
2. IMPACTOS DO PROJETO	40
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Modelos de Medida e Avaliação de Performance ao longo do tempo	6
Tabela 2 - Análise de conteúdo de entrevistas e focus group (síntese)	28
Tabela 3 - Gestão de competências: escalas	37
Tabela 4 - Ciclo de Gestão e calendário de atividades.....	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de gestão estratégica apresentado por Wheelen e Hunger (2012: 15).....	3
Figura 2 - Evolução do Balanced Scorecard.....	7
Figura 3 - Balanced Scorecard: Processos e Perspetivas.....	8
Figura 4 - Plano de Desenvolvimento de um BSC.....	10
Figura 5 - Avaliação de Desempenho Docente (ADD)	18
Figura 6 - Condições e Critérios de Desenvolvimento de um Modelo de ADD	22
Figura 7 - Logo do Projeto Futuris.....	31
Figura 8 - Balanced Scorecard Corporativo	33
Figura 9 - Balanced Scorecard Operacional	34
Figura 10 - Perfil profissional docente.....	35
Figura 11 - Ficha de ADD.....	36

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ABC – Activity Based Costing
ABM – Activity Based Management
AD – Avaliação de Desempenho
ADD – Avaliação de Desempenho Docente
APL – Action-Profit Linkage Model
art.^o – Artigo
AVES – Programa Avaliação Externa de Escolas
BEM – Business Excellence Model
BSC – Balanced Scorecard
cap. – Capítulo
CBS – Comparative Business Scorecard
CCT – Contrato Coletivo de Trabalho
CEVITAE – Capability Economic Value of Intangible and Tangible Assets Model
CPMF – Cambridge Performance Measurement Framework
CPMS – Consistent Performance Measurement System
CVA – Customer Value Analysis
DPMS – Dynamic Performance Measurement System
EPC – Ensino Particular e Cooperativo
EVA – Economic Value Added Model
FS – Fundação “Salesianos”
IGE – Inspeção Geral de Educação
IPMF – Integrated Performance Measurement Framework
IPMS – Integrated Performance Measurement System
MCS – Management Control System
MSDD – Manufacturing System Design Decomposition
n.^o – Número
OI – Objetivo de Intervenção
OIE – Objetivo de Intervenção Específico
PDGBS – Performance, Development, Growth Benchmarking System
PE – Projeto Educativo
PISCI – Performance Indicators System for Continuous Improvement
PMQ – Performance Measurement Questionnaire
PP – Performance Prism
PPVC – Performance Planning Value Chain
QMPMSS – Quantitative Model for Performance Measurement System
RDF – Results and Determinants Framework
ROCE – Return on capital employed
ROE – Return on equity
ROI – Return on investment
ROQ – Return on Quality Approach
SMART – Strategic Measurement Analysis and Reporting Technique
SPA – Supportive Performance Measures
SPC – Service-Profit Chain
SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
UCDF – Unused Capacity Decomposition Framework

INTRODUÇÃO

No contexto da sustentabilidade e competitividade do mundo contemporâneo, em organizações como as escolas, é necessária a continuidade de abordagens que contribuam para uma melhoria permanente das suas ações e resultados. Em comum com o Ensino Público Estatal, também no Ensino Particular e Cooperativo (EPC) se têm desencadeado ações de otimização do desempenho concretizadas em modelos de avaliação de desempenho que realizem, prioritariamente, a qualidade e a excelência educativa, com competência técnico-científica e pedagógica, alicerçados em objetivos, competências e conhecimentos e a par do diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, para satisfação de todos: docentes, organizações escolares e seus clientes (pais e alunos). A avaliação da performance e a avaliação de desempenho profissional docente tornam-se o tema central deste trabalho de projeto ao se associar o alinhamento da ação educativa realizada pela escola, com a sua visão e a estratégia, através da implementação de um Balanced Scorecard, no redesenho de um modelo de avaliação de desempenho docente.

Tratando-se de um “trabalho de projeto” o seu objetivo é a intervenção numa realidade existente, visando a mudança (projetada, planificada, executada e avaliada) da mesma. A realidade onde se pretende intervir são as escolas salesianas em Portugal. A Fundação “Salesianos” (entidade proprietária destas escolas) há muito tempo desenvolve uma ação educativa de reconhecido mérito. As suas oito escolas (com 8520 alunos e 622 docentes) têm uma dimensão corporativa que ultrapassa a realidade de “uma só escola” (sendo um verdadeiro grupo educativo, com características de agrupamento de escolas), funciona corporativamente como “escola salesiana” e não como “escolas salesianas”, com uma identidade e processos comuns. A realidade da Fundação “Salesianos”, na procura contínua da excelência, pretende responder, com o espaço que lhe é concedido pela legislação, com uma avaliação de desempenho docente justa, equilibrada, meritocrática e capaz de desenvolver processos de melhoria constante, de forma a responder às exigências educativas da função docente e atender às expectativas, perspectivas e características próprias da proposta educativa salesiana, alinhadas com os desafios da sua gestão estratégica, afastando níveis de subjetividade para se aproximar da objetividade possível neste campo.

Partindo desta realidade, procura-se neste trabalho de projeto desenvolver uma proposta de remodelação da avaliação de desempenho docente, nascida da necessidade de uma tal reformulação, para responder à seguinte questão de partida: “como podemos redesenhar, a partir do que está regulamentado, instrumentos de avaliação de desempenho de docentes apropriados e impulsionadores do desenvolvimento profissional adequado dos docentes das escolas salesianas em Portugal?”. No contexto da gestão estratégica das diferentes unidades das escolas salesianas, decorrente do tema, propomo-nos atingir os seguintes

objetivos: - [OI1] Conceber e desenvolver um instrumento de gestão estratégica e de controlo para as várias unidades das escolas salesianas em Portugal; - [OE11.1] Compreender o atual modelo de gestão estratégica e de controlo das várias unidades das escolas salesianas; - [OE11.2] Desenvolver respostas de melhoria na gestão estratégica e de controlo para as unidades das escolas salesianas; - [OI2] Redesenhar o modelo de avaliação de desempenho de docentes, integrando-o no projeto educativo das escolas salesianas em Portugal. - [OE12.1] Analisar o atual modelo de avaliação de desempenho docente das escolas salesianas; - [OE12.2] Compreender os limites e as potencialidades do atual modelo de avaliação de desempenho docente das escolas salesianas; - [OE12.3] Apresentar linhas orientadoras de melhoria do modelo de avaliação de desempenho docente nas escolas salesianas; - [OE12.4] Redesenhar, à luz do modelo de gestão estratégica e de controlo e do projeto educativo das escolas salesianas, um novo modelo de avaliação docente global a ser aplicado em cada uma das unidades das escolas salesianas em Portugal.

A estrutura do projeto que apresentamos inicia-se com a revisão da literatura e dos conceitos fundamentais subjacentes à realidade a ser estudada. Secundada por este quadro teórico, apresenta-se a metodologia ancorada na ação-investigação para o desenvolvimento do projeto e diferentes técnicas de recolha e interpretação de informação caracterizante da organização em estudo, que é apresentada na terceira parte do trabalho. Por fim, concebe-se o projeto de intervenção e de redesenho do modelo de avaliação de desempenho docente, com instrumentos precisos para a sua concretização, nas escolas salesianas portuguesas.

Este redesenho torna-se, assim, a mais-valia deste projeto, assumindo-se como um modelo de resposta à necessidade de melhoria contínua num processo de avaliação que seja simples, justo e alinhado com a dimensão estratégica que o conjunto das escolas salesianas oferecem, para uma melhoria constante da sua ação educativa, no sentido de continuar a formar “honestos cidadãos e bons cristãos”, como é seu lema.

CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. GESTÃO ESTRATÉGICA

1.1. A gestão estratégica: conceito e aplicabilidade

A gestão estratégica constitui-se como um set de decisões de gestão e de ações que determinam a performance a longo prazo de uma organização. Bryson (2011) define a gestão estratégica como uma apropriada e razoável integração da planificação estratégica e a sua implementação numa organização para a realização da sua missão. A gestão estratégica envolve a planificação, a organização, a liderança, o controlo de um conjunto de decisões e ações relacionadas com a direção a longo prazo da organização (Pereira e Melão, 2012). Para uma boa performance, as organizações devem estabelecer estratégias sustentadas, para além dos processos operacionais, na formulação, implementação e monitorização dessa mesma estratégia. As estratégias são o desenho de direção que a organização escolhe percorrer durante determinado tempo, num conjunto integrado e coordenado de compromissos e ações, no “como fazer” a fim de atingir os objetivos propostos, com uma perspetiva de vantagem competitiva. Diferentes estratégias requerem diferentes configurações de gestão e avaliação para a verificação da sua eficácia (Hitt, Ireland e Hoskisson, 2007).

No modelo de gestão estratégica apresentado por Wheelen e Hunger (2012) são identificadas oportunidades de crescimento assegurando a todos os intervenientes uma mesma direção estratégica, ajudando a organização a atuar com êxito em ambientes dinâmicos e complexos como os que hoje enfrentam as organizações (Figura 1). Neste

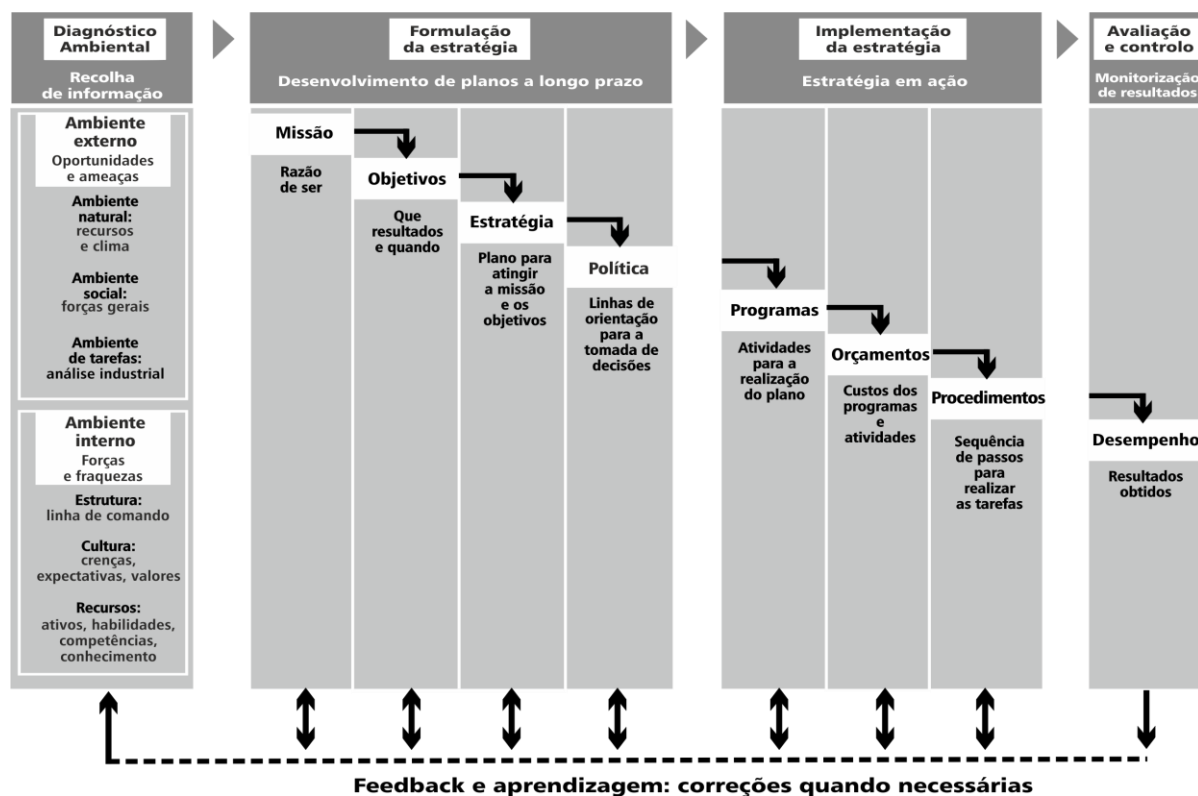


Figura 1 - Modelo de gestão estratégica apresentado por Wheelen e Hunger (2012: 15) 3

sentido, os autores estabelecem uma gestão estratégica baseada em quatro elementos essenciais: o diagnóstico ambiental (recolha de informação), a formulação da estratégia (desenvolvimento de planos a longo prazo), a implementação da estratégia (a estratégia em ação) e a avaliação e controlo (monitorização do desempenho).

No diagnóstico ambiental pretende-se monitorizar, avaliar e disseminar a informação interna e externa que se torna fundamental à organização, identificando os fatores estratégicos que determinam e limitam o futuro da organização. Este diagnóstico pode ser conduzido de forma simples, através da análise SWOT, onde as forças e as fraquezas (S e W) correspondem ao interior da organização e as oportunidades e ameaças (S e W) provindas do seu exterior.

Na formulação da estratégia desencadeia-se uma sequência de planos, definindo-se a missão (razão de ser) da organização, os objetivos, a estratégia, e a política de intervenção na organização.

Para a implementação da estratégia desenvolvem-se programas (conjunto de atividades ou passos necessários para realizar os planos de ação), orçamentos (no estabelecimento das receitas e despesas associadas) e um conjunto de procedimentos para a sequência de passos a desenvolver e das técnicas que descrevem, com detalhe, como uma tarefa ou trabalho deve ser realizado.

Por fim, para monitorizar os resultados, procede-se à avaliação e controlo, na AD dos resultados, para que o desempenho seja comparado com a performance desejada.

Em permanência, inclui-se um processo de feedback e de aprendizagem permanente, considerando-se a organização como uma “learning organization”, uma organização em permanente aprendizagem e onde todos os intervenientes aprendem uns com os outros para a melhoria de todos os processos estratégicos da organização (Wheelen e Hunger, 2012).

1.2. Medição e gestão de performance

As constantes de complexidade das organizações, num mundo cada vez mais competitivo, foram obrigando, ao longo do tempo, ao desenvolvimento de modelos de medição e de gestão de performance relevantes (Neely, 2005), tanto nas empresas, em geral, como no âmbito social e dos serviços, em particular.

A noção de performance permeia as sociedades contemporâneas: performance de resultados e desempenho das pessoas (Nascimento e Pereira, 2015). A medição da performance quantifica e avalia a qualidade dos desempenhos nas organizações, tanto individuais, como coletivos (Michelia e Mari, 2014). Baseando-se num conjunto de ações demonstrativas dos resultados alcançados, a utilização eficaz de habilidades, de conhecimentos e de competências (Forrester, 2011), mede-se, avalia-se e gere-se a performance para a melhorar. Neely, Gregory e Platts (1995) definiram as medidas de

avaliação de performance como o processo de quantificação da eficiência e eficácia das ações nas organizações, sendo a medição o processo de quantificação e a ação conducente à performance. Drucker (2008) defende que poucos fatores são tão importantes para a performance de uma organização como a sua medição, sendo, ainda assim, uma das mais frágeis áreas da gestão.

A gestão da performance é o processo que gere a execução da estratégia de uma organização de modo a atingir níveis mais elevados de performance, passando dos planos aos resultados (Cokins, 2004). Nas últimas três décadas, o interesse pela avaliação e a gestão de performance, cresceu significativamente, considerando-se um elemento crucial para a melhoria de processos e de performance nas organizações e nas empresas (Taticchi, Tonelli e Cagnazzo, 2010; Neely, 2005).

Na literatura, as organizações com sistemas de medida claramente definidos obtêm benefícios em áreas como a formulação, implementação e revisão das estratégias organizativas, a comunicação de resultados obtidos, e a motivação dos colaboradores para uma cultura de melhoria (Michelia e Mari, 2014). Os sistemas de avaliação, com diferentes metodologias de mediação, adquiriram um papel importante no desenho estratégico ao definir informação pertinente a fim de produzir alterações na cultura, nos processos e nos sistemas mais amplos de gestão da organização, em linha com as suas estratégias e objetivos funcionais e corporativos (Neely, Adams e Kennerley, 2002). A quantificação e a verificação do desempenho conduzem a mudanças nos diferentes sistemas das organizações de ordem administrativa, estratégica, comunicacional, valorativa e até comportamental. Assim se perspetiva uma melhoria da interligação entre planeamento, decisão, ação e resultados, para uma gestão estratégica das organizações (Ferreira e Otley, 2009).

Os sistemas de medida são parte de um sistema mais amplo de gestão da performance. Enquanto constituídos em sistemas de avaliação e de medida, estes visam transformar a cultura da organização, alterar os sistemas de organização e de processos, implementar sistemas de gestão estratégica funcionais, demonstrar como é que se podem atingir os resultados desejados, articular a estratégia e a monitorização dos processos, cumprindo com os requisitos externos não diretamente geridos pela organização (Pinheiro de Lima *et al.*, 2013). Taticchi, Tonelli, e Cagnazzo (2010), na senda de Neely (2001), sugerem que o sistema de avaliação e o sistema de gestão são “sistemas balanceados e dinâmicos que possibilitam a base de suporte para um processo de tomada de decisão” (p. 4): balanceados para uma visão holística da organização com diferentes tipologias e perspetivas de medida ligadas entre si; dinâmicos, porque inter-relacionam elementos internos e externos na sistematização de objetivos e prioridades, numa conceptualização multidimensional.

Se após a revolução industrial e o surgimento do modelo fordista-taylorista, estes modelos continham um foco de cariz essencialmente financeiro tangível (capitais investidos, património, disponibilidade financeira, custo do trabalho, custo do produto ...), nos anos oitenta são postos em causa pela manifesta insuficiência e limitação das suas ferramentas de medida de performance. Pese embora se considere o desempenho financeiro inevitavelmente importante, há outros fatores essenciais de funcionamento real da organização que não são apreendidos por estas medidas e que são complementares à habitual análise financeira e que se anunciam como uma revolução na AD (Eccles, 1991). É, assim, crescente a evolução e a necessidade de medir o desempenho, utilizando elementos não financeiros, internos e externos à organização (como a capacidade de gestão, a qualidade do serviço, a relação com os clientes e a sua satisfação, a mais valia dos recursos humanos, o capital humano, a planificação, a gestão e os resultados estratégicos, a eficiência interna, a inovação, ...) capazes da criação de valor e de mais-valias estratégicas.

Uma pletora de metodologias de medida e de gestão foram sendo produzidas nos anos mais recentes, enunciadas em diferentes análises de revisão de literatura que correspondem ao desenvolvimento, implementação e uso de adequados sistemas de medida e de gestão estratégica (Bourne *et al.*, 2000; Neely, 2005; Taticchi, Tonelli e Cagnazzo, 2010). Na Tabela 1 podemos ver os diferentes modelos e as estruturas mais utilizadas encontradas por Taticchi *et al.* (2010), de onde se pode concluir o interesse da in-

Tabela 1 - Modelos de Medida e Avaliação de Performance ao longo do tempo

MODELOS DE MEDIDA E AVALIAÇÃO DE PERFORMANCE		
Período	Modelo	Referências
antes dos '80	Return on investment (ROI), Return on equity (ROE), Return on capital employed (ROCE)	Simons (2000) *
1980	Economic Value Added Model (EVA)	Stewart (2007) *
1988	Activity Based Costing (ABC) – The Activity Based Management (ABM)	Cooper e Kaplan (1988) *
1988	Strategic Measurement Analysis and Reporting Technique (SMART)	Cross e Lynch (1988) *
1989	Supportive Performance Measures (SPA)	Keegan <i>et al.</i> (1989) *
1990	Customer Value Analysis (CVA)	Customer Value Inc. (2007) *
1990	Performance Measurement Questionnaire (PMQ)	Dixon <i>et al.</i> (1990) *
1991	Results and Determinants Framework (RDF)	Fitzgerald <i>et al.</i> (1991) *
1992	Balanced Scorecard (BSC)	Kaplan e Norton (1992) *
1994	Service-Profit Chain (SPC)	Heskett <i>et al.</i> (1994) *
1995	Return on Quality Approach (ROQ)	Rust <i>et al.</i> (1995) *
1996	Cambridge Performance Measurement Framework (CPMF)	Neely <i>et al.</i> (1996) *
1996	Consistent Performance Measurement System (CPMS)	Flapper <i>et al.</i> (1996) *
1997	Integrated Performance Measurement System (IPMS)	Bititci <i>et al.</i> (1997) *
1998	Comparative Business Scorecard (CBS)	Kanji (1998) *
1998	Integrated Performance Measurement Framework (IPMF)	Medori e Steeple (2000) *
1999	Business Excellence Model (BEM)	EFQM (2007) *
2000	Dynamic Performance Measurement System (DPMS)	Bititci <i>et al.</i> (2000) *
2001	Action-Profit Linkage Model (APL)	Epstein e Westbrook (2001)*
2001	Quantitative Model for Performance Measurement System (QMPMS)	Bititci, Suwignjo e Carrie(2001)**
2001	Manufacturing System Design Decomposition (MSDD)	Cochran <i>et al.</i> (2001) *
2001	Performance Prism (PP)	Neely <i>et al.</i> (2001) *
2003	Performance Indicators System for Continuous Improvement (PISCI)	Azofra <i>et al.</i> (2003) *
2004	Performance Planning Value Chain (PPVC)	Neely e Jarrar (2004) *
2004	Capability Economic Value of Intangible and Tangible Assets Model (CEVITAE)	Ratnatunga <i>et al.</i> (2004) *
2006	Performance, Development, Growth Benchmarking System (PDGBS)	St-Pierre e Delisle (2006) *
2007	Unused Capacity Decomposition Framework (UCDF)	Balachandran <i>et al.</i> (2007) *
2008	Management Control System (MCS)	Malmi e Brown (2008) ***

(* Taticchi, Tonelli e Cagnazzo, 2010 ;** Bititci, Suwignjo e Carrie, 2001 ; *** Merchant e Van der Stede, 2007)

investigação na procura de soluções para um desafio comum de como assegurar um sistema de medida de performance, correspondente à estratégia da organização e ao cumprimento dos seus objetivos.

De entre estes modelos, o Balanced Scorecard (BSC), criado e desenvolvido por Robert Kaplan e David Norton (1992), no início dos anos noventa, é provavelmente uma das metodologias mais difundidas e mais usadas em todo o tipo de organizações no nosso tempo (Niven, 2014; Bilodeau e Rigby, 2007; Olve *et al.*, 2003).

1.3. O Balanced Scorecard

O uso de medidas de performance e de diferentes sistemas de gestão de performance é frequentemente recomendado para favorecer a implementação estratégica da organização e para desenvolver a performance organizacional. Na confluência da gestão estratégica com a sua aplicabilidade, apresenta-se o BSC como um sistema de gestão estratégica.

O BSC foi inicialmente apresentado na Harvard Business Review (Kaplan e Norton, 1992) e os principais textos dos seus criadores expressaram em artigos (Kaplan e Norton, 1992; 1993; 1996; 2000; 2004; 2005; 2008; Kaplan, 2005; 2010) e em livros (Kaplan e Norton, 1996; 2001; 2004; 2006; 2008) o seu modelo. O objetivo é ir mais além de uma taxonomia de indicadores (financeiros e não financeiros), analisar um caminho estratégico e criar medidas de performance claramente em alinhamento com a estratégia global da organização. Desta forma, coloca-se a gestão estratégica no centro da órbita da ação da organização incorporando-a diretamente no processo de gestão, medição e avaliação organizacional. No essencial, o BSC fornece uma técnica de planeamento e uma estrutura de medição de desempenho dentro do mesmo sistema de gestão. Atua como uma estrutura de gestão estratégica, uma vez que integra, aos processos de mapeamento estratégico, as várias dimensões de desempenho, através de ações de melhoria e desenvolvimento de processos, num quadro integrado de medição de desempenho (Pinheiro de Lima *et al.*, 2013).

Do ponto de vista conceptual, o BSC foi sofrendo, ao longo do tempo (Figura 2), um conjunto de desenvolvimentos realizados pelos seus autores, partindo de um sistema de medida e avaliação até um modelo de gestão estratégica integrado de alinhamento da organização com a estratégia.

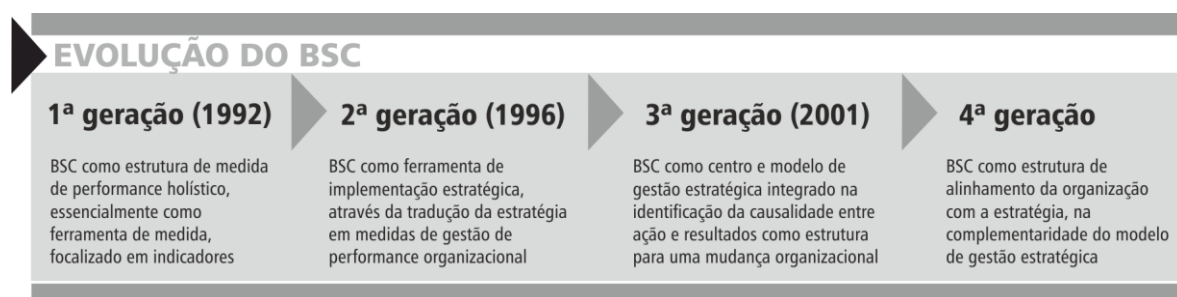


Figura 2 - Evolução do Balanced Scorecard

(adaptado de Niven, 2014)

Assim se mobiliza o potencial da organização para o pensamento estratégico e se focalizam as suas atividades na realização da estratégia delineada de forma multidimensional, com uma descrição do que a organização faz e porquê. Enquanto um conjunto de medidas que oferece uma rápida, mas abrangente, visão da organização com o objetivo de desenvolver um sistema de avaliação de desempenho organizacional (Jordan, Rodrigues e Neves, 2005), o BSC responde a quatro perspetivas de forma balanceada e equilibrada, mutuamente influentes, que sustentam toda a sua construção, ligadas entre si em relações de causa e efeito: a financeira (onde se indicam os resultados financeiros,



(adaptado a partir de Kaplan e Norton (1992; 1996; 2001)

normalmente expressos por medidas de ganho), a excelência dos processos internos (que orienta o aperfeiçoamento de processos críticos em que a organização precisa de excelência, a partir de indicadores como a qualidade de serviços, as medidas de garantia e os índices de produtividade, entre outros), a satisfação do mercado/clientes (que permite direcionar os esforços da organização para a identificação, obtenção e manutenção de certos clientes, a partir de medidas como a satisfação do cliente, o índice de reclamações, a percentual de participação no mercado, a imagem e reputação da organização) e a inovação da aprendizagem e desenvolvimento organizacional (que age sobre fatores que a organização deve ter em consideração para gerar crescimento e melhoria a longo prazo, utilizando medidas como o clima organizacional, a competência dos colaboradores e a disponibilidade de sistemas de informação), para um bom desempenho futuro. Organizações cujos objetivos a longo prazo não são financeiros preferem reordenar a ordem das perspectivas, colocando as dimensões referentes à perspectiva financeira como meio (não como objetivo) para responder aos demais processos. É o caso das organizações não lucrativas, instituições educativas, fundações, entre outras (Olve *et al.*, 2003; Jordan, Rodrigues e Neves, 2005; Niven, 2008).

Os passos de realização do BSC devem começar pela identificação clara da missão e visão da organização, a concretizar em objetivos e medidas a desenvolver (Figura 3).

O BSC é usado para alinhar as atividades com a visão e as estratégias da organização, monitorizar a performance nas dimensões usadas e tomar as decisões necessárias para realizar a estratégia pretendida. Uma vez conhecidos e reconhecidos, estes elementos são decompostos analiticamente e desdobrados em cascata para atingir todos os níveis de ação da organização. O BSC foi concebido para assegurar que as estratégias são traduzidas em ação através de objetivos, medidas, públicos-alvo e iniciativas estratégicas. Os objetivos são desenhados num instrumento comunicativo conhecido como “mapa estratégico”, que representa visualmente as relações entre as componentes da estratégia da organização, enquanto as medidas, os públicos-alvo e as iniciativas se alocam no BSC.

Estes elementos, colocados em mapas estratégicos, simplificam a comunicação da direção estratégica escolhida para a organização, ajudando à sua constante monitorização e avaliação no desenvolvimento da gestão estratégica global da organização visando a meta comum, numa perspectiva unificadora e de conjunto, simples, e limitada no número de medidas.

Ao definir-se o papel do BSC enquanto instrumento de gestão estratégica, os autores do BSC defendem o recurso a quatro processos de gestão estratégica: clarificação e tradução da visão e da estratégia, comunicação e alinhamento estratégico, planeamento e afetação de recursos, feedback e aprendizagem estratégica (Kaplan e Norton, 1992; Jordan,

Rodrigues e Neves, 2005). Por isso, o BSC é considerado uma ferramenta de gestão estratégica que realiza, tanto o desenvolvimento, como a implementação efetiva da estratégia, ligando “o controlo operacional de curto prazo com a visão estratégica a longo prazo” (Jordan, Rodrigues e Neves, 2005: 260) de modo a estabelecer, acompanhar e atingir os objetivos estratégicos. “O BSC veio colocar a ênfase na ligação das medidas com a estratégia e nas relações de causa e efeito que descrevem as hipóteses da estratégia, tornando-se um sistema adequado à gestão estratégica” (Russo, 2015: 16).

Enquanto modelo de performance, o BSC pode ser entendido como um sistema multidimensional de avaliação de performance e um sistema de medição de desempenho organizacional, articulado com a estratégia e a gestão estratégica da organização (Russo, 2015). No horizonte da implementação do BSC numa organização, os seus autores e os que nele se inspiraram encontram um conjunto de etapas importantes (Figura 4), progressivas, que tornam concreto um BSC tanto corporativo, como em cada uma das unidades corporativas.

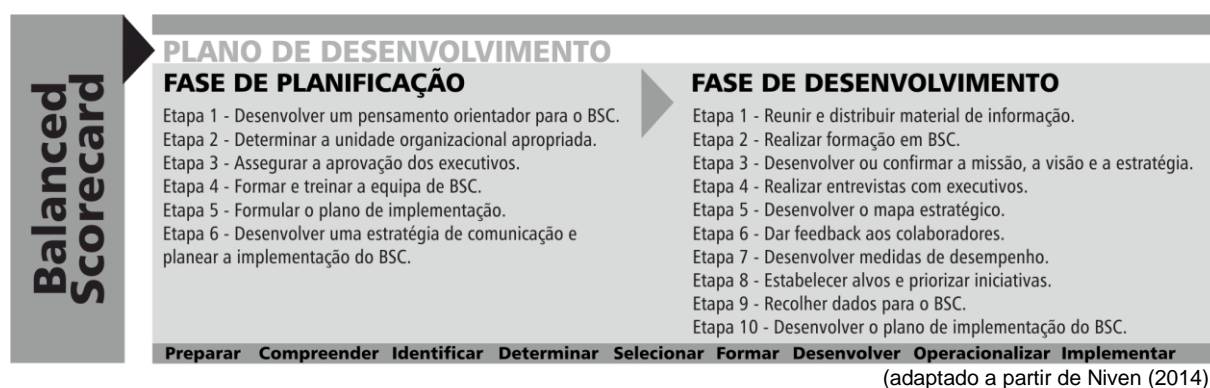


Figura 4 - Plano de Desenvolvimento de um BSC

1.4. A medição e a gestão de performance na Escola com o BSC

A escola é uma realidade complexa, plurifacetada, multiforme e constantemente em mudança. A escola é uma unidade local organizacional de gestão estratégica educativa caracterizada por uma pluralidade de orientações e de atores. A sua principal missão é a de criar e desenvolver valores sociais para a sociedade, com aprendizagens de vida significativas para a educação integral dos jovens. De forma a assegurar a sua principal missão, as escolas devem medir se atingiram os seus objetivos estratégicos.

Para Nóvoa (1995), as características organizacionais das escolas foram abundantemente tematizadas na literatura especializada dos últimos anos (nos seus valores, crenças e ideologias; nas manifestações verbais e conceptuais, visuais e simbólicas, e, comportamentais). Apesar disso, a conceptualização da escola como uma organização e a consequente utilização de instrumentos conceptuais da análise organizacional para o seu estudo são relativamente recentes entre nós (Pacheco, 2014). Mais difusos e menos presentes ainda, são os elementos de gestão estratégica: as

preocupações com as aprendizagens e o ensino desfoam do recurso aos modelos provindos da gestão empresarial nas escolas (processos de gestão, processos de avaliação e medida, processos de avaliação de desempenho e de gestão estratégica). Apesar disso, considera-se que, embora o ensino aprendizagem seja essencial e crítico, uma gestão estratégica nas escolas possibilita “uma convergência de ações nas organizações educativas com uma visão para atingir pontos comuns” (Pereira e Melão, 2012: 920).

Storey (2002), no contexto do Reino Unido, estudou a incidência e os benefícios da introdução do BSC em contexto escolar. Apesar das resistências oferecidas pelos educadores referindo uma redução de autonomia e criatividade, pela associação aos progressos de carreira e modelos de salários, pela subjetividade inerente ao processo escolar e a crítica (como Barroso, 2005) do uso da linguagem e da gramática do campo empresarial em âmbito escolar, a autora considera que uma mudança de cultura permanente de escola favorece a adesão ao BSC, uma vez que as oportunidades para o envolvimento na definição dos objetivos e dos percursos a realizar na escola, dão espaço a um conjunto de processos associados à implementação de um BSC que estruture a forma de gestão de performance da escola e dos seus intervenientes, de forma a valorizar todo o seu potencial, ao desenvolver e traduzir a estratégia, ao comunicar e alinhar as medidas da escola com a sua estratégia, ao planificar, dar feedback e no desenvolvimento profissional, processos inerentes, como vimos, ao BSC.

Apesar dos poucos estudos empíricos nesta área em Portugal (especialmente no setor estatal da escola pública), Pereira e Melão (2012) consideram, pela referência à literatura, que o BSC é apropriado no contexto escolar, oferecendo uma forma de comunicar a direção estratégica da organização, uma visão partilhada dos objetivos e metas, um maior envolvimento dos diferentes atores na escola, uma metodologia que oferece a possibilidade de integração da planificação estratégica, implementação e monitorização do sucesso das iniciativas estratégicas e uma melhor compreensão das fraquezas e forças de uma organização escolar, superando algumas lacunas das escolas portuguesas na área da gestão estratégica. Num estudo de caso conduzido por Rodrigues (2005: 105-106) a autora conclui que

“sendo um processo complexo, a abordagem do BSC permite à escola, através da representação das várias estruturas, reflectir acerca dos seus objectivos máximos e acerca do modo como a escola se estrutura em torno das suas dinâmicas de educação, perspectiva realçada por diversas vezes durante as entrevistas. A construção do mapa estratégico, numa perspectiva realista e concretizável em detrimento de um BSC óptimo, é a representação gráfica de todo este processo de criação de valor, nomeadamente pela transferência do conhecimento tácito em conhecimento explícito. Esta abordagem não só permite obter clareza e consenso relativamente à estratégia da escola, como lhe permitirá intervir estrategicamente, através da aprendizagem de todos os elementos da organização sobre os mecanismos de gestão estratégica da escola”.

1.5. A escola, o seu projeto educativo e a gestão estratégica

Costa (1991: 10) entendia o Projeto Educativo (PE) como o documento que “estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, que apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, “ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa”. Este poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, foi reconhecido à escola pela administração educativa no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, art.º 3º). Assim se desenvolve uma gestão estratégica centrada na escola, nos seus processos e possibilidades, para fazer da escola o centro da sua ação educativa, na racionalização dos recursos, na mobilização para o projeto educativo como atividade de planeamento da organização escolar. Crítico à introdução de uma gestão escolar inspirada na gestão empresarial, Barroso (2005: 123) refere que “a obrigatoriedade da elaboração de um projeto, constitui, não só uma tentativa de introdução de novas modalidades de gestão na organização escolar (planeamento e gestão estratégicos, formas de gestão pós-burocráticas, gestão associativa)”, sendo também uma nova forma de descentralização, num novo conceito de escola autónoma, definida, nas concretizações, em documento, no projeto educativo. O PE estabelece estratégias a implementar: a questão está na eficácia do PE para a realização da gestão estratégica na relação de causa-efeito que se pretende, balanceada entre vários elementos conjuntos. Daí se justifique e aceite o assumir de um BSC para completar e efetivar estas ligações, ajudando, ainda, à avaliação rigorosa do desempenho da escola no seu todo ou de um conjunto de escolas agrupadas para uma perceção das melhorias pretendidas.

O seu desenvolvimento será um bom contributo para a continuidade da sua melhoria e foco num modelo de gestão adaptado à sua especificidade na necessidade das escolas desenvolverem um pensamento estratégico na sua administração, consignado numa visão própria para a definição de uma política própria, numa gestão estratégica, a estar presente, em definição, no projeto educativo. Ali se definem os processos, prioridades e competências no desenvolvimento do plano estratégico, com referência à realidade local e da comunidade educativa, em contexto, com a melhoria da qualidade dos processos educativos e da realidade educativa local como vinculante do modelo de gestão e da avaliação de desempenho profissional docente a realizar.

2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

2.1. A avaliação de desempenho: conceito, evolução e historial

No âmbito da gestão dos recursos humanos ocupa particular relevo a avaliação de desempenho dos colaboradores de uma organização. As práticas de avaliação de desempenho ocorrem em qualquer relação laboral: com uma variedade de significados, de intervenções e de consequências, a avaliação de desempenho tem, ainda assim, no contexto das organizações, uma atualidade e importância cada vez mais pertinentes, sendo um procedimento essencial do processo de gestão de desempenho na área da gestão de recursos humanos.

Os colaboradores são um bem precioso das organizações e um dos seus principais fatores competitivos. Quando motivados, empenhados e orientados, são capazes de altos níveis de desempenho (Fernandes e Caetano, 2007). Ao longo do tempo, a avaliação de desempenho passou de uma dimensão métrica do conteúdo e a apreciação dos resultados dos colaboradores de uma organização, para, sobretudo, valorizar o trabalho individual e o recompensar ajustadamente, na procura de um impacto positivo da produtividade. A gestão de desempenho expande este conceito de cariz avaliativo de desempenho para um contexto de melhoria, integrando diferentes variáveis. Neste sentido, “a gestão de desempenho é um processo de gestão estratégica de pessoas pelo qual uma organização mede a eficiência e a eficácia de cada um dos seus colaboradores e integra e alinha as práticas de gestão de pessoas com o projeto organizacional” (Nascimento e Pereira, 2015: 250).

Na história da AD, diferentes questões-problema a esta associadas centram-se nos métodos e instrumentos métricos utilizados, devido a distorções e à subjetividade inerentes a muitos instrumentos de avaliação, às fontes de informação previstas para obter as perspetivas avaliativas, redundando em erros de avaliação geradores de instabilidade, desconfiança e desarticulação com a organização. Várias abordagens foram sendo utilizadas, com características diferentes, dependendo do foco de intervenção: abordagens centradas na personalidade, nos comportamentos, na comparação com outros, ou centrada em resultados (Caetano, 1998). No campo dos resultados, tanto a gestão por competências (elementos chave), como a gestão por objetivos, adquiriram particular interesse.

O desempenho da pessoa representa uma expressão das suas competências no contexto da organização em que se insere. Num processo de avaliação de desempenho por competências espera-se atrair, reter, avaliar, promover e valorizar as pessoas de modo a que a mudança de comportamentos facilite a melhoria da performance da organização, superando os modelos padronizados de avaliação de desempenho, respondendo às necessidades da organização e às necessidades dos colaboradores, permitindo a

auto-orientação das pessoas na execução de seu trabalho, bem como um feedback dirigido e mais equânime por parte dos gestores para agregar valor a pessoas e organizações.

A partir de uma etapa inicial de formulação da estratégia organizacional, tendo em conta os objetivos estabelecidos (estratégicos, operacionais, individuais e de equipas), podem-se definir indicadores de desempenho no nível corporativo, e identificar o perfil profissional das competências necessárias para concretizar o desempenho esperado. Neste contexto, torna-se fundamental a definição do perfil profissional de competências esperado indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer, no âmbito das competências profissionais e a definição dos objetivos pessoais correlativos a desenvolver no contexto da organização. Assim se estabelecem duas ordens de resposta: a organizacional que definirá as formas de concretização ao nível das recompensas, progressões e promoções, transferências, demissões e despedimentos; e a individual com a comunicação da evolução e sugestões de desenvolvimento das próprias competências e objetivos. Desta forma, a organização pode preparar processos para desenvolver as competências de que necessita e o colaborador pode procurar respostas em planos de trabalho, formação e adequação para o alinhamento proposto pela organização. Os resultados alcançados são comparados com o esperado e o definido nos objetivos organizacionais e os objetivos pessoais (Nascimento e Pereira, 2015).

Enquanto gestão estratégica de pessoas, a AD procura a melhoria dos processos e das atividades dos componentes da organização, e este, é um dos principais desafios que se coloca à AD. Este processo de melhoria passa pelo alinhamento das competências dos colaboradores, os seus objetivos e a sua performance com a missão, os objetivos e a performance da organização. Em muitas organizações, para alinhar a gestão do desempenho à estratégia organizacional, foram utilizadas as premissas do Balanced scorecard. Integrar estratégia, aprendizagem, competências e indicadores quantitativos e qualitativos são objetivos de um modelo de avaliação de desempenho que integre a gestão organizacional, a gestão estratégica e a gestão de desempenho consagra a definição, comunicação e negociação de objetivos de desempenho, feedback aos colaboradores, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades nos níveis de desempenho desejados, numa lógica de estímulo, desenvolvimento e motivação (Nascimento e Pereira, 2015).

2.2. Avaliação de desempenho em contexto escolar

A avaliação de desempenho em contexto escolar inicia-se com o processo da avaliação das escolas, para a melhoria dos seus resultados e a melhoria do desempenho dos seus principais atores educativos: docentes e alunos.

2.2.1. A avaliação de desempenho das escolas: autoavaliação e avaliação externa

A avaliação das escolas tem sido temática de abordagem recorrente no contexto da educação em Portugal. Fruto das políticas de descentralização e autonomia acrescidas

(num movimento de recentração de gestão da escola sobre si mesma), de movimentos provenientes de latitudes internacionais, da crescente escassez de recursos e da pressão pública, do pressuposto da avaliação como fator de procura da qualidade, tanto a avaliação externa, como a autoavaliação, são entendidas como instrumentos de processos de melhoria de qualidade (qualidade entendida, muitas vezes, como “controlo de qualidade” e, por isso, em dinâmica de avaliação, de confronto, de análise e de discernimento para a ação).

Tanto a avaliação do sistema educativo, como a avaliação de desempenho docente e a avaliação de escola (autoavaliação e avaliação externa) estão previstas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nas suas sucessivas alterações. Contudo, é no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que surge alguma preocupação com a autoavaliação da escola, pois de acordo com o art.º 17.º, competia ao diretor executivo “propor à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da actividade desenvolvida” e no art.º 8.º competia ao conselho de escola “apreciar os relatórios trimestrais de situação”. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, observa-se uma referência explícita à autoavaliação. Neste diploma é consagrado que compete à Assembleia de Escola “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (art.º 10.º). Passados quatro anos, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - que se aplica “aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária”-, torna a avaliação obrigatória, estruturada “com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa” (cap. IIº, art.º 5º). No art.º 6º deste mesmo capítulo, indica-se um conjunto de dimensões sobre as quais esta deve incidir (embora não refira o como do processo): a) grau de concretização do projeto educativo; b) climas e ambientes educativos; c) desempenho dos órgãos de administração e gestão; d) sucesso escolar e e) a prática de uma cultura de colaboração entre os membros de uma comunidade educativa. A par da indicação destas dimensões da autoavaliação, enuncia a avaliação externa (art.º 8º) a ser realizada a nível nacional e assente, para além dos termos de análise previstos para a autoavaliação, “em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (Afonso, 2010).

A preocupação com a avaliação de escola cresce com a publicação dos “rankings das escolas” (pela primeira vez em 2001), fazendo surgir uma preocupação mais generalizada (pela incidência mediática dos “rankings das escolas”) de desenvolvimento de processos de avaliação e gestão de desempenho das escolas em Portugal¹. Este programa

¹ Nos anos noventa surgiram o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade

encontra-se num segundo ciclo de avaliação. Os processos desenvolvidos pela Avaliação Externa das Escolas e a sua autoavaliação têm sido um bom contributo para a sua análise, avaliação e melhoria e um primeiro modelo de aproximação institucional no que se refere aos seus propósitos de medida e avaliação (Quintas e Vitorino, 2013). Diz Azevedo (2007: 77): “O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação”.

Apesar de conscientes da importância da avaliação e dos seus significados, a representação negativa da avaliação tem questionado o que se refere à avaliação de desempenho por parte dos seus principais atores: dirigentes e docentes. Este questionamento passa pela dificuldade em relacionar os processos introduzidos de avaliação de desempenho com a significância da sua correlação com o desenvolvimento das práticas educativas, pedagógicas e didáticas dos profissionais docentes, orientadas para a efetiva melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, fim último da escola enquanto organização de aprendizagem permanente; com a instabilidade que a avaliação de desempenho provoca na relação do docente com a sua atividade quotidiana de ensino; com a relação com a progressão de carreira; com a indefinição do processo de avaliação de desempenho e a complexidade do seu modelo; com as fontes de informação e as evidências subjetivas do desempenho, entre outras razões (Ramos, 2014) apodando-se de ser um exercício que vise a comparação e a competição insana entre escolas.

A avaliação de desempenho não pode, no entanto, estar dissociada do desempenho docente, ou seja, da prática e da qualidade da prática docente em contexto escolar, em contexto de sala de aula e fora da sala de aula, em contexto formativo, e, sobretudo, em ligação e articulação com o projeto educativo de escola. Esta preocupação pela avaliação de desempenho docente, nos últimos quarenta anos, só começa a ter resposta, em Portugal, a partir dos anos noventa.

2.2.2. Avaliação de desempenho docente (ADD)

Os professores foram sempre avaliados: alunos, pais e encarregados de educação, colegas, sabem o que pensar dos professores que têm e tiveram. Na sociedade contemporânea, numa preocupação pública legítima, todos exigem ter bons profissionais, com boas práticas, bons resultados, eficácia e experiência, qualidade e excelência (Marzano e Toth, 2013). O exercício docente é cada vez menos individualista e solitário e cada vez mais influente no todo da organização escola.

(2000-2004), o Programa AVES (iniciado em 2000), ou o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), sem que nenhum tivesse um caráter universal para todas as escolas, apesar da Lei n.º31/2002, consignar o sistema de avaliação das escolas de ensino não superior. Em 2006 foi introduzido o “Programa de Avaliação Externa das Escolas” que viria a avaliar todas as escolas de ensino em Portugal, num mesmo quadro avaliativo, pelo Despacho conjunto n.º 370/2006, de 5 de Abril, coordenado pela Inspeção Geral de Educação (IGE) colocando em estreita ligação a autoavaliação das escolas com a avaliação externa (Sarrico, 2014).

O problema com a avaliação de desempenho docente vem de um processo altamente complexo de ensinar e aprender. E, ainda que de forma informal haja um conhecido juízo do desempenho dos professores, a sua avaliação formal começa a ser conhecida na viragem do séc. XX. Os movimentos da avaliação de desempenho docente iniciam-se nos anos setenta, consideravelmente desenvolvidos num ímpeto avaliador nos anos noventa (Shinkfield e Stufflebeam, 1995).

A abordagem inicial desta ADD foi desde a perspetiva do controlo, com uma envolvente ideológico-política que matizou as motivações para a sua implementação, ora com maior, ora com menor intensidade. Diante da possibilidade de efeitos e consequências negativas de um processo de avaliação, sindicatos e outros agentes políticos, movem-se na sua crítica e processo de eliminação sumária justificando que o modelo de ADD é para procurar falhas que levam ao despedimento ou impedimento da progressão da carreira (Sarrico, 2014).

A enriquecer a ADD deve, pois, incluir-se a perspetiva da melhoria contínua num referente de avaliação formativa para a valorização do desenvolvimento profissional e das diferentes competências profissionais, atendendo ao número sem fim de variáveis que cada escola, no seu contexto, com as características próprias dos seus alunos e do meio envolvente, e do seu projeto educativo podem suportar. Nesta medida, é-nos muito difícil desenvolver, como tantas vezes se defendeu, um modelo único e universal de ADD, objetivo, uniformizado para todos os professores, sem atender à especificidade do grupo disciplinar, ao perfil profissional específico necessário, à experiência profissional e nível de carreira, e à realidade onde se ensina, que legitime uma ADD justa, simples, precisa, consequente, eficaz e valorizada por todos (Elias, 2008).

Para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem, os docentes precisam da AD: refletir, autoavaliar-se e ser avaliados. A ADD possibilita a observação, a recolha e a sistematização adequada de informação sobre o desempenho docente, que permite uma contínua e sistemática revisão do processo de ensino-aprendizagem dos docentes, no que se refere a conhecimentos científicos, resultados, didáticas e metodologias, forma de estar e de gerir a sala de aula, inovação e formação contínua, alinhados com a missão e os objetivos próprios da organização em que se encontra (na escola onde ensina, de acordo com o seu projeto educativo, os seus valores e crenças, o seu contexto). Este é um dos momentos importantes da ADD: a medição de forma a distinguir professores eficazes de outros menos eficazes. O segundo momento é o da melhoria do desenvolvimento de competências (Marzano e Toth, 2013) para facilitar e garantir processos de ensino aprendizagem para todos.

O processo de ADD oferece feedback dialogado, construtivo, para a melhoria da ação (sempre possível), para uma diferenciação positiva do esforço educativo e didático de

quem ensina numa escola. A monitorização do tipo e da direção das atividades docentes, dos seus resultados e das suas possibilidades, confere um potencial desenvolvimento e crescimento profissional, na oportunidade de melhorar a própria performance e a performance da escola. Assim se responde, simultaneamente, tanto às necessidades da escola enquanto organização, como de cada um dos seus docentes individualmente: um maior compromisso com a organização escola pode beneficiar do compromisso de cada docente para melhorar a sua competência e o seu profissionalismo.

A ADD é, assim, parte integrante de um processo educativo. Identificadas as fraquezas e fortalezas de cada um, podem-se fazer escolhas para a formação contínua, a melhor alocação de meios e organização e colocação nos espaços e tempos mais pertinentes, nas áreas de melhor significância e nível de satisfação e realização mais elevado (Shinkfield e Stufflebeam, 1995).

O processo da ADD não está, no entanto, isento de dificuldades: é por si complexo, moroso, subjetivo na sua objetividade e controverso. O medo de serem descobertas deficiências na própria ação pedagógico-didática dos docentes, desmotiva a resposta à ADD, pela dificuldade psicoestrutural em reconhecer os erros, as más práticas, as opções desajustadas, os desvios de alinhamento com a missão e a visão da escola, os insucessos e suas conseqüências. A par disso, a sensação de estabilidade e segurança absoluta em que “nada pode ser feito”, “sempre foi assim”, “já não vai mudar”, amortiza desenvolvimentos possíveis de melhoria em muitos docentes (Sarrico, 2014; Shinkfield e Stufflebeam, 1995).

Em síntese (Figura 5), podemos apresentar, neste esquema, a avaliação de desempenho docente no contexto do sistema educativo:



Figura 5 - Avaliação de Desempenho Docente (ADD)

As melhorias da ADD surgirão com a permanência da sua prática, da sua validação, da sua valorização, compreensão e justificação, para que cada ADD se torne mais pertinente, menos burocrática, influenciadora das práticas docentes e mobilizadora do processo de melhoria contínua, de modo a serem mais justas individualmente e mais úteis para a melhoria da escola, para desenvolver os fins estratégicos da organização escola e melhorar a confiança, as competências e a autoestima dos docentes. Uma vez mais, para isso, o feedback, a comunicação dos elementos de gestão estratégica de forma clara e simples e o encorajamento positivo e motivador ajudarão à melhoria docente. A autonomia e a valorização diferenciada dos docentes (e não um tratamento sem distinção, reforço e prémio/reconhecimento dos melhores) serão vistas como produtivas e compensadoras porque válidas e cada vez mais justas.

2.2.3. Avaliação de desempenho no ensino público e no ensino particular/cooperativo

O sistema público educativo português contempla diferentes tipologias de escolas estatais e privadas com, também, modelos e modalidades de avaliação de desempenho docente diferentes.

a) Avaliação de desempenho no ensino público

O primeiro modelo de desempenho das escolas estatais data de 1990 no âmbito do “Estatuto da Carreira Docente” com o Decreto-Lei n.º139-A/1990, de 28 de abril, com a instituição de uma carreira única, onde se procura a valorização e a melhoria da atividade profissional docente, passando a depender a progressão na carreira (até então automática e meramente burocrática) da avaliação de desempenho. Após cada módulo de serviço era realizada uma avaliação ordinária competindo ao órgão de gestão a atribuição de menções qualitativas (“satisfaz” e “não satisfaz”) após relatório crítico de atividade, com autoavaliação e prova de conclusão de créditos de formação contínua. Da literatura empírica sobre o tema deduz-se um distanciamento dos resultados esperados dadas as inúmeras fragilidades que tal sistema apresentava (Ramos, 2014). Com a aprovação da sétima alteração ao “Estatuto da Carreira Docente” com o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, inicia-se uma nova etapa na avaliação de desempenho no ensino público “sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (Proémio). Inserindo um novo modelo de ADD, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro apresenta como finalidade a procura da “melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens” e proporcionar “orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (art.º 2º, §2), pelo reconhecimento do mérito e excelência. Com uma avaliação sumativa (após dois anos) e uma avaliação formativa (de desenvolvimento profissional), cada uma das componentes apresentadas era

feita numa escala de 1 a 10, com expressão final qualitativa de “excelente”, “muito bom”, “bom”, “regular” e “insuficiente”. “Esta avaliação era obrigatoriamente considerada para efeitos de acesso e progressão na carreira, orientada por objetivos negociados (num equilíbrio que se espera dinâmico entre objetivos individuais e objetivos organizacionais) e assentava em critérios de avaliação previamente definidos” (Ramos, 2014: 376). O processo iniciava-se com a entrega facultativa de objetivos individuais.

Este modelo aplicava-se a todos os docentes, independentemente do seu posicionamento na carreira, com quatro vertentes: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Para isso, era contemplada a qualidade científico-pedagógica e o envolvimento do docente (preparação e organização das atividades letivas; a realização de atividades letivas; a relação pedagógica com alunos e o processo de avaliação das aprendizagens). A avaliação desta componente competia ao coordenador de departamento curricular, ou a quem fosse delegada tal tarefa (conselho de docentes ou um docente em circunstâncias especiais). Devia ser ponderado o grau de envolvimento nas atividades da escola (nível de assiduidade; serviço distribuído; progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar; participação do docente em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática; ações de formação concluídas; exercício de cargos de função pedagógica; dinamização de projetos de investigação e inovação; e a apreciação dos pais e encarregados de educação (com autorização do docente em causa).

Estas componentes eram estruturadas em fichas de avaliação e de autoavaliação, com diferentes campos de observação, sendo estas fichas os principais instrumentos para a fase de classificação final, para traduzir o resultado da avaliação. Um dos elementos mais controversos deste modelo de avaliação centrava-se na forma de recolha de dados e de informação, obrigando a observação de aulas, a elaboração de relatórios após a formação contínua, a verificação de materiais pedagógicos como a planificação, instrumentos de avaliação, criaram um sistema complexo, moroso e difícil, associada à contestação quanto à legitimidade dos avaliadores (os professores titulares). Este modelo passou por várias fases e por sucessivos processos de simplificação. Muito contestado, dadas as dificuldades surgidas, este modelo foi reformulado em 2012 (Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro) iniciando-se um novo ciclo neste processo. Revoga-se a dimensão profissional, social e ética que passa a ser pressuposto deontológico; clarifica-se a relação entre a avaliação interna e externa; são identificados de forma mais clara os intervenientes no processo com a distinção das suas competências; os objetivos e as metas do projeto educativo tornam-se referência; definem-se parâmetros de âmbito nacional e alargam-se os ciclos de avaliação correspondendo à duração dos diferentes escalões.

b) Avaliação de desempenho no ensino particular e cooperativo

A ADD é um requisito legal, baseado no estabelecido pelo Contrato Coletivo de Trabalho (CCT). Nas escolas privadas, o processo de avaliação de desempenho também ele decorrente do “Estatuto da Carreira Docente” (na medida em que o novo Estatuto do EPC - Decreto-Lei n.º 152/2013) não faz qualquer referência à avaliação docente, mas indica que “os educadores e os docentes das escolas do ensino particular e cooperativo têm os direitos e estão sujeitos aos deveres fixados na legislação do trabalho aplicável” (artigo 42.º, n.º 1). No que à AD nas escolas do EPC diz respeito, refere-se a que está prevista no CCT do EPC, cuja última versão data de 2015 (Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 4, 29/1/2015), especificamente no “Regulamento de Avaliação de Desempenho (anexo 1)”.

A avaliação serve para efeitos de progressão na carreira, realizando-se anualmente ou no final de cada nível salarial (art.º 3º), e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado, e, "tem como referência o projecto educativo do respectivo estabelecimento de ensino" (art.º 2º). Usa três parâmetros obrigatórios (art.º 4º): competências para lecionar; competências profissionais e de conduta; e competências sociais e de relacionamento. Para os docentes com responsabilidades de chefia e coordenação é acrescentado um outro parâmetro de competências de gestão. Para estas competências são definidos indicadores que se encontram descritos nas grelhas de avaliação onde, numa escala de 1 a 5, o docente se autoavalia. Cada escola pode adaptar esta grelha “pelos respetivos órgãos de gestão pedagógica, tendo por referência o seu projeto educativo, desde que previamente conhecidos pelos docentes” (art.º 4º). A autoavaliação está sujeita a elementos de evidência demonstrativos dessa avaliação. Para além da autoavaliação, podem ser tidos em conta outros aspetos, tais como, as planificações letivas; aulas ou outras atividades letivas assistidas; assiduidade e pontualidade; formações realizadas; entrevista de reflexão do docente; parecer dos responsáveis pedagógicos (art.º 7º). A avaliação docente é desencadeada pela Direção Pedagógica, sendo o Diretor Pedagógico que, juntamente com mais dois docentes com funções de coordenação, membros da “comissão de avaliação” que avalia os docentes e, nos prazos estipulados, entrega à entidade titular um relatório de avaliação “que deverá conter uma descrição dos elementos tidos em conta na avaliação, a classificação atribuída e respetiva fundamentação” (art.º 7º), que depois é ratificado e o resultado validado pela mesma entidade titular. São ainda indicados os procedimentos a ter, no caso de o docente avaliado não concordar com a classificação obtida (art.º 9º). Em qualquer dos casos, a avaliação de desempenho não pode tornar-se mera rotina burocrática e administrativa, mas, pelo contrário, deve tornar-se um processo de melhoria e qualidade pedagógica levando a alterações propícias à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ao completarmos este quadro teórico, podemos perceber a importância do alinhamento da estratégia da organização escolar com o recurso a uma ferramenta metodológica como o BSC, integrando-o no próprio sistema de medição e gestão de desempenho, para a formulação de um modelo de ADD capaz de responder às necessidades da organização escolar. Na procura de redesenhar um modelo de ADD, que ajuda esta re-situação, que crie valor e satisfação na organização, podem-se desenvolver novas propostas, partindo do modelo BSC corporativo e organizativo, com processos concretos. Em tal concretização, emergem ainda assim da literatura um conjunto de critérios e condições (Figura 6) a ter em conta no desenvolvimento de modelos e sistemas de ADD.

Avaliação de Desempenho Docente	CONDIÇÕES E CRITÉRIOS DE DESENVOLVIMENTO DE MODELO DE ADD	
	CONDIÇÕES	CRITÉRIOS
	<ul style="list-style-type: none"> • é essencial e necessária • focaliza-se no desenvolvimento profissional e na qualidade e excelência da ação educativa na escola • centra-se em aspetos da avaliação formativa mais que sumativa • é um processo contínuo • é um momento de reflexão-ação sobre a prática • facilita momentos de feedback significativos e transformadores • atende aos níveis de especificidade dos docentes (diferentes grupos disciplinares), aos níveis de performance e ao perfil profissional • corresponde aos níveis de desenvolvimento profissional e de carreira (início de carreira, estabilidade de carreira, fim de carreira) • tende a criar valor acrescentado para o docente e a escola parte da autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • atende à constante e crescente alteração das formas de ensinar e aprender • atende às formas de aprendizagem dos adultos e às suas estruturas de desenvolvimento • é consciente da importância e da complexidade do munos educativo-didático da profissão docente • está ligada à missão, visão e estratégia da escola e do seu projeto educativo • tem claras componentes da prática profissional e das competências necessárias a essa prática • atende aos resultados dos alunos em função dos progressos realizados • contém diferentes fontes de informação e de evidências diferenciadas • tem um foco específico na educação formal (sala de aula e sua observação) e não formal (em contextos diferentes da sala de aula) • atende à planificação, execução e avaliação de todos os processos envolvidos no ensino-aprendizagem

(Shinkfield e Stufflebeam, 1995; Marzano e Toth, 2013; Kane, Kerr e Pianta, 2014)

Figura 6 - Condições e Critérios de Desenvolvimento de um Modelo de ADD

Por outro lado, compreendendo os docentes como elementos chave na aprendizagem dos alunos, a sua AD é uma oportunidade para observar o seu desempenho profissional e tornar a AD um momento de aprendizagem, de forma a transformar a sua ação e prática docente profissional, com o propósito formativo de as valorizar qualitativamente, de forma a aprimorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Isto requer a participação dos próprios docentes no processo, alinhados com a perspectiva da estratégia da organização, através da reflexão sobre as suas práticas, e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, transformando a própria realidade educativa onde intervêm e, em consequência, otimizá-la na procura da melhoria contínua da excelência da sua ação educativa nas organizações escolares em que estão inseridos. Implica um conjunto de procedimentos claros e objetivos, de acordo com os níveis de desenvolvimento profissional e de carreira dos docentes, tendente a criar mais valias para o docente e para a escola, sem uma excessiva burocratização dos procedimentos. Contém diferentes fontes de informação e evidências diferenciadas com um foco na educação formal (a sala de aula e a sua observação e acompanhamento), atendendo à planificação e avaliação de todo o ciclo

desencadeador dos processo de ensino-aprendizagem. Partindo da autoavaliação, foca-se no desenvolvimento profissional, na melhoria das aprendizagens, num processo contínuo que valoriza a ação docente no contexto e a escola em que se encontra, atendendo à inovação e constante e crescente alteração das formas de ensinar e de aprender e da sua aplicação em sala de aula, nos materiais elaborados, na forma de interação com os alunos.

CAPITULO 2 – METODOLOGIA

1. MÉTODO

Atendendo às características da investigação em curso, numa proposta de trabalho de projeto, a nossa opção teve como base uma abordagem de natureza qualitativa, ancorada nos pressupostos da ação-investigação (Yin, 2011). A ação-investigação cria novo conhecimento baseado em investigações situacionais a partir da reflexão sobre a ação, num contexto específico e prático, combinando uma ação participada com o procedimento de investigação (Greenwood e Levin, 2007): trata-se de uma investigação sistemática, na prática, com a interação dos investigadores, com os membros das situações investigadas, numa postura de pesquisa associada com o paradigma de investigação interpretativa e qualitativa (Klein, 2012). A ação-investigação é, simultaneamente, ação e investigação, ação e reflexão sobre a ação, teoria e prática em mútua colaboração, num processo disciplinado de natureza prática, *in situ*, com um foco na mudança e na melhoria, envolvendo um ciclo de atuações (planificação, ação, observação, reflexão, e, nova ação, ajustamentos, avaliação e nova ação), visando a melhoria da qualidade de uma organização e o seu desempenho, recolhendo dados para resolver problemas, procurar soluções, agir e monitorizar a ação (Reason e Bradbury, 2008; Koshy, 2005; Klein, 2012). A nossa ação-investigação partiu de uma prática (a avaliação de desempenho nas escolas em curso) que, observada e refletida a partir da sua realização, justificado na teoria e na revisão da literatura e em confronto com esta, motivou a criação de um redesenho desta prática, para ir de novo à ação, avaliá-la, modificá-la e conduzi-la a novas orientações num redesenho do modelo de avaliação de desempenho docente nas escolas salesianas (McNiff e Whitehead, 2006).

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Nesta abordagem qualitativa de ação-investigação foram usadas, em complementaridade, diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados para tratamento posterior:

- inquérito por entrevistas semidiretivas (Klein, 2012; Seale *et al.*, 2007): baseado num guião flexível de perguntas abertas e semiestruturadas, foram realizadas duas entrevistas ao Presidente do Conselho de Administração da Fundação Salesianos e ao seu Administrador Executivo. Estas entrevistas proporcionaram a recolha de informação sobre o conjunto das opções estratégicas da Fundação a nível corporativo e a sua correlação, tal como o seu significado, com os processos de ADD, nas escolas salesianas. Para a realização destas entrevistas foram elaborados guiões com questões-guia (set de perguntas relevantes de acordo com a literatura e o tema em questão - anexo 1). As entrevistas foram marcadas com tempo e em local acordado, com a duração média de 30 minutos, gravadas

digitalmente com o consentimento dos entrevistados. Procurou-se, quanto possível, uma postura neutra por parte do entrevistador;

- focus group (Schensul et al., 1999; Morgan, 1997; Silva, Veloso e Keating, 2014; Puchta e Potter, 2004): com os diretores pedagógicos das escolas salesianas, com responsabilidades no processo de AD. A realização deste focus group teve como objetivo questionar diferentes atores, inseridos no contexto das escolas, para recolher diferentes contributos sobre a AD e a sua melhoria, discutindo-se as diferentes perspetivas da AD, o atual modelo de ADD, as características, formas e modelos que deveriam ser integrados no novo redesenho da ADD, a importância do projeto educativo na ADD e a relação dos princípios de gestão estratégica e seus instrumentos na ADD. O encontro foi realizado com marcação prévia por convite, indicando-se o objetivo do encontro, a intencionalidade do uso da informação, os participantes, os procedimentos e os assentimentos necessários. O encontro foi gravado digitalmente com o consentimento dos entrevistados e abordou questões abertas associadas à temática, com a duração aproximada de 120 minutos (anexo 2). Procurou-se, quanto possível, uma postura neutra por parte do orientador.

- pesquisa e análise documental (Bardin, 2014): a pesquisa documental consistiu na recolha e análise de documentos para um conhecimento da perspetiva de organização da Fundação “Salesianos” a partir dos seus documentos, e de documentos legais relevantes e de legislação específica como o CCT, o Estatuto da Carreira Docente e dos projetos educativos das escolas, identificando informação relevante enquanto fonte de informação para completar e validar evidências de outras fontes;

- análise de conteúdo (Bardin, 2014; Drisko e Maschi, 2016): análise de documentos estruturada através de uma análise hermenêutica para uma melhor compreensão dos conteúdos submetidos a análise. Esta análise de conteúdo foi aplicada não apenas à dimensão documental, mas também ao tratamento dos dados qualitativos das entrevistas e do focus group (gravado e transcrito). Enquanto fontes de informação e de dados para a categorização e indexação dos diferentes elementos e as inferências de conteúdo analisado através de categorias, definidas *a priori* necessárias à investigação foram encontrados elementos significativos relevantes que nos permitissem suportar e legitimar as nossas conclusões, numa passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. A análise de conteúdo foi feita recorrendo ao programa MAXQDA 12 (Anexo 3).

A partir dos dados recolhidos, pretendeu-se conhecer melhor a organização em questão, realizando-se um diagnóstico de situação sobre a avaliação de desempenho docente e a possibilidade, no confronto com o quadro teórico, de realizar um redesenho da proposta de avaliação de desempenho docente.

CAPITULO 3 – DIAGNÓSTICO DA ORGANIZAÇÃO

Quando nos propusemos escolher a AD como o objeto deste estudo, pretendíamos que com ela se pudesse promover uma reflexão sobre a prática docente e, desta forma, contribuir positivamente para a melhoria da qualidade da ação educativa, na sua amplitude.

Para a realização deste projeto, concentramo-nos nas escolas pertencentes à Fundação “Salesianos” em Portugal:

- oito escolas em Portugal distribuídas por todo o país (norte/sul; litoral/interior; contexto urbano/rural): Salesianos de Poiares - Colégio, Salesianos do Porto - Colégio, Salesianos de Mogofores - Colégio, Salesianos de Lisboa – Oficinas de S. José, Salesianos do Estoril - Escola, Salesianos de Manique - Escola, Salesianos de Évora - Escola e Salesianos do Funchal - Escola;

- escolas diferentes: com contratos simples (5) e com contratos de associação (3), com diferentes ofertas educativas (umas desde o pré-escolar ao ensino secundário; outras só com alguns ciclos);

- cerca de 622 docentes e 8520 alunos.

Na procura da diagnose desta organização discernimos um conjunto de questões específicas e situações a dar resposta, no âmbito da investigação-ação. Sendo certamente os docentes atores chave e relevantes no processo de melhoria da realidade escola e referentes relevantes para a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, dificilmente se podem desvalorizar os processos de avaliação de desempenho e de gestão de performance para a melhoria da execução da gestão estratégica da organização escola e o cumprimento dos seus objetivos, como referimos previamente.

Como diagnóstico de realidade, nas diferentes entrevistas e no focus group realizados (anexos 4 a 6), identifica-se e corrobora-se um nível de insatisfação pela ineficácia dos instrumentos do atual modelo de avaliação de desempenho docente, implementado nas escolas salesianas. O atual instrumento não corresponde a um alinhamento com as dimensões definidas na gestão estratégica da Fundação; não existe uma ferramenta (como um BSC) que facilite e proporcione esse alinhamento. Nas entrevistas e no focus group definiram-se níveis de insatisfação causados pela injustiça de um sistema ineficaz, que não premeia o mérito, nem distingue a qualidade dos docentes empenhados, gerando, nalguns casos, controvérsias judiciais; não valoriza os objetivos pessoais e de competências objetivas capazes de fazer ressaltar os processos de melhoria individual e coletiva.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas e do focus group, apresentamos na seguinte tabela as principais referências a considerar:

Tabela 2 - Análise de conteúdo de entrevistas e focus group (síntese)

	UNIDADES DE ANÁLISE	ENTREVISTA A	ENTREVISTA B	FOCUS GROUP	
alinhamento com gestão estratégica	alinhamento projeto educativo	fundamental	cultura da organização	definidor das características da organização	
	alinhamento objetivos da organização	identidade das escolas do grupo	apoio num possível BSC inexistente	avaliação de acordo com a organização	
	alinhamento com gestão estratégica	inexistente	inexistente mas tentada	acresce valor à organização	
	processo de melhoria	fim: docentes atores chave para melhoria	componente essencial	fim último	
características avaliação	conhecer desempenho	com consciência e competência	conhecimento claro e justo	instrumento de medida conhecimento do desempenho	
	supervisão versus avaliação			processo a desenvolver envolvimento e corresponsabilidade modelo de desenvolvimento para formação e acompanhamento	
	Autoavaliação	auto e heteroavaliação conjuntas	fundamental confrontada com desempenho	instrumento autoanálise para melhoria	
	avaliar competência	obrigatória por parte da entidade titular	processo pedagógico, relacional e científico	conjunto transversal de competências	
	observação sala de aula	imprescindível	fundamental	necessário	
	encontrar caminhos de formação	complementar à avaliação	sucessiva à avaliação para chegar à excelência	projeto de formação em continuidade com a avaliação	
	aplicação universal	a todos os docentes	a todos os docentes, especialmente aos recém chegados	a todos os docentes	
	efeitos	processo de melhoria	necessariamente	componente essencial para a melhoria e excelência	imprescindível para a melhoria da pessoa e da organização
		objetivos a atingir	objetivos pessoais definidos	objetivos pessoais e da organização	objetivos pessoais e da organização
		progressão na carreira	com impacto e efeito		
		Feedback	comunicação do observado	fundamental o feedback	comunicação da avaliação fundamental para melhoria
		seleção/despedimento	deveria ter esse efeito	de difícil implementação legal	efeitos desde a seleção e na hora do discernimento
		Recompensa	com impacto e efeito		
	definição de avaliação de desempenho	definição de avaliação de desempenho	Melhoria de desempenho Aperfeiçoamento e progresso	processo de melhoria contínua	instrumento de medida qualitativo e quantitativo foco nas competências observação, monitorização, qualificação
elementos caracterizantes da avaliação		nova cultura de avaliação abertura do modelo objetividade foco na melhoria contínua e no desenvolvimento profissional sem burocracia foco na formação contínua <i>a posteriori</i> diferenciação - segundo escolas e grupos disciplinares simplicidade valorizando a autoavaliação indicadores de referência que ofereçam evidências da avaliação partindo do perfil do educador acrescentar valor à organização			
nível de satisfação modelo de ADD	insatisfação generalizada do modelo de desempenho atual				
	problema com avaliadores	conflituoso historicamente	conflituoso pares como avaliadores alunos como avaliadores EE. EE. como avaliadores		
redesenho ADD	necessidade de um redesenho ou novo modelo				

São de considerar um conjunto de elementos que valorizem mais todo o procedimento, com ênfase num processo que passe do diagnóstico-valorativo a um

compromisso de processo formativo, passando da gestão de desempenho a um caminho de supervisão e acompanhamento, identificando as debilidades da prática docente com o propósito de melhoria individual e da organização no seu todo, alinhando objetivos pessoais identificados com a visão e a missão da organização, partindo da clareza dos objetivos mútuos e do alinhamento de perspectivas para a beneficiação de todos os processos, sobretudo no desenvolvimento das melhores práticas educativas, pedagógicas e didáticas dos profissionais, e a efetiva melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, concretizada em satisfação plena de todos, tanto pelos resultados alcançados, como pelos processos realizados, de qualidade e excelência, tendo como perspectiva o perfil profissional de cada docente. Nesse sentido, dever-se-ia valorizar mais o processo como melhoria da tarefa profissional e educativa de cada docente na multifacetada valorização das suas competências - e menos como ameaça à estabilidade laboral - otimizando a tarefa dos colaboradores docentes; como ferramenta que ajuda a construir e a melhorar, continua e significativamente; reconhecendo-se o mérito profissional e o esforço de cada um; com feedback de informação pertinente e significativa, que ajude a corrigir erros e rotas; vencendo obstáculos e otimizando todos os processos. No fundo, trata-se de conseguir um instrumento, redesenhando o atual modelo de ADD, capaz de valorizar e melhorar o desempenho docente em contexto escolar, com competência e qualidade, melhorando todos os procedimentos associados à prática docente, em contexto de sala de aula – *locus* privilegiado da ação docente – mas também no todo da escola, em articulação com os objetivos da organização, enunciados em projeto educativo e demais documentos de gestão estratégica da escola a partir do BSC corporativo e operacional.

A fim de concretizar estes elementos, para uma nova cultura de avaliação de desempenho docente que promova o mérito, procuraremos a seguir desenvolver um projeto de intervenção que concretize as necessidades enunciadas em formas de redesenho de procedimentos de avaliação de desempenho docente.

CAPITULO 4 – PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Centramo-nos agora no desenho global do projeto onde se pode verificar o desenvolvimento do tema proposto, apresentando-se a finalidade e a pertinência do projeto que sustenta todo o processo metodológico de conceção, desenvolvimento e avaliação das várias fases do projeto, assim como das diferentes atividades integradoras que o constituem: o redesenho de uma proposta de intervenção que possa promover uma avaliação de desempenho docente, de forma metodológica e sistemática passando da gestão de desempenho, num caminho transitório, para um processo de supervisão.

1. Elementos caracterizantes

1.1. Tema

Avaliação de Desempenho Docente nas escolas salesianas de Portugal.

1.2. Nome do projeto

“Futuris” – é o futuro dos educandos e da sua formação integral que está em questão na ação de cada dia nas escolas salesianas. Desta forma, não se enuncia uma avaliação de desempenho, mas um projeto de melhoria, de caráter formativo, demonstrativo de níveis altos de desempenho.

1.3. Slogan do projeto

“Melhorar cada dia!” – na medida em que o desafio da melhoria é permanente, de cada dia, com caráter motivacional e de otimização de possibilidades, centrados nos atores docentes das escolas salesianas, valor acrescentado reconhecido da organização e do seu funcionamento.

1.4. Logótipo

Numa representação gráfica, apresenta-se um logótipo para identificar o projeto (anexo 7). De forma simples, sintetiza-se a dinâmica de melhoria que se pretende, em permanência, de toda a ação educativa dos docentes, com cores vivas e um lettering facilmente identificável e legível, com um selo que apela à qualidade e excelência.



Figura 7 - Logótipo do Projeto Futuris

2. Finalidade do projeto

A partir da avaliação do modelo atual de avaliação de desempenho, temos como finalidade propor um projeto de melhoria do processo da avaliação de desempenho dos

docentes nas oito escolas salesianas, com instrumentos ajustados à avaliação, para o adequar ao desenvolvimento profissional dos docentes, no contexto da gestão estratégica e dos princípios fundantes das escolas salesianas em Portugal.

3. Objetivos

No projeto, consideramos os seguintes objetivos: 1) desenvolver respostas de melhoria na gestão estratégica e de controlo para as unidades das escolas salesianas, tendo em conta o Balanced Scorecard corporativo e operacional; 2) redesenhar o modelo de ADD que incorpore as práticas avaliativas na cultura da organização escola; 3) redesenhar, à luz do modelo de gestão estratégica e de controlo e do projeto educativo das escolas salesianas, um novo modelo de ADD global a ser aplicado em cada um das unidades das escolas salesianas em Portugal; 4) contribuir para desenvolver e assegurar a competência, qualidade e excelência da ação docente, favorecendo o desenvolvimento profissional do docente, para a satisfação de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, com a melhoria nos resultados e progresso das aprendizagens.

4. Plano de ação

4.1. Planeamento

Conhecido o sentido geral de intervenção (a avaliação de desempenho docente) e os sentidos específicos (os instrumentos de avaliação docente em escolas particulares e salesianas), conhecidos os destinatários do projeto (docentes das escolas salesianas em Portugal) e os territórios de intervenção (Salesianos de Poiães, Salesianos do Porto, Salesianos de Mogofores, Salesianos de Lisboa, Salesianos do Estoril, Salesianos de Manique, Salesianos de Évora e Salesianos do Funchal), apresentamos o conjunto das ações, para a operacionalização de instrumentos, para o modelo de avaliação de desempenho neste projeto de redesenho dos instrumentos da proposta de avaliação do CTT, a implementar nas escolas salesianas em Portugal.

4.2. Ações

O projeto apresenta um conjunto de ações a serem executadas no âmbito dos objetivos.

4.2.1. Construção do BSC Corporativo e Organizativo

Tendo em conta a necessidade do alinhamento estratégico da organização e a concretização dos elementos de gestão estratégica, concretizaram-se dois Balanced Scorecard: o primeiro corporativo, representando a missão, visão e estratégias da organização “Fundação Salesianos”, no que se refere às suas escolas; e, um segundo, organizativo próprio de uma dessas unidades (no caso do estabelecimento “Salesianos do Estoril – Escola”), que incorpora a articulação da realidade local com a dimensão corporativa e a ficha de resultado da avaliação do Balanced Scorecard (anexo 8).

Balanced Scorecard Corporativo - Fundação Salesianos - Escolas

MISSÃO

A Escola Salesiana educa crianças, adolescentes e jovens mediante um projeto de formação integral inspirado no Evangelho e segundo o sistema preventivo salesiano para formar «bons cristãos e honestos cidadãos» (MB XIII, 618).

VISÃO

Que a Escola Salesiana seja conhecida e valorizada pela qualidade da oferta formativa, pela excelência da ação educativa em favor de todos os alunos e pela sua fidelidade ao carisma educativo e evangelizador de S. João Bosco.

TRADUÇÃO DA VISÃO E DA ESTRATÉGIA

Comunicação e alinhamento

Tradução da visão

Planeamento e formulação estratégica

Feedback e aprendizagem

PERSPETIVAS

Satisfação da comunidade educativa
(alunos, familiares e educadores)

20%

Processos internos

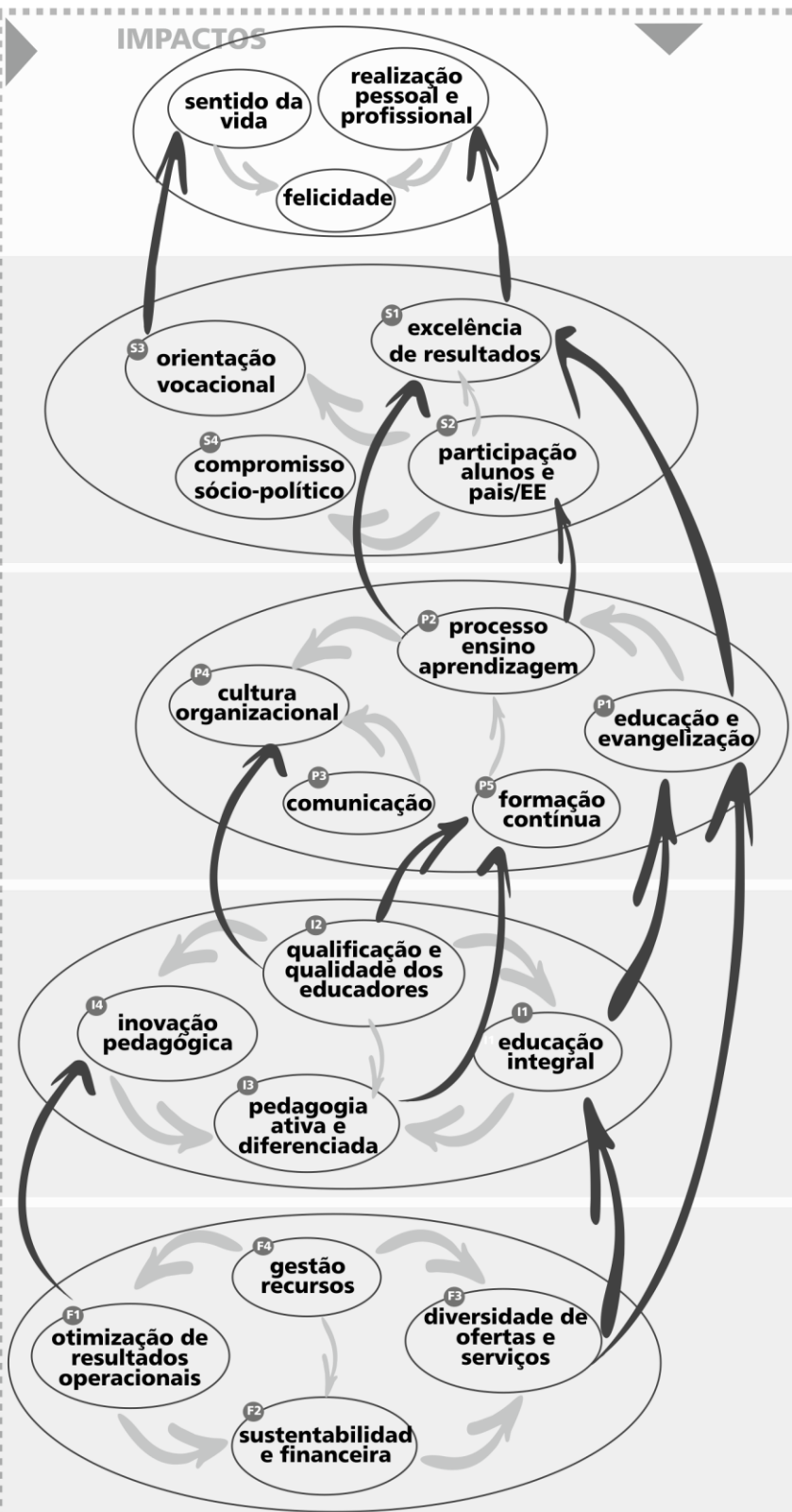
25%

Inovação e aprendizagem

40%

Financeira e de sustentabilidade

15%



OBJETIVOS	INDICADORES	METAS	ALVO							MEDIDAS	
			Poiares	Porto	Mogofores	Lisboa	Manique	Estonil	Évora	Funchal	
S1 25% Garantir a excelência de resultados para satisfação dos educadores, alunos e familiares	- Posição no Ranking de resultados nos exames nacionais (9º/11º-12º) entre as escolas com idêntico nº de exames - Desvio face à média nacional dos exames - % de alunos que melhoram os resultados externos face aos internos	- Colocação entre os cinco primeiros lugares no distrito - Colocação acima da média nacional em todas as provas com avaliação externa na escola - Melhoria em exames nacionais de 2% a 4% face aos resultados internos	■	■	■	■	■	■	■	■	- Processo de ensino aprendizagem que conduza a resultados de excelência - Melhoria de resultados nas avaliações externas
S2 25% Desenvolver níveis de participação de alunos e pais/Encarregados de Educação	- % de aumento de atividades e participação de alunos e pais	- Melhoria de 3% a 5% face ao ano anterior	■	■	■	■	■	■	■	■	- Oferta de atividades de fixação de alunos à escola
S3 25% Orientar para o sentido da vida, a realização pessoal e a felicidade com um projeto de vida e orientação vocacional	- Taxa de alunos com acompanhamento pessoal e vocacional	- no 1º ciclo: entre 5% e 10% - no 2º ciclo: entre 10% e 20% - no 3º ciclo: entre 50% e 80% - no ensino secundário: entre 20 e 30%	■	■	■	■	■	■	■	■	- Acompanhamento pessoal e desenvolvimento de uma cultura vocacional
S4 25% Educar para o compromisso sociopolítico	- % de aumento de projetos relativamente ao ano anterior - Nº de alunos envolvidos	- Aumento entre 5% a 10% de projetos e de alunos participantes	■	■	■	■	■	■	■	■	- Favorecimento de atividades de solidariedade e participação cívica
P1 20% Oferecer um projeto educativo e pastoral evangelizador de qualidade	- Grau de execução do plano pastoral escolar - Inquérito de satisfação a Encarregados de Educação e alunos do Secundário	- Entre 90% a 100% de atividades realizadas - Grau de satisfação entre 60% a 70%	■	■	■	■	■	■	■	■	- Pastoral orgânica de processos, itinerários de fé e atividades significativas
P2 20% Desenvolver o processo de Ensino aprendizagem de excelência	- Taxa de sucesso escolar	- Incremento de 3% face ao ano letivo anterior	■	■	■	■	■	■	■	■	- Oferta a todos os alunos de uma aprendizagem significativa qualificante e de excelência com resultados e sucesso escolar
P3 20% Melhorar os níveis de comunicação (interna e externa)	- Grau de execução do plano pastoral escolar	- Execução acima de 50% no primeiro ano; 70% no segundo ano; 95% no terceiro ano	■	■	■	■	■	■	■	■	- Desenvolvimento do conceito/marca "escola salesiana" como ativo estratégico com um plano de comunicação
P4 20% Criar uma cultura organizacional de qualidade e excelência em todos os processos	- Instrumento de avaliação de cultura organizacional (Cameron & Quin, 2011) - Inquérito de cultura organizacional - Taxa de certificações de qualidade	- Correlação positiva entre 0.20 e 0.30 - Entre 50% e 75% das certificações pretendidas	■	■	■	■	■	■	■	■	- Cultura partilhada de elevada performance (inquérito) - Sistema de Qualidade Certificada
P5 20% Garantir a formação contínua dos educadores	- Taxa de participação em formação	- Entre 90% a 100% de participação	■	■	■	■	■	■	■	■	- Formação contínua de educadores para um processo de ensino aprendizagem inovador e de qualidade
I1 25% Garantir a oferta de uma educação integral	- Taxa de oferta de atividades	- Aumento entre 5% e 10% das atividades oferecidas.	■	■	■	■	■	■	■	■	- Oferta de uma educação integral desenhada em função das necessidades dos alunos atendendo à sua diversidade e atenção aos desenvolvimentos pedagógicos que dão qualidade à educação
I2 25% Assegurar a qualificação e qualidade dos educadores	- Taxa de execução do plano de formação	- Entre 80% a 90% de execução do plano	■	■	■	■	■	■	■	■	- Formação contínua de todos os educadores em diferentes áreas
I3 25% Potenciar uma pedagogia ativa e diferenciada	- Taxa de atividades de pedagogia diferenciada e ativa	- Entre 80% a 90% de atividades pedagógicas ativas e diferenciadas realizadas	■	■	■	■	■	■	■	■	- Opção pela diferenciação pedagógica atendendo às diferenças individuais, estilos de aprendizagem e motivação e por pedagogias com metodologia ativa
I4 25% Favorecer a inovação pedagógica	- Taxa de atividades de inovação pedagógica	- Entre 80% a 90% das atividades de inovação pedagógicas realizadas	■	■	■	■	■	■	■	■	- Incorporação de elementos de inovação pedagógica e tecnológica no processo de ensino aprendizagem
F1 25% Otimizar os resultados operacionais	- Resultados operacionais	- Melhorar entre 2% a 3% os resultados operacionais	■	■	■	■	■	■	■	■	- Execução orçamental rigorosa melhorando os ganhos e reduzindo gastos
F2 25% Garantir a sustentabilidade financeira com níveis adequados de rentabilidade	- Resultados líquidos	- Melhorar entre 18% a 20% os resultados líquidos	■	■	■	■	■	■	■	■	- Incremento de um sistema de controlo de custos e despesas
F3 25% Diversificar as ofertas e os serviços prestados	- % de receitas de novos serviços e atividades	- Melhorar entre 5% e 10% anualmente	■	■	■	■	■	■	■	■	- Diversificação da oferta educativa, das atividades extracurriculares, de projetos e iniciativas educativas e ampliação da oferta de serviços abertos à comunidade
F4 25% Gerir de forma eficiente os recursos	- Ratio de gestão eficiente de recursos - Ratio entre o número de alunos e o número de professores por ciclo	- Reduzir ao ano 3% dos gastos operacionais face aos ganhos	■	■	■	■	■	■	■	■	- Garantia do uso eficaz e eficiente dos recursos humanos, financeiros e estruturais

Figura 8 - Balanced Scorecard Corporativo

Balanced Scorecard Operacional - Fundação Salesianos - Salesianos do Estoril - Escola

MISSÃO

A Escola Salesiana educa crianças, adolescentes e jovens mediante um projeto de formação integral inspirado no Evangelho e segundo o sistema preventivo salesiano para formar «bons cristãos e honestos cidadãos» (MB XIII, 618).

VISÃO

Que a Escola Salesiana seja conhecida e valorizada pela qualidade da oferta formativa, pela excelência da ação educativa em favor de todos os alunos e pela sua fidelidade ao carisma educativo e evangelizador de S. João Bosco.

TRADUÇÃO DA VISÃO E DA ESTRATÉGIA

Comunicação e alinhamento

Tradução da visão

Planeamento e formulação estratégica

Feedback e aprendizagem

PERSPETIVAS

Satisfação da comunidade educativa (alunos, familiares e educadores)

20%

Processos internos

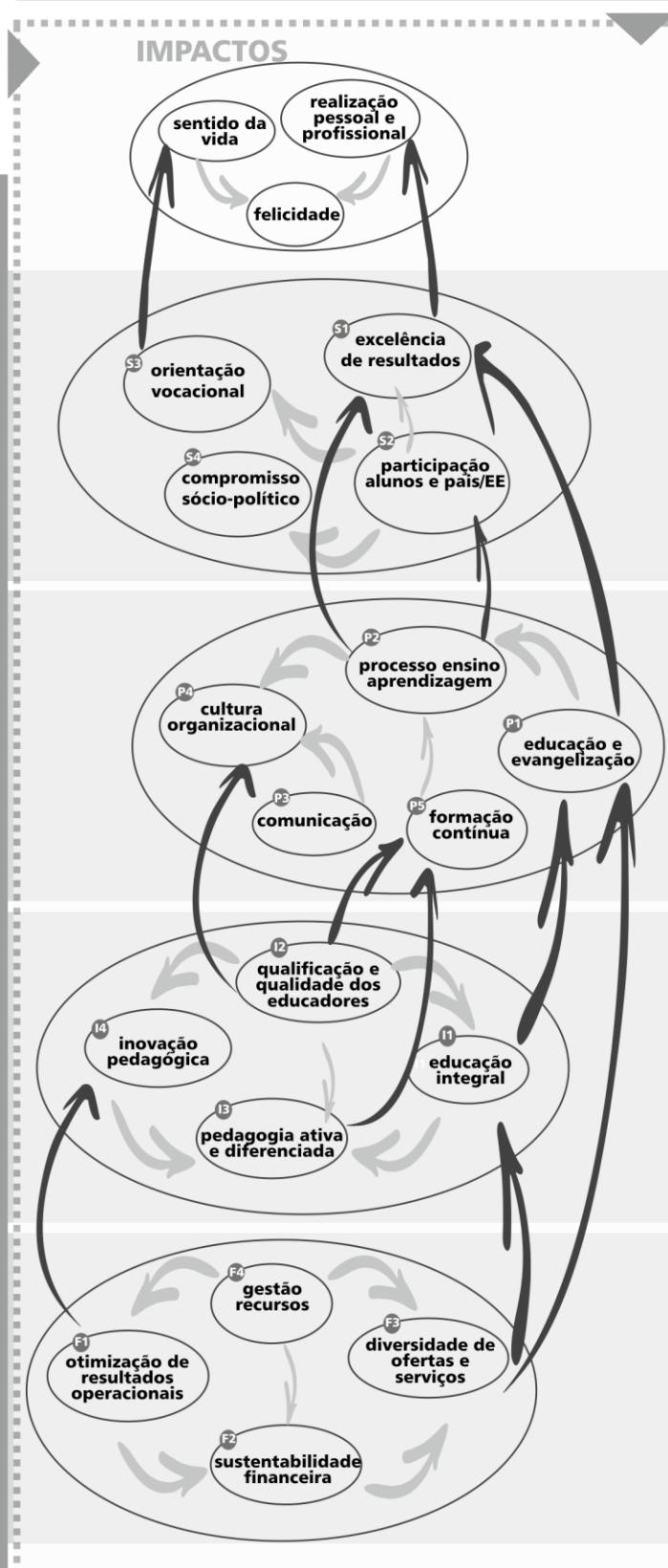
25%

Inovação e aprendizagem

40%

Financeira e de sustentabilidade

15%



OBJETIVOS	INDICADORES	META	FÓRMULA DE CÁLCULO	RESPONSÁVEL	FONTES DE INFORMAÇÃO
S1 25% Garantir a excelência de resultados para satisfação dos educadores, alunos e familiares	- Ranking de resultados nos exames nacionais (9º/11º-12º) entre as escolas com idêntico nº de exames - Desvio face à média nacional dos exames - % de alunos que melhoram os resultados em exames	- Colocação entre os cinco primeiros lugares no distrito - Colocação acima da média nacional em todas as provas com avaliação externa na escola	Média dos Ex. Nacionais (disciplina) – Média de Escola Nº de alunos que melhoraram/Nº total de alunos	- Direção Pedagógica - Coordenadores de Departamentos - Docentes	- Dados do IAVE e Rankings Nacionais
S2 25% Desenvolver níveis de participação de alunos e pais/Encarregados de Educação	- % de aumento de atividades com participação de alunos e pais	- Melhoria de 3% a 5% face ao ano anterior	Nº de atividades realizadas-nº atividades realizadas no ano anterior/Nº total de atividades do ano anterior	- Direção Pedagógica - Diretores de Turma - Administração - Coordenação Atividades	- Plano Anual de atividades (avaliação)
S3 25% Orientar para o sentido da vida, a realização pessoal e a felicidade com um projeto de vida e orientação vocacional	- Taxa de alunos com acompanhamento pessoal e vocacional	- no 1º ciclo: entre 5% e 10% - no 2º ciclo: entre 10% e 20% - no 3º ciclo: entre 50% e 80% - no ensino secundário: entre 20 e 30%	Nº de alunos acompanhados/Nº total de alunos	- Direção Pedagógica - Departamento Psicopedagógico - Pastoral	- Plano Anual de atividades (avaliação) - Relatório anual Departamento Psicopedagógico
S4 25% Educar para o compromisso sociopolítico	- % de aumento de projetos relativamente ao ano anterior - Nº de alunos envolvidos	- Aumento entre 10% a 20% de projetos e de alunos participantes	Nº de projetos realizados - Nº projetos realizados no ano anterior/Nº de projetos realizados no ano anterior	- Direção Pedagógica - Departamento Psicopedagógico - Pastoral	- Plano anual de atividades (avaliação): voluntariado e projetos
P1 20% Oferecer um projeto educativo e pastoral evangelizador de qualidade	- Grau de execução do plano pastoral escolar - Inquérito de satisfação a Encarregados de Educação e alunos do Secundário	- Entre 90% a 100% de atividades realizadas - Grau de satisfação entre 60% a 70%	Nº de atividades realizadas/Nº de atividades propostas	- Direção Pedagógica - Pastoral - Docentes e não docentes	- Plano anual de atividades Pastoral
P2 20% Desenvolver o processo de Ensino aprendizagem de excelência	- Taxa de sucesso escolar	- Incremento de 3% face ao ano letivo anterior	Nº de alunos não retidos/Nº total de alunos	- Direção Pedagógica - Docentes	- Resultados escolares (3º período)
P3 20% Melhorar os níveis de comunicação (interna e externa)	- Prazo e grau de execução do plano de comunicação	- Execução acima de 50% no primeiro ano; 70% no segundo ano; 95% no terceiro ano	Nº de atividades realizadas/Nº de atividades propostas	- Direção Pedagógica - Administração	- Plano de comunicação interna e externa
P4 20% Criar uma cultura organizacional de qualidade e excelência em todos os processos	- Prazo inquérito de cultura organizacional - Taxa de certificações de qualidade	- Correlação positiva entre 0.20 e 0.30 - Entre 50% e 75% das certificações pretendidas	Nº de certificações em vigor/Nº de certificações	- Direção Pedagógica - Equipa de avaliação	- Instrumento de avaliação de cultura organizacional - Relatórios de entidades certificadoras
P5 20% Garantir a formação contínua dos educadores	- Taxa de participação em formação	- Entre 90% a 100% de participação	Nº de horas de formação x Nº de participantes/Nº de	- Centro de Formação - Direção Pedagógica - Departamento Psicopedagógico	- Plano de formação (avaliação) - Dados do Centro de Formação "Salesianos"
I1 25% Garantir a oferta de uma educação integral	- Taxa de oferta de atividades	- Aumento entre 5% e 10% das atividades oferecidas.	Nº de Atividades oferecida/Nº de atividades solicitadas	- Entidade Titular - Direção Pedagógica	- Plano anual de atividades (avaliação)
I2 25% Assegurar a qualificação e qualidade dos educadores	- Taxa de execução do plano de formação	- Entre 80% a 90% de execução do plano	Nº de Atividades oferecida/Nº de atividades solicitadas	- Direção Pedagógica - Centro de Formação	- Plano de formação (avaliação)
I3 25% Potenciar uma pedagogia ativa e diferenciada	- Taxa de atividades de pedagogia diferenciada e ativa	- Entre 80% a 90% de atividades pedagógicas ativas e diferenciadas realizadas	Nº atividades de pedagogia diferenciada e ativa/nº total de atividades	- Direção Pedagógica - Coordenadores de Departamentos - Docentes - Departamento Psicopedagógico	- Plano de atividades e planificação dos departamentos (ciclos, departamentos e departamento)
I4 25% Favorecer a inovação pedagógica	- Taxa de atividades de inovação pedagógica	- Entre 80% a 90% das atividades de inovação pedagógicas realizadas	Nº atividades de inovação pedagógica/nº total de atividades	- Direção Pedagógica - Coordenadores de Departamentos - Docentes - Departamento Psicopedagógico	- Plano de atividades e planificação dos departamentos (ciclos, departamentos e departamento)
F1 25% Otimizar os resultados operacionais	- Resultados operacionais	- Melhorar entre 2% a 3% os resultados operacionais	Gastos operacionais/Ganhos	- Administração - Direção Pedagógica	- Relatório anual de contas
F2 25% Garantir a sustentabilidade financeira com níveis adequados de rentabilidade	- Resultados líquidos	- Melhorar entre 18% a 20% os resultados líquidos	Ganhos - Gastos	- Administração - Direção Pedagógica	- Relatório anual de contas
F3 25% Diversificar as ofertas e os serviços prestados	- % de receitas de novos serviços e atividades	- Melhorar entre 5% e 10% anualmente	Receitas novas atividades/Receitas atividades	- Administração - Direção Pedagógica	- Relatório anual de contas
F4 25% Gerir de forma eficiente os recursos	- Ratio de gestão eficiente de recursos - Ratio entre o número de alunos e o número de professores por ciclo	- Reduzir ao ano 3% dos gastos operacionais face aos ganhos	Gastos total de recursos/Ganhos Nº de alunos/Nº de educadores por ciclo	- Administração - Direção Pedagógica	- Relatório anual de contas

Figura 9 - Balanced Scorecard Operacional

4.2.2. Desenho dos perfis profissionais

A identificação do profissional docente adequado para a organização em análise inicia-se com a definição do perfil profissional que se pretende, segundo a necessidade e os objetivos a desempenhar por este, numa ligação estreita entre as exigências da organização com as competências de cada um (anexos 9 a 12). Eis o perfil profissional geral docente desenhado:

PERFIL PROFISSIONAL – DOCENTES																																
<p>Designação Docente do Ensino Básico ou Secundário</p> <p>Equipamento utilizado Material TIC e material didático</p> <p>Área funcional Docência</p> <p>Departamento/grupo de recrutamento Ciclo de Ensino Básico ou Secundário</p>	<p>Natureza da organização de exercício da atividade Fundação Salesianos - Escolas</p> <p>Área funcional Docência</p> <p>Superior hierárquico Diretor de Ciclo → Diretor Pedagógico → Diretor (Representante da Entidade Titular)</p> <p>Departamento/grupo de recrutamento Ciclo de Ensino Básico ou Secundário</p>																															
<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e preparação das atividades letivas - Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar - Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber - Elaboração de materiais didático-pedagógicos - Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar - Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos - Realização de atividades de apoio educativo - Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação - Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação - Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar - Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola 																																
<ul style="list-style-type: none"> - Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão - Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado - Participação na formação contínua - Acompanhamento ativo de todos os alunos - Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada - Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos - Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé - Preocupação por adquirir uma formação educativo-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana) - Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade - Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola - Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos - Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo - Promoção da interação com os membros da comunidade 																																
<p>Domínio de competências/Ordens de Competências</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Domínio de competências</th> <th style="width: 35%;">Ordens de competências</th> <th style="width: 50%;">Subordens de competências</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">A competências para lecionar</td> <td>A1 – Conhecimentos científicos e didáticos</td> <td>A11 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar A12 – Conhecimentos sólidos de didática A13 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes A14 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador</td> </tr> <tr> <td>A2 – Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização</td> <td>A21 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas A22 – Capacidade de motivação dos alunos A23 – Dinamismo e proatividade A24 – Capacidade de organização</td> </tr> <tr> <td>A3 – Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)</td> <td>A31 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo A32 – Capacidade de adaptação a novas situações</td> </tr> <tr> <td>A4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano</td> <td>A41 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola A42 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola A43 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola</td> </tr> <tr> <td>A5 – Comunicação</td> <td>A51 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária A52 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina</td> </tr> <tr> <td>A6 – Planeamento</td> <td>A61 – Planificação da atividade letiva A62 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular</td> </tr> <tr> <td>A7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos</td> <td>A71 – Procura de informação e atualização de conhecimentos A72 – Formação contínua</td> </tr> <tr> <td>A8 – Avaliação</td> <td>A81 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">B competências profissionais e de conduta</td> <td>B1 – Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas</td> <td>B11 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação B12 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa</td> </tr> <tr> <td>B2 – Ética profissional</td> <td>B21 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional B23 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">C competências sociais e de relacionamento</td> <td>C1 – Relação com os alunos e encarregados de educação</td> <td>C11 – Capacidade de relacionamento com os alunos C12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação</td> </tr> <tr> <td>C2 – Envolvimento com a comunidade educativa</td> <td>C21 – Empatia e afetuosidade C22 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa</td> </tr> </tbody> </table>			Domínio de competências	Ordens de competências	Subordens de competências	A competências para lecionar	A1 – Conhecimentos científicos e didáticos	A11 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar A12 – Conhecimentos sólidos de didática A13 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes A14 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador	A2 – Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização	A21 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas A22 – Capacidade de motivação dos alunos A23 – Dinamismo e proatividade A24 – Capacidade de organização	A3 – Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	A31 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo A32 – Capacidade de adaptação a novas situações	A4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano	A41 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola A42 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola A43 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola	A5 – Comunicação	A51 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária A52 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina	A6 – Planeamento	A61 – Planificação da atividade letiva A62 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular	A7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos	A71 – Procura de informação e atualização de conhecimentos A72 – Formação contínua	A8 – Avaliação	A81 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação	B competências profissionais e de conduta	B1 – Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas	B11 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação B12 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa	B2 – Ética profissional	B21 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional B23 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos	C competências sociais e de relacionamento	C1 – Relação com os alunos e encarregados de educação	C11 – Capacidade de relacionamento com os alunos C12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação	C2 – Envolvimento com a comunidade educativa	C21 – Empatia e afetuosidade C22 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa
Domínio de competências	Ordens de competências	Subordens de competências																														
A competências para lecionar	A1 – Conhecimentos científicos e didáticos	A11 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar A12 – Conhecimentos sólidos de didática A13 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes A14 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador																														
	A2 – Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização	A21 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas A22 – Capacidade de motivação dos alunos A23 – Dinamismo e proatividade A24 – Capacidade de organização																														
	A3 – Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	A31 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo A32 – Capacidade de adaptação a novas situações																														
	A4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano	A41 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola A42 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola A43 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola																														
	A5 – Comunicação	A51 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária A52 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina																														
	A6 – Planeamento	A61 – Planificação da atividade letiva A62 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular																														
	A7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos	A71 – Procura de informação e atualização de conhecimentos A72 – Formação contínua																														
	A8 – Avaliação	A81 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação																														
B competências profissionais e de conduta	B1 – Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas	B11 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação B12 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa																														
	B2 – Ética profissional	B21 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional B23 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos																														
C competências sociais e de relacionamento	C1 – Relação com os alunos e encarregados de educação	C11 – Capacidade de relacionamento com os alunos C12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação																														
	C2 – Envolvimento com a comunidade educativa	C21 – Empatia e afetuosidade C22 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa																														
<p>Formação Qualificação profissional para a docência de acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 23 de fevereiro</p>																																

Figura 10 - Perfil profissional docente

4.2.3. Desenho das fichas de avaliação

O modelo deverá conter componentes que funcionam articuladamente: uma organização condutora do processo, avaliadores/supervisores treinados e credíveis e um conjunto de procedimentos de avaliação claro, objetivo, articulado e conhecido, de modo a identificar e conhecer os diferentes aspetos da ação educativa docente. O resultado do processo de ADD expressa-se em duas dimensões: objetivos pessoais propostos (com ligação aos resultados da Escola no seu BSC) e nas competências previamente definidas no perfil profissional objeto de avaliação. Estas dimensões articulam-se com a autoavaliação.



Ficha de avaliação de melhoria de desempenho docente

Docente: _____ Grupo de Recrutamento: _____

Período em avaliação: _____



Objetivos			
Dimensão	Objetivos contratados	Indicadores	Resultado final
Resultados da Escola (20%)	Assegurar o cumprimento dos objetivos do BSC operacional	Resultado do BSC	
Competências para lecionar (40%)			
Competências profissionais e de conduta (20%)			
Competências sociais e de relacionamento (20%)			
SUBTOTAL (1)			

Competências			
Dimensão	Domínio	Ordem de competências	Classificação
Competências para lecionar (40%)	Conhecimentos científicos e didáticos	C1 – Conhecimentos científicos	
		C2 – Conhecimentos de didática	
	Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos	C3 – Conhecimentos de aplicação prática do saber	
		C4 – Motivação	
	Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	C6 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo	
		C7 – Adaptabilidade a novas situações	
	Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano	C8 – Identificação com o Projeto educativo-pastoral salesiano	
		C9 – Envolvimento nos documentos orientadores	
	Comunicação	C10 – Comunicação	
		C11 – Gestão de sala de aula e disciplina	
	Planeamento	C12 – Organização	
		C13 – Planificação	
	Procura de informação e atualização de conhecimentos	C14 – Desenvolvimento de atividades	
		C15 – Formação contínua e de desenvolvimento profissional	
	Avaliação	C16 – Avaliação	
		Trabalho de equipa e cooperação inter áreas	C17 – Trabalho em equipa
Ética profissional	C18 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional		
	Relação com os alunos e encarregados de educação	C19 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos	
Competências sociais e de relacionamento (30%)		C20 – Relação com os alunos	
	Envolvimento com a comunidade educativa	C21 – Relação com comunidade educativa	
Competências sociais e de relacionamento (30%)		C22 – Empatia e amabilidade	
		C23 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa	
SUBTOTAL (2)			

Autoavaliação (a preencher pelo docente)	

Plano de formação	

Classificação final			
	Classificação	Ponderação	Classificação final
Objetivos	SUBTOTAL (1)	30%	
Competências	SUBTOTAL (2)	70%	

O Avaliador: _____ Data: ___/___/___ O Avaliado: _____ Data: ___/___/___

A partir da autoavaliação desencadeia-se todo o processo que culminará com o preenchimento desta ficha (figura 11), onde são também desenhados os elementos do plano de formação contínua pertinente, adequado e oportuno, para a melhoria e a excelência. A classificação final obtém-se pela consideração das diferentes classificações intermédias com a ponderação indicada. Este procedimento é acompanhado de um feedback constante e do diálogo positivo entre avaliado e avaliador. O resultado do BSC obtém-se a partir da ficha própria de avaliação (como indicado no anexo 8).

4.2.4. Construção da escala de avaliação

A avaliação realiza-se tendo como base diversos tipos de evidências correlacionados com standards e critérios para determinar níveis de desempenho e orientar para um plano de formação. As evidências, para além de documentos e materiais próprios do docente (materiais didáticos e de aprendizagem produzidos pelo docente ou pelos alunos), incluem também a observação de aulas, entrevistas, registos próprios, portefolios, planificações, relatórios de atividades complementares, relatórios de encontros com os Encarregados de Educação e demais elementos considerados pertinentes no processo.

Os standards, critérios e descritores para determinar os níveis de desempenho devem ter em conta: a realidade e o contexto da escola, da comunidade educativa e envolvente, e dos alunos; o sentido de gradualidade; o clima e cultura organizacional; ilustrando, com base nas competências definidas no perfil profissional, a configuração da qualidade e da excelência em contexto, tal como a seguir é apresentado, de acordo com as escalas do CCT numa nova expressão de competência (Tabela 3).

Tabela 3 - Gestão de competências: escalas

Escala				
1	2	3	4	5
Conhece os princípios, as teorias e as práticas gerais da competência, utilizando instrumentos/técnicas básicas na resolução de problemas simples.	Utiliza as práticas da competência na sua atividade regular para resolver problemas/questões que lhe são colocados/dirigidos.	Domina as boas práticas da competência para a resolução com sucesso de problemas em diferentes contextos de trabalho.	Desenvolve as práticas da competência em contextos de trabalho complexos ou novos. Propõe melhorias exequíveis para a resolução de problemas difíceis. Forma os colegas de trabalho.	É uma referência na aplicação da competência, demonstrando elevada maturidade e experiência em contextos de trabalho invulgares, difíceis ou delicados. É especialista nas práticas desta competência, identificando, analisando e solucionando com sucesso problemas.
INADEQUADO	POUCO ADEQUADO	ADEQUADO	MUITO ADEQUADO	EXCELENTE

4.2.5. Dispositivo organizativo

Apresentam-se, de seguida, os instrumentos para a implementação do projeto. A implementação e execução do projeto deve ter em conta o controlo de execução, a monitorização do processo, a atribuição e distribuição de tarefas, o apuramento de resultados, a sistematização das informações, a interpretação dos resultados, os novos

problemas, e, eventuais, novos projetos. Num primeiro momento importa definir uma escola piloto onde se aplique em escala o modelo e daí se derivem as opções de melhoria do mesmo.

4.2.6. Recursos necessários

As ações definidas no plano de projeto implicam a mobilização atempada dos recursos humanos e materiais. No que se refere aos recursos humanos, centramo-nos no coordenador do projeto e equipa de trabalho coadjuvante, no grupo de avaliadores e nas direções pedagógicas. São particularmente pertinentes os grupos de avaliadores (preferentemente docentes séniores experientes, qualificados, reconhecidos e credíveis) que além da formação para a aplicação do modelo devem reunir um conjunto de características de credibilidade e isenção, profissionalismo e ética, para se constituírem como coadjuvantes ao modelo, valorizando todo o processo do modelo na recolha de informação e a valorização pertinente da mesma, e no apoio e acompanhamento a dar aos docentes em processo de avaliação. No que se refere aos recursos materiais, é preciso preparar os documentos necessários como autorizações, modelos de resposta, guiões, entre outros. No desenvolvimento das ações é fundamental o acompanhamento por parte da gestão do projeto pelo coordenador e sua equipa. Se houver desvios ao planeado, deverão ser estudadas e colocadas em prática medidas de recuperação, de tal modo que os objetivos sejam atingidos nos tempos definidos.

4.2.7. Cronograma de intervenção

4.2.7.1. Plano de comunicação

Dadas as tensões criadas à volta da ADD, é fundamental desenvolver um plano de comunicação que articule a necessidade da avaliação com o alinhamento estratégico, os processos de melhoria e a implementação de procedimentos que superem o temor e a desconfiança. Nesse sentido, procuramos com este projeto, o seu título, o slogan e o logo criar um distanciamento face à avaliação pela avaliação, para referenciar um processo formativo, de demonstração de níveis altos de desempenho, numa configuração de mais supervisão que avaliação. Sensível a estes elementos, é de grande importância, para um impacto positivo, que os níveis de comunicação sejam dissuasores de mensagens negativas e de rejeição *a priori*. Para isso, será importante começar por uma boa experiência piloto, numa escola, verificando os elementos a melhorar, para que, na generalização da aplicação do modelo, haja testemunhos narrativos positivos do projeto.

A simplicidade, a proximidade, a valorização docente, a procura da melhoria contínua do desenvolvimento profissional, a realização e satisfação pessoal, são elementos que, valorizados, dispõem para processos de avaliação contínuos que acentuam o mérito e a competência no interior da escola.

4.2.7.2. Ciclo de gestão e calendário das atividades

De seguida apresentamos o ciclo de gestão do projeto e o calendário das atividades a desenvolver.

Tabela 4 - Ciclo de Gestão e calendário de atividades

PASSOS	DESCRIÇÃO
1. Projetação e preparação (um ano antes da implementação – setembro 2017 – junho 2018)	Constituição da equipa de trabalho do projeto “Futuris”
	Estabelecimento dos planos de ação
	Definição do perfil de avaliador
	Elaboração do manual de procedimentos e regulamento do projeto
	Formação de Avaliadores
	Definição do plano de comunicação
	Ações de sensibilização /apresentação do projeto “Futuris”
2. Desenvolvimento e execução do projeto	FASE 0 – ESCOLA PILOTO (um ano letivo – setembro 2018- junho 2019)
	Divulgação do projeto (junho-julho 2018) - Apresentação dos objetivos: melhoria contínua e desenvolvimento profissional - Definição dos procedimentos - Definição da(s) equipa(s) de avaliadores: avaliadores como supervisores
	Implementação em escola piloto (setembro 2018) - Constituição da Comissão de Avaliação (setembro 2018) - Apresentação e formação (setembro 2018) - Formação para uma nova cultura de avaliação - Apresentação do BSC Corporativo e Organizacional local (alinhamento gestão estratégica) – Setembro 2018 - Apresentação do perfil profissional de competências - Elaboração dos objetivos pessoais: formação em ação - Autoavaliação: valor, sentido e orientação – formação e modelos - Indicadores de avaliação e tipologia de evidências no modelo de avaliação - formação
3. Monitorização do projeto	Início do projeto “Futuris” (outubro – novembro 2018) - Observação/assistência de aulas (novembro 2018 – junho 2019) - Avaliação dos resultados dos alunos (novembro 2018 – junho 2019) - Feedback bimensal (análise de documentação e de evidências) - Monitorização dos procedimentos (trimestral) – afinação de procedimentos - Realização do Relatório de Avaliação - Elaboração da autoavaliação (maio 2019) - Preenchimento da ficha de ADD (maio 2019) - Confronto/Feedback com equipa de avaliadores (junho 2019) - Entrega da documentação final de ADD (junho-julho 2019) - Ratificação da avaliação pela entidade titular (julho-setembro 2019)
	Avaliação dos procedimentos (julho – setembro 2019) - Avaliação do processo de implementação em escola piloto (julho-setembro 2019)
4. Revisão e melhoria do projeto	FASE 1 – MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO (julho-setembro 2019) - Avaliação de todo o projeto “Futuris” - Reelaboração de procedimentos - Aprovação de implementação generalizada
5. Generalização	FASE 2 - GENERALIZAÇÃO AOS OUTROS ESTABELECIMENTOS DA FUNDAÇÃO “SALESIANOS” (ano letivo 2019-2020) - Divulgação do projeto: Apresentação e formação - Implementação generalizada - Realização do projeto - Monitorização e avaliação do projeto

4.3. Avaliação

No processo de elaboração de um projeto um dos elementos fundamentais a ter em conta é o seu processo de avaliação. Uma avaliação definida *ex ante* de forma a definir o impacto e benefícios do mesmo e assim tomar a decisão (qualitativa) de implementar ou não o projeto. Para isso é necessária uma concreta criteriologia de avaliação do projeto. Para além disso, durante o projeto é necessária uma contínua monitorização e acompanhamento, neste caso, com dois elementos de incidência fundamentais: a avaliação contínua do processo e do modelo de avaliação de desempenho e seus instrumentos, tema do projeto. Nesse sentido, enquanto instrumentos de avaliação são necessários: o objeto da avaliação, indicadores de avaliação, o processo de mensuração, os produtos da avaliação e uma planificação da avaliação. Esta incidirá sobre os impactos, a realização, a operacionalização e a conceção da intervenção, tendo em atenção a adesão dos destinatários ao modelo, a satisfação perante o modelo para a reestruturação do mesmo com instrumentos novos, complementares e significativos.

2. IMPACTOS DO PROJETO

Atendendo aos impactos esperados do projeto, pretende-se melhorar a performance docente em 5%, estimada em aumentar o nível de satisfação e de sentido de pertença dos docentes com a instituição. No âmbito das escolas, em termos específicos, pretende-se fomentar o conceito de meritocracia melhorando a atividade, a competência e o reconhecimento do desempenho docente, associado ao princípio da recompensa intrínseca e à promoção do desenvolvimento profissional pessoal. Pretende-se, ainda, promover a notoriedade da instituição, identificando-a com níveis de proficiência e qualidade sinónimos de excelência, ratificados pela satisfação dos resultados dos alunos e a qualidade das aprendizagens dos mesmos. Estes impactos terão reflexo no plano de desenvolvimento pessoal e de formação com vista à prossecução dos fins a alcançar. Isto supõe transformar a cultura da organização e a sua cultura de avaliação, articular a estratégia e a monitorização de resultados no cumprimento dos seus objetivos, a criação de sistemas balanceados e dinâmicos, uma visão partilhada de objetivos e metas, e a capacidade de valorizar o trabalho educativo de cada um dos docentes no seu campo de trabalho nas escolas.

CONCLUSÃO

Ao terminarmos o itinerário de abordagem da ADD no âmbito das escolas da Fundação “Salesianos” em Portugal, percebemos, uma vez mais, a relevância e a pertinência desta ação-investigação na contemporaneidade dos estudos das organizações e no campo específico das organizações escolares num contexto de gestão e administração escolar. Atendendo à realidade das escolas salesianas, tanto a dimensão da gestão estratégica, como a da avaliação de desempenho, no contexto da gestão de performance que aqui fomos apresentando, constituem uma mais-valia significativa para a construção da identidade e do *focus* de ação da Fundação “Salesianos” enquanto grupo de escolas. Os seus princípios educativos, a sua pedagogia própria e a sua forma de organização desafiam, na atualidade, a que, cada vez mais, e corporativamente, exista “escola salesiana” e não “escolas salesianas”: o fim da educação integral, o ambiente educativo de excelência, a procura da valorização de cada um dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a definição de uma dimensão preventiva de futuro de realização plena, constituem-se como elementos-chave aos quais as escolas salesianas se querem manter fiéis e sempre melhorar.

No campo educativo, é já uma assunção generalizada a consciência de que, nas escolas, os docentes são os atores principais para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, detendo um papel de particular relevância nos resultados educativos dos alunos. Numa organização de aprendizagem como a Fundação “Salesianos”, que procura a excelência educativa, a atenção aos educadores e a educadores qualificados é pertinente e atual. O alinhamento estratégico de ação com os princípios da organização e a ação educativa de cada dia deverá fazer com que a entidade titular, de alguma forma, encontre instrumentos e metodologias que garantam elevados níveis de objetivos e impactos para a promoção da continuidade da notoriedade da instituição. Para este efeito, foi desenvolvido, nesta ação-investigação, um modelo integrado de gestão de performance e de desempenho, alinhado com uma perspetiva de gestão estratégica da organização em questão, que ajude a processos de melhoria constante dos seus principais intervenientes, com o horizonte da qualidade e da excelência referidas. Este paradigma de gestão de performance e de desempenho, no confronto dos dados adquiridos, levou ao redesenho do modelo de ADD para o universo das escolas da Fundação “Salesianos”. Assim pretendeu-se valorizar e promover os docentes e a sua satisfação, o seu sentido de pertença, no reconhecimento e validação do esforço constante que realizam, para um desenvolvimento profissional permanente, em condições estruturais e institucionais favoráveis, nas quais exerçam a docência; com processos formativos promotores de processos motivacionais, capazes de fazer refletir sobre a própria ação docente e educativa, no contexto dos objetivos

institucionais e dinâmicas de estratégia definida para as escolas salesianas, com o contributo de diferentes elementos e procedimentos. Para isso, para além da conceção de um instrumento de gestão estratégica como o Balanced Scorecard, da análise da realidade dos diferentes estabelecimentos, compreendendo os limites do atual modelo de ADD, desenvolvemos o projeto “Futuris: melhorar cada dia!”, reconhecendo a importância do perfil profissional docente, os objetivos pessoais em articulação e alinhamento com os objetivos estratégicos, para uma gestão de performance cada vez mais identificada com um caminho de supervisão e acompanhamento, nas oito escolas da Fundação “Salesianos” em Portugal.

Reconhecendo algumas limitações inerentes ao processo de estudo realizado, já que um trabalho desta natureza não nos permite estabelecer verdades nem conclusões definitivas, destacamos, como passos futuros sucessivos um conjunto de elementos que implicarão, necessariamente, um acompanhamento da implementação do modelo de ADD, numa concretização mais específica de todos os referentes avaliativos elaborados. Atente-se, com especial incidência, à passagem de uma primeira experiência piloto que, avaliada e melhorada, possa ser generalizada ao todo da organização, superando as dificuldades assumidas e históricas da relação pouco benevolente de muitos docentes com as dinâmicas dos processos instituídos de ADD, superando os temores próprios de uma cultura de avaliação negativa e punitiva, pouco sólida, de estimações subjetivas, para uma visão de desempenho supervisionada e acompanhada. Uma visão capaz de valorizar a qualidade do desempenho já realizado, capaz de melhorar as situações necessitadas de melhoria, capaz de uma reflexão desapassionada, objetiva e crítica dos méritos e limites das atuações, contribui para um desenvolvimento profissional cada vez mais qualificado e de excelência. Uma atenção especial deverá ser dada à tarefa dos avaliadores: estes não devem ser vistos como elementos externos invasivos e dissuasores, mas companheiros de viagem atentos e disponíveis para encontrar as melhores rotas, as melhores opções educativas, os melhores processos para empreender, com sucesso, a aventura de educar, numa atitude de abertura, diálogo, feedback constante, para o desenvolvimento do profissional docente e do seu melhor potencial, com formação credível e especializada.

Neste trabalho não encontramos, assim, um modelo funcional, mas um modelo de gestão estratégico de pessoas no específico campo educativo. Com as devidas adaptações, apresenta-se um contributo, que quando generalizado, poderá ajudar aos processos de avaliação de desempenho de outras organizações semelhantes de ensino privado e cooperativo em Portugal. No processo realizado, procurou-se sempre uma adequação que garanta a legitimidade e a legalidade da sua implementação, em consonância com o contrato coletivo de trabalho e a legislação em vigor, salvaguardando os direitos e os deveres dos docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo J. (2010), "Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência", *Estudos em Avaliação Educacional*, Maio-Agosto, pp. 343-361.
- Azevedo, José Maria (2007), "Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos" (online), Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação. consultado em 12. 10. 2016. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>.
- Bardin, Laurence (2014), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barroso, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Bilodeau, Barbara e Darrell Rigby (2007), "Selecting Management Tools Wisely", *Harvard Business Review*, 85 (12), pp. 20-22.
- Bititci, Umit, Patdonu Suwignjo e Allan Carrie (2001), "Strategy management through quantitative modelling of performance measurement systems", *International Journal of Production Economics*, 69 (1), pp. 15-22.
- Bourne, Mike, John Mills, Mark Wilcox, Andy Neely e Ken Platts (2000), "Designing, implementing and updating performance measurement systems", *International Journal of Operations & Production Management*, 20 (7), pp. 754-771.
- Bryson, John (2011), *Strategic planning for public and nonprofit organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Caetano, António (1998), *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*, Lisboa, RH Editora.
- Cokins, Gary (2004), *Performance Management: Finding the Missing Pieces*, Hoboken, Wiley.
- Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo, Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 4, 29/1/2015.
- Costa, Jorge (1991), *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora.
- Decreto-Lei n.º139-A/1990, de 28 de abril.
- Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 de Maio.
- Decreto-Lei n.º115-A/1998, de 4 de maio.
- Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.
- Decreto-Lei n.º79/2014, de 23 de fevereiro.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

- Demartini, Chiara (2014), *Performance Management Systems: Design, Diagnosis and Use*, Berlin, Springer-Verlag.
- Drisko, James e Tina Maschi (2016), *Content analysis*, New York, Oxford University Press.
- Drucker, Peter e Joseph A. Maciariello (2008), *Management Revised Edition of Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, New York, HarperCollins.
- Eccles, Robert (1991), "The Performance Measurement Manifesto", *Harvard Business Review*, Janeiro-Fevereiro, pp. 131-137.
- Elias, Fernando (2008), *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes: Guia Prático para a Avaliação de Desempenho*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Fernandes, Alexandra e António Caetano (2007), "A Avaliação de Desempenho", em António Caetano e Jorge Vala (org.), *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*, Lisboa, RH Editora, pp. 358-387.
- Ferreira, Aldónio e David Otle (2009), "The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis", *Management Accounting Research*, 20 (4), pp. 263–282.
- Forrester, Gillian (2011), "Performance management in education: milestone or millstone?", *Management in Education*, 25 (1), pp. 5-9.
- Franco-Santos, Monica, Lorenzo Lucianetti e Mike Bourne (2012), "Contemporary performance measurement systems: a review of their consequences and a framework for research", *Management Accounting Research*, 23, pp. 79-119.
- Greenwood, Davydd e Morten Levin (2007), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Hitt, Michael, Duane Ireland e Robert Hoskisson (2007), *Strategic Management: Competitiveness and Globalization*, Cincinnati, Thomson South-Western.
- Jordan, Hugues, José Azevedo Rodrigues e João Carvalho Neves (2005), *O Controlo de Gestão: Ao Serviço da Estratégia e dos Gestores*, Lisboa, Áreas Editora.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro.
- Kane, Thomas, Kerri Kerr e Robert Pianta (2014), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance From the Effective Teaching Project*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Kaplan, Robert (2005), "How the balanced scorecard complements the McKinsey 7-S model", *Strategy & Leadership*, 33 (3), pp. 41-46.
- Kaplan, Robert (2010), "Conceptual foundations of the balanced scorecard" (online), Harvard Business School Working Papers: 10-074, consultado em 2016. 11. 05. Disponível em: <http://www.hbs.edu/research/pdf/10-074.pdf>.
- Kaplan, Robert e David Norton (1992), "The balanced scorecard: measures that drive performance", *Harvard Business Review*, 70 (1), pp. 71-79.
- Kaplan, Robert e David Norton (1993), "Putting the balanced scorecard to work", *Harvard Business Review*, 70 (1), pp. 134-147.

- Kaplan, Robert e David Norton (1996), *The balanced scorecard: translating strategy into action*, Boston, Harvard Business Review Press.
- Kaplan, Robert e David Norton (1996), "Using the balanced scorecard as a strategic management system", *Harvard Business Review*, 74 (1), pp. 75-85.
- Kaplan, Robert e David Norton (2000), "Having trouble with your strategy? Then map it", *Harvard Business Review*, 78 (5), pp. 167-176.
- Kaplan, Robert e David Norton (2001), *The strategy-focused organization: How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*, Boston, Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert e David Norton (2004), "Measuring the strategic readiness of intangible assets", *Harvard Business Review*, 82(2), pp. 52-63.
- Kaplan, Robert e David Norton (2004), *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*, Boston, Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert e David Norton (2005), "The office of strategy management", *Harvard Business Review*, 83 (10), pp. 72-80.
- Kaplan, Robert e David Norton (2006), *Alignment: Using the balanced scorecard to create corporate synergies*, Boston, Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert e David Norton (2008), *Execution premium: Linking strategy to operations for competitive advantage*, Boston, Harvard Business School Press Books.
- Kaplan, Robert e David Norton (2008), "Mastering the management system", *Harvard Business Review*, 86 (1), pp. 62-77.
- Klein, Sheri (2012), *Action Research Methods: plain and simple*, New York, Palmgrave Macmillan.
- Koshy, Valsa (2005), *Action Research for Improving Practice: a practical guide*, London, Paul Chapman Publishing.
- Lee, Chia-Ling e Huan-Juan Yang (2011), "Organization structure, competition and performance measurement systems and their joint effects on performance", *Management Accounting Research*, 22, pp. 84-104.
- Marzano, Robert e Michael Toth (2013), *Teacher Evaluation that Makes a Difference*, Alexandria, ASCD.
- McNiff, Jean e Jack Whitehead (2006), *All You Need to Know About Action Research: an Introduction*, London, Sage Publications.
- Merchant, Kenneth e Wim Van der Stede (2007), *Management Control Systems: Performance Measurement, Evaluation and Incentives*, Harlow, Financial Times e Prentice Hall.
- Michelia, Pietro e Luca Mari (2014), "The theory and practice of performance measurement", *Management Accounting Research*, 25, pp. 147-156.
- Morgan, David (1997), *Focus groups as qualitative research*, Thousan Oaks, Sage Publications.
- Nascimento, Generosa e Alexandra Pereira (2015), "A gestão e a avaliação de desempenho", em Aristides Isodoro Ferreira, Luís Frutuoso Martine, Francisco Guilherme Nunes e Henrique Duarte (org.), *Gestão de Recursos Humanos para Gestores*, Lisboa, RH Editora, pp. 249-305.

- Neely, Andy (2001), *Business Performance Measurement: Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Neely, Andy (2005), "The evolution of performance measurement research: developments in the last decade and a research agenda for the next", *International Journal of Operations & Production Management*, 25 (12), pp. 1264-1277.
- Neely, Andy, Chris Adams e Mike Kennerley (2002), *The Performance Prism: The Scorecard for Measuring and Managing Business Success*, London/New York, Financial Times/Prentice Hall.
- Neely, Andy, Mike Gregory e Ken Platts (1995), "Performance measurement system design: A literature review and research agenda", *International Journal of Operations & Production Management*, 15 (4), pp. 80-116.
- Niven, Paul (2008), *Balanced scorecard step-by-step for government and nonprofit agencies*, Hoboken, John Wiley & Sons.
- Niven, Paul (2014), *Balanced Scorecard Evolution: A Dynamic Approach to Strategy Execution*, Hoboken, Wiley.
- Nóvoa, António (1995), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote.
- Olve, Nils-Göran, Carl-Johan Petri Petri, Jan Roy e Sofie Roy (2003), *Making Scorecards Actionable: Balancing Strategy and Control*, Chichester, Wiley.
- Pacheco, José Augusto (2014), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/conceptual*, Porto, Porto Editora.
- Pereira, Maria Manuel e Nuno Filipe Melão (2012), "The implementation of the balanced scorecard in a school district: lessons from an action research study", *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61 (8), pp. 919-939.
- Pinheiro de Lima, Edson, Sergio Gouvea Costa, Jannis Jan Angelis e Juliano Munik (2013), "Performance measurement systems: A consensual analysis of their roles", *International Journal of Production Economics*, 146, pp. 524-542.
- Puchta, Claudia e Jonathan Potter (2004), *Focus Group Practice*, London, Sage Publications.
- Quintas, Helena e Teresa Vitorino (2013), "Avaliação externa e auto-avaliação das escolas", em Luisa Veloso (org.), *Escolas e Avaliação Externa*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 7-25.
- Ramos, Conceição Castro (2014), "Políticas de Avaliação de Professores: Entre a Visão e as Regras", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos*, Coimbra, Almedina, pp. 367-403.
- Reason, Peter e Hilary Bradbury (2008), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London, SAGE Publications.
- Robert Kaplan, David N. (1993), "Putting the balanced scorecard to work", *Harvard Business Review*, 71(5), pp. 134-147.
- Rodrigues, Catarina (2005), *A Avaliação de Desempenho e a Gestão Estratégica: Conceção de um Balanced Scorecard numa Escola Pública Portuguesa*, Mestrado em Gestão Pública, Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro.
- Russo, João (2015), *Balanced Scorecard para PME e Pequenas e Médias Instituições*, Lisboa, Lidel.

- Sarrico, Cláudia (2014), "Avaliação e Gestão do Desempenho das Escolas em Portugal: o Juízo, o Juíz, o Modelo do Juíz e o Julgado", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos*, Coimbra, Almedina, pp. 271-286.
- Schensul, Jean, Margaret LeCompte, Bonnie Nastasi e Stephen Borgatti (1999), *Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews, and Elicitation Techniques*, Lanham, Altamira Press.
- Seale, Clive, David Silverman, Jaber Gubrium e Giampietro Gobo (2007), *Qualitative Research Practice*, London, Sage Publications.
- Shinkfield, Anthony e Daneil Stufflebeam (1995), *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*, Norwell, Kluwer Academic Publishers.
- Silva, Isabel Soares, Ana Luísa Veloso e José Bernardo Keating (2014), "Focus group: considerações teóricas e metodológicas", *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp. 175-190.
- Storey, Anne (2002), "Performance management in schools: could the balanced scorecard help?", *School Leadership & Management*, 22 (3), pp. 321-338.
- Taticchi, Paolo, Flavio Tonelli e Luca Cagnazzo (2010), "Performance measurement and management: a literature review and a research agenda", *Measuring Business Excellence*, 14 (1), pp. 4-18.
- Wheelen, Thomas L. e David Hunger (2012), *Strategic Management and Business Policy: Toward Global Sustainability*, 13ª ed., Boston, Pearson.
- Yin, Robert (2011), *Qualitative Research from Start to Finish*, New York, Guilford Press.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 2 – GUIÃO DO FOCUS GROUP

ANEXO 3 – GUIÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

ANEXO 4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A”

ANEXO 5 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “B”

ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO FOCUS GROUP

ANEXO 7 – LOGÓTIPO

ANEXO 8 – FICHA DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO BSC

ANEXO 9 – PERFIS PROFISSIONAIS DE DOCENTES

ANEXO 10 – SÍNTESE DOS PERFIS PROFISSIONAIS DAS ATIVIDADES →
COMPETÊNCIAS

ANEXO 11 – MATRIZ DE ATIVIDADES/COMPETÊNCIAS

ANEXO 12 – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS/ATIVIDADES

ANEXO 1 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS

1. Tema principal:

- avaliação de desempenho docente nas escolas salesianas em Portugal.

2. Temas conexos:

- gestão estratégica e BSC;
- desempenho e avaliação de desempenho;
- processos de melhoria de desempenho docente;
- avaliação de desempenho docente (modelo atual);
- satisfação e insatisfação com o modelo de avaliação de desempenho;
- atitudes diante do modelo de avaliação de desempenho;
- necessidade de um redesenho de um modelo de avaliação de desempenho;
- características, formas, conteúdos, modalidades de um modelo de avaliação de desempenho para as escolas salesianas em Portugal;
- alinhamento da gestão estratégica com a atividade e o desempenho dos docentes.

3. Objetivos das entrevistas:

- compreender a importância da ADD por parte da entidade titular das escolas salesianas;
- compreender o alinhamento da gestão estratégica e o tipo de ferramentas que possibilitam esse alinhamento;
- obter informações que ajudem a caracterizar as escolas salesianas em Portugal;
- recolher informações de natureza qualitativa sobre o tema;
- compreender a necessidade de um novo redesenho deste modelo à luz da normativa em vigor;
- perceber a abertura para um novo modelo de ADD;
- gerar situações e hipóteses para a investigação-ação em curso;

4. Motivação das entrevistas:

- acesso a informação da entidade titular da Fundação “Salesianos” em primeira mão;
- facilidade de acesso à informação;
- contributo para a investigação-ação.

5. Propósito da informação recolhida

- recolher informação pertinente para o processo de investigação-ação em curso;
- justificar e guiar a conceção de um redesenho de uma ADD nas escolas salesianas.

6. Participantes:

- 48 - 2 entrevistas:
- ao pe. Artur Pereira, presidente da Fundação Salesianos, entidade titular das escolas salesianas em Portugal;
 - ao Dr. Orlando Camacho, Administrador Executivo da Fundação Salesianos.

7. Procedimentos:

- preparação de um set de perguntas relevantes de acordo com o quadro teórico e o tema da investigação-ação;
- pedido e marcação da entrevista;
- formulário de consentimento informado e sua assinatura;
- pedido de autorização para gravar a entrevista;
- realização das entrevistas;
- transcrição das entrevistas e confronto com os entrevistados;
- análise de conteúdo das entrevistas.

8. Organização das Entrevistas

TEMPO	AÇÃO
0.00 – 0.05	ACOLHIMENTO INTRODUÇÃO APRESENTAÇÃO <ul style="list-style-type: none">- agradecimento inicial- importância do entrevistado para a participação- objetivos e propósitos da entrevista ICEBREAKING (criar ambiente)
0.05 – 0.10	TEMA PRINCIPAL <ul style="list-style-type: none">- tema central da entrevista- histórico do tema- relevância do tema
0.11 – 0.25 (+20)	ENTREVISTA (ver guião) <ul style="list-style-type: none">- resposta e diálogo sobre o set de questões preparadas
0.26 – 0.30 (+20)	SÍNTESE E CONCLUSÃO <ul style="list-style-type: none">- síntese da temática abordada e possíveis conclusões- agradecimentos e despedidas

9. Guião da entrevista: temas, questões e objetivos

TEMA A Avaliação de Desempenho e avaliação de desempenho profissional docente	<p>QUESTÃO INTRODUTÓRIA</p> <p>- <i>Que importância tem hoje a Avaliação de Desempenho?</i></p> <p>- <i>Se tivessem que explicar o que se entende por Avaliação de Desempenho profissional, como a definiria? E a ADD?</i></p> <p>- <i>Como caracteriza as escolas salesianas em Portugal?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Compreender o conceito, os objetivos e finalidades dos processos de avaliação do desempenho</p> <p>- Obter informação para caracterizar as escolas salesianas em Portugal</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Que importância se dá à avaliação de desempenho?</i></p>
	TEMPO: 10m		
	<p>QUESTÃO A1.1.</p> <p><i>A AD tem uma importância cada vez mais pertinente pois os colaboradores são o bem mais precioso e um dos seus fatores mais competitivos numa organização quanto motivados, valorizados e empenhados. Como se pode isto verificar? Que representa a ADD atualmente nas escolas salesianas para os docentes e para os responsáveis da escola?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Identificar as potencialidades e os limites do modelo de ADD em vigor</p> <p>- Perceber a importância da ADD nas escolas</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p><i>Faz alguma diferença ter ou não ter ADD nas escolas?</i></p>
	<p>QUESTÃO A1.2.</p> <p><i>As escolas são cada vez organizações mais complexas. A melhoria constante é o objetivo de qualquer organização: mais da escola. Quais seriam os pontos fortes e os pontos fracos do modelo de avaliação de desempenho docente em vigor?</i></p>		
	TEMPO: 10m		
	<p>QUESTÃO A2</p> <p><i>O desempenho da pessoa representa uma expressão das suas competências no contexto da organização de acordo com os eu perfil profissional e os seus objetivos pessoais.</i></p> <p>- <i>Como se entende a existência de um modelo único e universal de ADD, objetivo, uniformizado para todos os professores, sem atender à especificidade do grupo disciplinar, ao perfil profissional específico necessário, à experiência profissional e nível de carreira, e à realidade onde se ensina, que legitime uma ADD justa, simples, precisa, consequente, eficaz e valorizada por todos? Como se explica a inexistência nas escolas de uma cultura de avaliação sustentada dos docentes?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Obter informação sobre a ADD nas escolas salesianas: características e impacto em docentes e em responsáveis</p> <p>- Compreender a forma como é entendida e valorizada a ADD nas escolas salesianas</p> <p>- Perceber a predisposição para alterar a ADD ou redesenhar um novo modelo de ADD</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Que representaria a introdução, por exemplo, de objetivos pessoais, competências específicas de acordo com o perfil profissional na ADD?</i></p> <p>- <i>Haveria alguma necessidade de mudança? Que predisposição há para mudar a ADD?</i></p> <p>- <i>Seria aceitável um modelo de ADD referente à realidade de cada escola?</i></p>
	TEMPO: 5 m		
	<p>QUESTÃO A3</p> <p><i>Numa organização e mais numa learning organization como a escola deve haver uma identificação clara da missão e da visão da organização para poder realizar a sua estratégia. Como se relaciona a ADD com a missão, visão e gestão estratégica das escolas salesianas e o seu projeto educativo?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Perceber de que forma se liga a ADD com a gestão estratégica da escola</p> <p>- Perceber se há noção de BSC entre os participantes</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Como é que os docentes, por exemplo, sabem que estão a corresponder ao que lhes é pedido numa escola salesiana?</i></p> <p>- <i>Existe um plano de gestão estratégica definindo a articulação entre os vários elementos da mesma?</i></p> <p>- <i>Que tipo de ferramentas há para o alinhamento estratégico?</i></p>
	TEMPO: 5 m		

	QUESTÃO A4	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>A ADD possibilita a observação, a recolha e a sistematização adequada de informação sobre o desempenho docente, que permitem uma contínua e sistemática revisão do processo de ensino-aprendizagem dos docentes, no que se refere a conhecimentos científicos, resultados, didáticas e metodologias, forma de estar e de gerir a sala de aula, inovação e formação contínua, alinhados com a missão e os objetivos próprios da organização em que se encontra (na escola onde ensina, de acordo com o seu projeto educativo, os seus valores e crenças, o seu contexto). Como se pode verificar isso?</i>	- Identificar as formas de observar, recolher informação, competências a avaliar no modelo de ADD complementares ou alternativos ao modelo em vigor	- <i>É possível propor alguma metodologia, forma de avaliar e um contexto de avaliação diferente? Que importância dar à autoavaliação para garantir o envolvimento do professor no seu processo avaliativo?</i>
	TEMPO: 10 m		
	QUESTÃO B1	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>Os professores foram sempre avaliados: alunos, pais e encarregados de educação, colegas, sabem o que pensar dos professores que têm e tiveram. Na sociedade contemporânea, numa preocupação pública legítima, todos exigem ter bons profissionais, com boas práticas, bons resultados, eficácia, e experiência, qualidade e excelência. Que características, formas, modelos deveria ter um ADD numa escola salesiana?</i>	- Obter informação sobre diferentes elementos a introduzir num modelo de ADD para as escolas salesianas - Perceber a importância de elementos como a avaliação por objetivos e avaliação por competências na ADD	- <i>O que deveria ser avaliado no desempenho docente?</i> - <i>Que objetivos deveriam ser considerados na ADD? Que critérios deveriam ser considerados? De que forma a avaliação do desempenho promove o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo e a autonomia profissional?</i>
	TEMPO: 10 m		
	QUESTÃO B2	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>O problema com a avaliação de desempenho docente vem de um processo altamente complexo de ensinar e aprender. Que características, modelos formas e procedimentos deveria ter uma ADD na escola salesiana?</i>	- Identificar elementos importantes a inserir num modelo de avaliação de desempenho	- <i>Que fontes de informação deveriam ser utilizadas? Quem deveria avaliar?</i>
	TEMPO: 10 m		
	QUESTÃO B3	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>Que tipo de benefícios ou obstáculos poderia conter um modelo próprio de ADD?</i>	- Perceber os níveis de consenso e/ou conflitualidade de um modelo de ADD	- <i>Quais os objetivos e finalidades da ADD?</i>
	TEMPO: 5 m		
	QUESTÃO B4	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>A ADD é, assim, parte integrante de um processo educativo. Identificadas as fraquezas e fortalezas de cada um, podem-se fazer escolhas para a formação contínua, para a melhoria contínua e a satisfação pessoal?</i>	- Identificar possíveis consequências da ADD para a melhoria de desempenho docente	<i>Que consequências deveria ter a ADD?</i> - <i>Como pode a ADD contribuir para a satisfação pessoal dos docentes?</i>
	TEMPO: 10 m		
TEMA B Redesenho de um modelo de ADD para as escolas salesianas	QUESTÕES FINAIS		
	<i>Aspetos pertinentes não abordados: sugestões relativas a aspetos importantes</i>		

10. Técnica de gravação

- gravação digital (com um gravador digital de múltiplos microfones e um gravador digital geral);
- registo e transcrição das expressões faciais, gestos, tom de voz e contextos.

11. Checklist

ANEXO 2 - GUIÃO DO FOCUS GROUP

1. Tema principal:

- avaliação de desempenho docente nas escolas salesianas em Portugal.

2. Temas conexos:

- desempenho e avaliação de desempenho;
- processos de melhoria de desempenho docente;
- avaliação de desempenho docente (modelo atual);
- satisfação e insatisfação com o modelo de avaliação de desempenho;
- atitudes diante do modelo de avaliação de desempenho;
- necessidade de um redesenho de um modelo de avaliação de desempenho;
- características, formas, conteúdos, modalidades de um modelo de avaliação de desempenho para as escolas salesianas em Portugal.

3. Objetivos:

- compreender o atual modelo de ADD;
- compreender a necessidade de um novo redesenho deste modelo à luz da normativa em vigor;
- envolver diferentes atores no processo de definição de um modelo de avaliação de desempenho;
- perceber a abertura para um novo modelo de ADD;
- gerar situações e hipóteses para a investigação-ação em curso.

4. Motivação do Focus Group:

- questionar diferentes atores sobre a ADD nas escolas salesianas para recolher diferentes contributos para a melhoria da ADD nessas escolas e um possível redesenho do modelo de ADD;
- contribuir para investigação-ação em curso.

5. Propósito da informação recolhida:

- recolher informação pertinente para o processo de investigação-ação em curso;
- justificar e guiar a conceção de um redesenho de uma ADD nas escolas salesianas.

6. Objetivo da sessão

- discussão focada através da interação de grupo para estudo de possibilidade de planificação de um redesenho da avaliação de desempenho docente nas escolas salesianas;
- recolha de informação de natureza qualitativa sobre o tema.

7. Participantes

- 4 a 8 participantes por sessão com Diretores Pedagógicos (responsáveis por ADD);
- critérios de seleção:
 - amostras intencionais pela representatividade nos processos atuais de ADD nas escolas salesianas;
 - participantes no processo capazes de vir a formar um “conselho de ADD”;
 - seleção de participantes capazes de gerar discussões participadas e produtivas sobre o tema;
 - proximidade e facilidade de realização do focus group.

8. Procedimentos

- convite (por e-mail):
 - indicação do local, hora e data;
 - apresentação dos objetivos;
 - apresentação da intencionalidade da informação;
 - tipologia de participantes;
 - procedimentos, critérios de seleção e regras de funcionamento;
 - garantia de confidencialidade;
- marcação do local, hora e data (autorizações);
- preparação dos espaços;
- realização do guia de focus group;
- gravação do conteúdo da discussão;
- realização do focus group;
- análise de conteúdo do focus group.

9. Forma e regras do focus group

- a regra mais importante é que fala uma pessoa de cada vez. Pode haver uma tentação de se sobrepor ao outro quando alguém está a falar: devemos aguardar até que o outro tenha terminado;
- não há respostas certas ou erradas;
- não há nenhuma ordem específica de resposta e participação;
- a orientação do focus group cabe ao moderador que estimula a participação de todos apresentando perguntas e desafios aos participantes;
- quando houver algo a dizer, por favor, diga-se. Os membros do grupo são significativos e é importante obter os pontos de vista de todos e de cada um;
- não é preciso concordar com as opiniões dos outros participantes no focus group: a diversidade de opiniões completa o processo de investigação-ação.

10. Estrutura-guia da sequência do Focus Group

TEMPO	AÇÃO
0.00 – 0.05	ACOLHIMENTO INTRODUÇÃO APRESENTAÇÃO <ul style="list-style-type: none">- apresentação dos presentes- objetivos e propósitos da ação- valorização do contributo de cada um na investigação-ação em curso- formas e regras de funcionamento ICEBREAKING
0.05 – 0.10	TEMA PRINCIPAL <ul style="list-style-type: none">- tema central do focus group- histórico do tema- relevância do tema
0.10 – 0.20	OPINIÃO ESCRITA <ul style="list-style-type: none">- convite a colocar por escrito, individualmente, opiniões sobre o tema principal antes de ser discutido
0.20 – 1.10	DISCUSSÃO – PERÍODO DE QUESTÕES (ver guião) <ul style="list-style-type: none">- discussão a partir dos temas e questões preparadas
1.10 – 1.20	SÍNTESE E CONCLUSÃO <ul style="list-style-type: none">- síntese da temática abordada e possíveis conclusões- agradecimentos e despedidas

11. Guião de temas, questões e objetivos

TEMA A Avaliação de Desempenho e avaliação de desempenho profissional docente	<p>QUESTÃO INTRODUTÓRIA</p> <p>- <i>Que importância tem hoje a Avaliação de Desempenho?</i></p> <p>- <i>Se tivessem que explicar o que se entende por Avaliação de Desempenho profissional, como a definiriam? E a ADD?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Compreender o conceito, os objetivos e finalidades dos processos de avaliação do desempenho</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Que importância se dá à avaliação de desempenho?</i></p>
	TEMPO: 10m		
	<p>QUESTÃO A1.1.</p> <p><i>A AD tem uma importância cada vez mais pertinente pois os colaboradores são o bem mais precioso e um dos seus fatores mais competitivos numa organização quanto motivados, valorizados e empenhados. Como se pode isto verificar? Que representa a ADD atualmente nas escolas salesianas para os docentes e para os responsáveis da escola? Faz alguma diferença ter ou não ter ADD nas escolas?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Identificar as potencialidades e os limites do modelo de ADD em vigor</p> <p>- Perceber a importância da ADD nas escolas</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p>
	<p>QUESTÃO A1.2.</p> <p><i>As escolas são cada vez organizações mais complexas. A melhoria constante é o objetivo de qualquer organização: mais da escola. Quais seriam os pontos fortes e os pontos fracos do modelo de avaliação de desempenho docente em vigor?</i></p>		
	TEMPO: 10m		
	<p>QUESTÃO A2</p> <p><i>O desempenho da pessoa representa uma expressão das suas competências no contexto da organização de acordo com os eu perfil profissional e os seus objetivos pessoais.</i></p> <p>- <i>Como se entende a existência de um modelo único e universal de ADD, objetivo, uniformizado para todos os professores, sem atender à especificidade do grupo disciplinar, ao perfil profissional específico necessário, à experiência profissional e nível de carreira, e à realidade onde se ensina, que legitime uma ADD justa, simples, precisa, consequente, eficaz e valorizada por todos? Como se explica a inexistência nas escolas de uma cultura de avaliação sustentada dos docentes?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Obter informação sobre a ADD nas escolas salesianas: características e impacto em docentes e em responsáveis</p> <p>- Compreender a forma como é entendida e valorizada a ADD nas escolas salesianas</p> <p>- Perceber a predisposição para alterar a ADD ou redesenhar um novo modelo de ADD</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Que representaria a introdução, por exemplo, de objetivos pessoais, competências específicas de acordo com o perfil profissional na ADD?</i></p> <p>- <i>Haveria alguma necessidade de mudança? Que predisposição há para mudar a ADD?</i></p> <p>- <i>Seria aceitável um modelo de ADD referente à realidade de cada escola?</i></p>
	TEMPO: 5 m		
	<p>QUESTÃO A3</p> <p><i>Numa organização e mais numa learning organization como a escola deve haver uma identificação clara da missão e da visão da organização para poder realizar a sua estratégia. Como se relaciona a ADD com a missão, visão e gestão estratégica das escolas salesianas e o seu projeto educativo?</i></p>	<p>OBJETIVO</p> <p>- Perceber de que forma se liga a ADD com a gestão estratégica da escola</p> <p>- Perceber se há noção de BSC entre os participantes</p>	<p>OUTRAS PERGUNTAS</p> <p>- <i>Como é que os docentes, por exemplo, sabem que estão a corresponder ao que lhes é pedido numa escola salesiana?</i></p>
	TEMPO: 5 m		

	QUESTÃO A4	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>A avaliação de desempenho não pode, no entanto, estar dissociada do desempenho docente, ou seja, da prática e da qualidade da prática docente em contexto escolar, em contexto de sala de aula e fora da sala de aula, em contexto formativo, e, sobretudo, em ligação e articulação com o projeto educativo de escola. Como se explica a ligação da atual ADD com o projeto educativo?</i>	- Perceber a ligação da ADD com o projeto educativo da escola - Obter informação sobre a forma de avaliar o docente em contexto de sala de aula	- <i>Tem alguma ligação com outros documentos da escola ou das escolas salesianas?</i> - <i>Que importância tem a observação em contexto de sala de aula? Em que medida é um elemento determinante na recolha de informação para a avaliação de desempenho?</i>
	TEMPO: 5 m		
	QUESTÃO A5	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
<i>A ADD possibilita a observação, a recolha e a sistematização adequada de informação sobre o desempenho docente, que permitem uma contínua e sistemática revisão do processo de ensino-aprendizagem dos docentes, no que se refere a conhecimentos científicos, resultados, didáticas e metodologias, forma de estar e de gerir a sala de aula, inovação e formação contínua, alinhados com a missão e os objetivos próprios da organização em que se encontra (na escola onde ensina, de acordo com o seu projeto educativo, os seus valores e crenças, o seu contexto). Como se pode verificar isso?</i>	- Identificar as formas de observar, recolher informação, competências a avaliar no modelo de ADD complementares ou alternativos ao modelo em vigor?	- <i>É possível propor alguma metodologia, forma de avaliar e um contexto de avaliação diferente? Que importância dar à autoavaliação para garantir o envolvimento do professor no seu processo avaliativo?</i>	
TEMPO: 10 m			
TEMA B Redesenho de um modelo de ADD para as escolas salesianas	QUESTÃO B1	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
	<i>Os professores foram sempre avaliados: alunos, pais e encarregados de educação, colegas, sabem o que pensar dos professores que têm e tiveram. Na sociedade contemporânea, numa preocupação pública legítima, todos exigem ter bons profissionais, com boas práticas, bons resultados, eficácia, e experiência, qualidade e excelência. Que características, formas, modelos deveria ter um ADD numa escola salesiana?</i>	- Obter informação sobre diferentes elementos a introduzir num modelo de ADD para as escolas salesianas - Perceber a importância de elementos como a avaliação por objetivos e avaliação por competências na ADD	- <i>O que deveria ser avaliado no desempenho docente?</i> - <i>Que objetivos deveriam ser considerados na avaliação do desempenho profissional docente? Que critérios deveriam ser considerados? De que forma a avaliação do desempenho promove o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo e a autonomia profissional?</i>
	TEMPO: 10 m		
	QUESTÃO B2	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
<i>O problema com a avaliação de desempenho docente vem de um processo altamente complexo de ensinar e aprender. Que características, modelos formas e procedimentos deveria ter uma ADD na escola salesiana?</i>	- Identificar elementos importantes a inserir num modelo de avaliação de desempenho	- <i>Que fontes de informação deveriam ser utilizadas? Quem deveria avaliar?</i>	
TEMPO: 10 m			

QUESTÃO B3	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
<i>Que tipo de benefícios ou obstáculos poderia conter um modelo próprio de ADD?</i>	- Perceber os níveis de consenso e/ou conflitualidade que um modelo de ADD pode dar a entender	- <i>Quais os objetivos e finalidades da avaliação do desempenho profissional docente?</i>
TEMPO: 5 m		
QUESTÃO B4	OBJETIVO	OUTRAS PERGUNTAS
<i>A ADD é, assim, parte integrante de um processo educativo. Identificadas as fraquezas e fortalezas de cada um, podem-se fazer escolhas para a formação contínua, para a melhoria contínua e a satisfação pessoal? Que consequências deveria ter a ADD?</i>	- Identificar possíveis consequências da ADD para a melhoria de desempenho docente	- <i>Como relacionar a avaliação de desempenho com a formação contínua?</i> - <i>Como pode a ADD contribuir para a satisfação pessoal dos docentes?</i>
TEMPO: 10 m		
QUESTÕES FINAIS		
<i>Aspetos pertinentes não abordados: sugestões relativas a aspetos importantes</i>		

12. Técnica de gravação

- gravação com coadjuvante para controlo técnico e do tempo de desenvolvimento do focus group;
- gravação digital (com um gravador digital e múltiplos microfones e um gravador digital geral);
- registo e transcrição das expressões faciais, gestos, tom de voz e contextos.

13. Checklist

ANEXO 3 - GUIÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

1. Descrição

- "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44);
- analisar um ou mais documentos com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente (o que contêm os textos);
- análise a documentos ou a transcrições de entrevistas, focus group, ...;
- os dados provenientes de abordagem qualitativa, precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa;
- características:
 - exaustividade: não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões;
 - representatividade: no caso da seleção, com um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra representativa;
 - Homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios;
 - Pertinência: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise.

2. Método

- contagem de palavras;
- identificação de categorias (principais áreas de conteúdo) e unidades de análise (um tema, um artigo, um parágrafo, uma frase a incluir nas categorias; abertas - vão sendo definidas -; ou fechadas – pré definidas).

3. Em tabela

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE CONTEXTO	Nº (INDICADOR)	TOTAL	FREQUÊNCIA (%)
Grandes temas à luz do quadro teórico	Índice Unidade mínima ideia	Citações	Contagem	Soma da contagem	Percentagem
↓	↓				
Caraterísticas Exclusão mútua Homogeneida- de Pertinência Objetividade Produtividade	Tipologia Semânticas Linguísticas Psicológicas				

4. Procedimentos de análise

PRÉ ANÁLISE

- exploração inicial dos documentos: leitura dos documentos;
- ordenação dos documentos;
- formulação de hipóteses e objetivos;
- referenciação de unidades e indicadores;
- referenciação de categorias.

EXPLORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO

- Categorização (ou codificação): transformar em unidades de conteúdo;
- Escolha das unidades (palavra, tema, objetivo, referente, documento);
- Quantificação (enumeração) – presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem, coocorrência.

CATEGORIZAÇÃO

- recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas;
- operação de classificação dos elementos por diferenciação e reagrupamento (simplificação): semânticos, sintáticos, lexicais, expressivos;
- unidades de registo: o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registo. Tomar-se-ão, como unidades de registo, os parágrafos de cada entrevista, focus group ou dos textos de documentos;
- identificação das palavras-chave.

TRATAMENTO DOS DADOS

- tornar os elementos qualitativos em dados normalizados para análise estatística: para a significância dos resultados e a validação dos procedimentos; a inferência e a interpretação

5. Exemplo de progressão das categorias:

→	→	→
Iniciais	Intermediárias	Finais
1. A constituição da organização	I. Fundação da organização	I- A história da organização
2. Processos iniciais (espaços, tempos e equipas)		
3. Docentes e não docentes		
4. Identidade corporativa		
5. Expansão		
6. Modernização tecnológica da organização	II. Desenvolvimento da organização	II- Identidade e pedagogia
7. Governança corporativa		
8. Gestão pela qualidade	III. Inovações/técnicas	
9. Programas especiais		
10. Inovação pedagógica		
11. Pedagogias próprias		
12. Responsabilidade social	IV. Valores da organização	
13. Sustentabilidade		
14. Clientes e destinatários		
15. Pessoas comprometidas e motivadas		
16. Ética e profissionalismo		
17. Qualidade e excelência		
18. Sentido de pertença		
19. Formação permanente		
20. Realização plena		
21. Identificação com o projeto educativo		

ANEXO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A”

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE CONTEXTO (exemplos)	Nº (INDICADOR)	% (SEGMENTOS CODIFICADOS)
alinhamento com gestão estratégica	alinhamento projeto educativo	(+) - “houve uma possibilidade de começar a elaborar, a elaborar, alguns itens que de alguma maneira correspondessem um pouco ao projeto educativo da escola” (+) - “o projeto educativo é fundamental porque nós não somos uma escola autónoma”	4	3,13%
	alinhamento objetivos da organização	(-) - “é uma escola que faz parte de um grupo de escolas e esse grupo de escolas tem um ideário, tem uma missão, tem uma visão, tem um carisma, tem um projeto e por isso é que nós dizemos que as nossas escolas podem, de alguma maneira, estar unidas, fazer parte de um grupo ibérico, por exemplo, de um grupo europeu, exatamente porque nós temos como ideário... o ideário é comum... portanto, o que significa que são grandes linhas, são ideais, são projetos de homem, projetos de obra, projetos de sociedade... e isso é comum, claro, à nossa... à nossa instituição, não é?”	5	3,91%
	Desalinhamento	(-) - “Atualmente nós não temos, não temos isso feito” (-) - “quando a pessoa efetivamente na escola não esta alinhada com o ideário da escola, pode ser um excelente professor de matemática, mas para nós fica a dever muito”	2	1,56%
	alinhamento com gestão estratégica	(-) - “ora se, objetivamente, um modelo que venha a estabelecer-se, se puder ver de uma forma clara o que é que a entidade patronal, digamos assim, pretende e o que é que... com que matéria, critério o docente pode contribuir, eu acho que daí se constrói um modelo muito mais abrangente, mas também muito mais aberto a que cada pessoa possa ser vista como pessoa e como professor daquela área, como uma pessoa mais capacitada”	1	0,78%
	TOTAL			12
características avaliação	conhecer desempenho	(+) - “a entidade patronal, a meu ver, tem que ter a consciência, e a competência, de perceber que estas duas coisas têm que jogar em vista da instituição”	3	2,34%
	seleção/despedimento	(-) - “na pior das hipóteses, o despedimento de uma pessoa, na avaliação de desempenho, devia ter a possibilidade de dizer: tu não estás, não tens, não demonstras objetivamente, convicções de acrescentar valor a esta instituição”	4	3,13%
	avaliar competência	(+) - “a entidade patronal, a meu ver, tem que ter a consciência, e a competência, de perceber que estas duas coisas têm que jogar em vista da instituição”	1	0,78%
	autoavaliação	(+) - “autoavaliação e heteroavaliação, há aqui duas vertentes que é preciso que dialoguem e que caminhem juntamente, de igual modo a instituição, na formação que propõe e aquela que o docente procura deve ir na linha de colmatar um bocadinho as lacunas que porventura a pessoa também sente e que lhe são ditas, porque na avaliação diz-se “olhe, isto é preciso alterar ou mudar, ou potenciar, etc.”	2	1,56%
	observação sala de aula	(+) - “a observação em sala de aula é fundamental, por várias razões”	2	1,56%
	encontrar caminhos de formação	(+) - “complementar a este projeto, é complementar e acho que esta a instituição também precisa de fazer isso, isto é, de levar as pessoas, pelo menos de proporcionar, aliás, proporcionar o tempo de formação”	4	3,13%
	aplicação universal	(+) - “todos os professores deviam ser submetidos à avaliação docente – Claro!”	2	1,56%
	efeitos	(+) - “a avaliação ou tem efeitos e a pessoa vê que vale a pena ou então é um proforma...”	2	1,56%
	progressão na carreira	(-) - “as coisas deviam ser sérias, portanto, progressão na carreira, devia ter, se eu progredir na carreira é quanto baste”	1	0,78%
	características avaliação	(+) - “fazer a análise dessa função” (+) - “avaliação fiável, tem em conta tudo aquilo que diz respeito à área educativa, escolar”	5	3,91%

		(+) - "Não me parece que haja um modelo de avaliação que se possa, por um lado, aplicar a toda, por exemplo, à carreira docente"		
	processo de melhoria	(+) - "pensa-se sempre em melhoria"	6	4,69%
	recompensa	(+) - "que também se possa valorizar, também se possa, digamos assim, compensar, quem mais dá..."	4	3,13%
		TOTAL	32	28,13%
caraterização escolas salesianas	caraterização escolas salesianas	(+) - "São oito em Portugal, uma em Cabo Verde, sim sr... mas então vamos começar porque de facto estão colocadas em situações muito diferentes, para populações muito diversas, o contexto em que se inserem também dizem da fisionomia da própria escola, e portanto nós temos três escolas com contrato de associação, vamos ver até quando, (!) depois temos outras escolas, três escolas com contrato de associação, que vivem a problemática atual, depois... e estas três situam-se, exatamente, uma no norte, ali em Peso da Régua; depois uma ali em... junto de Anadia, perto de Coimbra, entre Coimbra e Aveiro: Mogofores; uma outra é Manique, aqui vizinha do Estoril... e, para além disso, uma outra que de alguma maneira não tem contrato de associação como estas três, mas também tem alguma referência naquilo que diz o profissional, do Porto. Depois temos escolas, três escolas, que efetivamente são privadas, que tem a ver com Évora, por exemplo, Évora, também a escola de as Oficinas de S. José, de Lisboa e a Escola Salesiana do Estoril. Ah temos sim, temos uma no Funchal também, uma escola que de há uns anos também, tem mil... tem mil alunos e é só com ensino até ao nono ano". "Hmhm... nesse sentido, contando as escolas, são muitos professores... 500/600... Sim, sim... andará pelos 500/600, sim."	5	3,91%
		TOTAL	5	3,91%
definição de avaliação de desempenho	definição de avaliação de desempenho	(+) - "pensa-se sempre em melhoria" (+) - "tem a ver com o progresso, tem que ver com o aperfeiçoamento"	6	4,69%
		TOTAL	6	4,69%
elementos caraterizantes da avaliação	atual modelo ADD	(-) - "é feita muito mais pela proximidade das direções, pelo acompanhamento, pela formação, pela visão que se tem dos professores, até pela... porque a escola, sendo bem organizada, conhece bem as pessoas e depois naquelas ações que têm a ver com a formação acabam... acabamos por ter uma visão da pessoa, mas é subjetiva. A dimensão objetiva desta, da avaliação de desempenho penso que está por fazer..."	3	2,34%
	elementos caraterizantes da avaliação	(+) - "um modelo a fazer-se teria necessariamente de ter em conta o seguinte: o professor no seu crescimento como pessoa e como profissional, o seu desempenho naquilo que diz respeito à sua lecionação, à sua presença juntamente com os alunos, com os colegas... porque depois também é preciso, o desempenho não é só a relação professor aluno, é com toda a comunidade educativa, como é normal"	2	1,56%
	abertura do modelo	(+) - "modelo muito mais abrangente, mas também muito mais aberto a que cada pessoa possa ser vista como pessoa e como professor daquela área, como uma pessoa mais capacitada"	2	1,56%
	objetividade	(+) - "é preciso fazer uma avaliação de desempenho séria" (-) - "A dimensão objetiva da avaliação de desempenho penso que está por fazer..."	6	4,69%
	diferenciação da avaliação segundo grupos disciplinares	(+) - "preciso de confrontar a avaliação que se pretende ao geral de um professor de educação musical, e esse professor terá com certeza outra forma, porque é competente, porque é inteligente, é dedicado... e nós vemos efetivamente isso... não podemos colocar tudo no mesmo prato da balança de igual modo"	2	1,56%
	evidências da avaliação	(+) - "tem que se verificar que aquilo de que fala é verdade, o que significa... não sou defensor da burocratização... sou que haja, efetivamente, indicadores claros, quer para a avaliação hétero, portanto, de fora, quer a avaliação pessoal".	1	0,78%
	indicadores de referência	(+) - "conjunto de critérios ou de pressupostos que de alguma maneira devem ser tidos em conta, para que se possa dizer que a pessoa tem um bom	8	6,25%

		desempenho" (+) - "quais os critérios, quais os parâmetros, quais os indicadores..."		
	fim educação integral	(-) - "pode ser um excelente professor de matemática, mas para nós fica a dever muito... e portanto, quando se classifica uma pessoa dessas, não participa em nenhuma atividade, a gente não o pode ir buscar a casa... uma atividade da escola que é ao sábado onde se faz uma reunião, um convívio de pais e de alunos... e o professor ficou em casa porque aquilo não era na hora de matemática, nem hora de... ora bem, nesse sentido, há aqui uma deficiência muito grade na parte da educação da pessoa, da formação e da sua incapacidade de se envolver num projeto, que para nós é um projeto de formação integral, e portanto, conta tanto a aula, como o desporto, como a missa, como o passeio..."	3	2,34%
	competência	(+) - "trata-se antes pelo contrário, de ver cada pessoa nas suas capacidades, e sobretudo no seu empenho, na capacidade como pessoa... o trabalho que faz, como o realiza, a competência... tudo isso, tem de se avaliar de forma objetiva, e esse modelo efetivamente não está implementado" (+) - "quanto mais competente sou, melhor é o meu trabalho, maior é a capacidade..."	5	3,91%
	diferenciação segundo a escola	(+) - "Quase que o modelo tinha de ser de escola... Quer dizer, não sei se terá de ser de escola, mas que efetivamente... Pelo menos com indicadores de escola"	4	3,13%
	diferenciação do mérito	(+) - "que também se possa valorizar, também se possa, digamos assim, compensar, quem mais dá..."	3	2,34%
	perfil do educador	(+) - "ver cada pessoa nas suas capacidades, e sobretudo no seu empenho, na capacidade como pessoa... o trabalho que faz, como o realiza, a competência... tudo isso, tem de se avaliar de forma objetiva, e esse modelo efetivamente não está implementado. cada pessoa possa ser vista como pessoa e como professor daquela área, como uma pessoa mais capacitada perfis profissionais de cada um, por exemplo, seria um ponto de partida interessante..."	8	6,25%
	acrescentar valor à organização	(-) - "devia ter a possibilidade de dizer: tu não estás, não tens, não demonstras objetivamente, convicções de acrescentar valor a esta instituição"	1	0,78%
		TOTAL	48	37,50%
importância da ADD	importância da ADD	(+) - "é determinante" (+) - "é evidente que é um elemento determinante" (-) - "o não ter nada e ser uma avaliação a "olhómetro" é que não é bom..." (+) - "a avaliação do desempenho é fundamental, porque da avaliação do desempenho depende o progresso das escolas"	4	3,13%
		TOTAL	4	3,13%
insatisfação modelo de desempenho	insatisfação modelo de desempenho atual	(-) - "aquele modelo que se, que se... que está anexo ao contrato, ou que tem estado, para nós não tem, não tem grande possibilidade de se fazer uma avaliação de desempenho séria"	10	7,81%
		TOTAL	10	7,81%
necessidade de um redesenho ou novo modelo	necessidade de um redesenho ou novo modelo	(+) - "é necessário o redesenho de um modelo. Penso que é determinante... e para nós, a nosso nível, porque isso tem a ver com o progresso, tem que ver com o aperfeiçoamento... se efetivamente este trabalho não é feito, e não está feito ... nós não temos isso, e também não conheço a nível externo que haja um modelo credível, que corresponda um pouquinho àquelas que são as nossas pretensões, que é exatamente, que também se possa valorizar, também se possa, digamos assim, compensar, quem mais dá..."	7	5,47%
		TOTAL	7	5,47%
TOTAL			124	100%

ANEXO 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “B”

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE CONTEXTO (exemplos)	Nº (INDICADOR)	% (SEGMENTOS CODIFICADOS)
alinhamento com gestão estratégica	alinhamento projeto educativo	(+) - "o projeto também tem de ser integrado em todo este processo". (-) - "porque vamos lá ver, não é indiferente um professor trabalhar para uma entidade ou para outra. Claro que cada colaborador de uma entidade tem que incorporar a cultura da organização, eventualmente mesmo não concordando com toda ela, pode não concordar. É evidente que o ideal é concordar e assumir ele próprio, mas a pessoa tem que incorporar a cultura de qualquer organização".	2	1,6
	alinhamento objetivos da organização	(+) - "o balanced scorecard dá um apoio enorme a este, a um dos quadro pilares do balanced scorecard, que é os colaboradores internos". (+) - "A partir daí é mais fácil, não é? A pessoa também já trabalha tendo em vista e tendo como base quais são as facetas fundamentais em que a pessoa tem de progredir e estar atenta".	6	4,8
	alinhamento com gestão estratégica	(-) - "não é de uma forma completamente empírica, mas nós usamos o balanced scorecard como uma espécie de modelo de gestão e é evidente que o balanced scorecard é uma ferramenta poderosa" (-) - "Não, não existe um balanced scorecard implementado de forma explícita, não existe... existe, vamos lá ver, a nível estratégico é de forma implícita sim, mas a nível explícito não".	2	1,6
	TOTAL		10	8,0
	seleção/despedimento	(-) - "seleção dos próprios docentes e eliminava à partida esses colaboradores que entram muitas vezes com habilitações, mas sem as competências devidas. (+) - "É evidente que num futuro tem que ter muita atenção aos processos de entrada dos professores e um acompanhamento muito apertado nos primeiros 2/3 anos do professor, uma vez que os professores que vêm para o ensino, na generalidade, não tiveram uma profissionalização, sendo meio académica, mas não muito prática..."	3	2,4
	avaliar competência	(-) - "avalia mais o processo relacional do que o processo científico e pedagógico".	1	0,8
	autoavaliação	(+) - "A autoavaliação é fundamental, mas também se for confrontada porque se a autoavaliação for feita de forma completamente autónoma e sem confronto, sem contraditório..."	2	1,6
	observação sala de aula	(+)- "dentro da turma, e esta abertura da sala de tal forma a que haja outros professores que assistam às aulas, e partilha e troca de materiais e de subsídios e de planeamento em conjunto é fundamental". (+)- "É evidente que isso é bom se o professor depois trocar experiências, se der o seu parecer, se o professor estiver receptivo a ouvir, também fazer contrapartidas... sobretudo na metodologia isso faz muito sentido, mas se for para a parte científica é evidente que só faz sentido dentro de cada grupo disciplinar, ou seja, poderia haver umas aulas, também não podem ser muitas, umas 3, 4, 5 aulas por ano, em que o professor tinha de assistir a outros professores do mesmo agrupamento, eventualmente do mesmo ciclo, porque se se der a preocupação científica tem de haver algum nível porque os professores também têm níveis diferentes, ou outra área, que é mais da área pedagógica, que é evidente que é indiferente ir a uma aula ou outra aula, o que interessa é ir a uma aula ou porque os alunos são problemáticos e ir ver como é que o professor resolve, ou porque o professor é considerado muito bom do ponto de vista da dinâmica da aula e eu quero ver também como é que ele aprende".	4	3,2
encontrar caminhos de formação	(+) - "Se a pessoa tem capacidade é conveniente e é bom proporcionar formação de tal forma que se atinja a excelência. Se alguns não têm preparação, não têm capacidade ou porque não tiveram uma base anterior ou mesmo por falta de capacidade individual, e essa capacidade pode ser relacional, pode	4	3,2	

		ser intelectual ou pode ser nos próprios processos educativos... essas três componentes são fundamentais". (-) - "proporcionar formação àqueles que têm capacidade após a avaliação".		
	efeitos	(-) - "não consegue e também é difícil, uma vez que a classe dos docentes, temos os docentes públicos – do funcionalismo público – e os docentes do ensino particular que, de certa forma, eles comparam-se e dificilmente se consegue exigir a um docente do ensino particular uma avaliação com efeitos na progressão e na remuneração".	2	1,6
	progressão na carreira	(-) - "Lá está o problema, sendo também uma classe com o mesmo nível remuneratório, a mesma forma de progredir na carreira, também é difícil de conciliar formas de avaliação diferentes que tenham os mesmos efeitos na progressão na carreira e não é fácil conciliar isso tudo". (-) - A atual ADD "dificilmente terá efeitos na progressão da carreira e na remuneração". (-) - "tem que ter consequências na progressão na carreira e na remuneração".	5	3,9
	feedback	(+) - na ADD "o feedback então é fundamental... é fundamental..."	1	0,8
	processo de melhoria	(+) - "A avaliação de desempenho é uma das componentes importantes numa procura da melhoria contínua, mesmo no âmbito de uma certificação de qualidade, esta procura contínua de melhorar e de eliminar os pontos negros e todos os problemas de forma reiterada é evidente que é fundamental". (+) - "implementar um processo de melhoria contínua relativamente aos colaboradores internos, faz todo o sentido..." (+) - "o objeto da avaliação de desempenho é a melhoria da performance de cada um, das pessoas e dos processos, dos processos... no caso, o ensino aprendizagem que é o nosso target, o nosso core, exatamente"	14	10,9
	recompensar	(+) - "tem que ter consequências na progressão na carreira e na remuneração".	1	0,8
		TOTAL	37	29,2
definição de avaliação de desempenho	definição de avaliação de desempenho	(+) - "A avaliação de desempenho é uma das componentes importantes numa procura da melhoria contínua, mesmo no âmbito de uma certificação de qualidade, esta procura contínua de melhorar e de eliminar os pontos negros e todos os problemas de forma reiterada é evidente que é fundamental." (+) - "A avaliação de desempenho tem uma importância cada vez mais pertinente nas organizações". (-) - "este processo de avaliação obriga os professores a partilhar mais, a se entreajudar, a verificar, de certa forma, monitorizar o trabalho uns dos outros, porque também está em causa o grupo disciplinar, ou seja, a própria vaidade dos professores na sua carreira deve levar a que naquela disciplina (matemática, português...) os alunos cheguem ao final do percurso escolar, tendo em conta como é que eles chegaram e como saem, com progressos significativos".	5	4,0
		TOTAL	5	4,0
elementos caracterizantes da avaliação	atual modelo ADD	(-) - "a avaliação de desempenho, no nosso caso, e em Portugal também, tem um problema porque a legislação não é muito facilitadora da avaliação" (-) - "é sempre uma avaliação que é feita do exterior para os docentes, porque falta em Portugal uma ordem dos professores, que é uma coisa que fazia falta, e porque essa ordem é que devia criar critérios de avaliação, de formação e de seleção dos próprios docentes e eliminava à partida esses colaboradores que entram muitas vezes com habilitações, mas sem as competências devidas". (-) - "o modelo atualmente existente não consegue responder a todas essas necessidades... não consegue e também é difícil". (-) - "os moldes que toca para a avaliação são os corretos, o problema é a forma de implementar isso, sem conflitualidade e ponto ao serviço de uma melhoria contínua".	6	4,8
	pontos fortes atual modelo ADD	(+) - "faz a diferença" (+) - "houve uma primeira tentativa e já se chegou a ter um modelo, o que já não é mau de todo, não é? o ter um modelo já não é mau de todo".	3	2,4
	pontos fracos atual	(-) - "a conflitualidade subjacente".	8	6,3

	modelo ADD	(-) - "é muito difícil de se chegar a uma exclusão". (-) - "os obstáculos são imensos, a começar pelo legal... um processo de avaliação, num modelo que temos, que pode ter recursos e mais recursos e mais recursos, dificilmente terá efeitos na progressão da carreira e na remuneração". (-) - "o primeiro impedimento é legal".		
	nova cultura de avaliação	(-) - "não pode ser uma coisa autónoma do resto da cultura de melhoria contínua. Se for uma coisa independente, eu acho que terá pouco resultado, não vai criar uma cultura unânime e, de certa forma que empolgue as pessoas no sentido da melhoria contínua, porque tem de ser tudo..." (-) - "não há uma cultura portuguesa desse estilo, há empresas em que isso já existe muito, nas escolas de todo, de todo..." (-) - "Não há cultura de avaliação porque também não há cultura de melhoria contínua e umas coisas não vão sem as outras". (-) - "tudo isto dificulta uma nova cultura, tudo isto dificulta uma nova cultura..."	10	8,0
	diferenciação da avaliação segundo grupos disciplinares	(+)- "partilhada com o grupo disciplinar". (+) - "devem ser pelos próprios colegas e, sobretudo, pelos delegados do grupo disciplinar, que em princípio o delegado do grupo disciplinar devia ser uma pessoa que é mais experiente e mais capaz, sobretudo dentro daquela disciplina e daquela... ou do grupo disciplinar..."	2	1,6
	atenção aos resultados dos alunos	(-) - "há uns anos para cá têm aparecido os rankings das escolas, sobretudo... inicialmente no secundário, e agora também noutros ciclos. Esse pode ser um elemento que, se apresentado de forma constante ao fim de 3, 4, 5 anos, relativamente às avaliações das turmas de um professor, pode ter alguma credibilidade". (+) - "atenção ao aluno, no início quando entram, e no final do ano voltar a medir, ou até com medições intermédias, como é que o aluno está... o próprio grupo disciplinar tem que saber o que é que acrescentou ao aluno, porque se não acrescentou nada estão a lá ir passar tempo, não é?"	3	2,4
	competências	(+)- "há uma certa avaliação do professor, e inclui várias abrangências, desde o social ao intelectual, à preparação, à forma como dá as aulas..." (+) - "sobretudo na metodologia isso faz muito sentido, mas se for para a parte científica é evidente que só faz sentido dentro de cada grupo disciplinar, ou seja, poderia haver umas aulas, também não podem ser muitas, umas 3, 4, 5 aulas por ano, em que o professor tinha de assistir a outros professores do mesmo agrupamento, eventualmente do mesmo ciclo, porque se se der a preocupação científica tem de haver algum nível porque os professores também têm níveis diferentes, ou outra área, que é mais da área pedagógica, que é evidente que é indiferente ir a uma aula ou outra aula, o que interessa é ir a uma aula ou porque os alunos são problemáticos e ir ver como é que o professor resolve, ou porque o professor é considerado muito bom do ponto de vista da dinâmica da aula e eu quero ver também como é que ele aprende..." (-) - "No aspeto da qualidade científica, ou competência científica, no aspeto da dinâmica da aula ou dos aspetos pedagógicos, é evidente que não há como os próprios pares a avaliar e não é uma entidade externa, fora da escola, que nunca esteve na escola, que chega ali e avalia..."	5	4,0
	diferenciação segundo a escola	(-) - "as escolas não estão todas com o mesmo nível, infelizmente... infelizmente, ou não, depende se a gente quiser nivelar por cima ou nivelar por baixo. Não andam todas ao mesmo nível, a capacidade de inovação e de acompanhamento não é igual, mesmo a limpeza dos processos, tanto educativo, como administrativo, pastoral ou seja lá qual for o outro, também não está tudo ao mesmo nível e portanto é sempre melhor fazer uma experiência piloto numa escola já mais preparada e com os professores mais abertos à inovação e a desafios, e depois ir disseminando esse processo pelas outras escolas".	2	1,6
		TOTAL	39	31,1
importância da ADD	importância da ADD	(+) - "faz todo o sentido este processo de avaliação, se for entendido também como um processo educativo para os próprios colaboradores".	1	0,8
		TOTAL	1	0,8
insatisfação	insatisfação modelo de	(-) - "a avaliação de desempenho, no nosso caso, e em Portugal também, tem um problema porque a legislação não é muito facilitadora da avaliação".	1	0,8

modelo de desempenho	desempenho atual			
			TOTAL	1
necessidade de um redesenho ou novo modelo	necessidade de um redesenho ou novo modelo	(-) - "há pessoas que estão muito petrificadas. É evidente que essas é que precisam mais desse processo, essas que estão mais petrificadas e mais padronizadas e menos instáveis é que precisam mais, mas é muito mais difícil de testar nessas, também são as mais pequenas, é muito mais difícil testar nessas um modelo de avaliação".	17	13,3
	problema com avaliadores	(-) - "porque são a gente externa, que muitas vezes não está na escola, que vem avaliar..." (-) - "uma avaliação em que o peso externo era demasiado grande e não é justo vir alguém de fora, só porque fiz um esquema e não sei quantos, chega ali e avalia e avalia com cruzes e tal e está fora do contexto, até porque essa avaliação muitas vezes é eficaz, eventualmente até assertiva, em profissões muito facilmente mensuráveis – se eu estiver a fazer cadeiras, consigo saber quantas cadeiras faço por dia, verifico se as cadeiras estão bem feitas e se sou um excelente profissional – a parte educativa não é facilmente mensurável, não tem resultados imediatos, e se calhar só daqui a... os alunos saírem, só uns 10 anos depois é que eu vou saber se o aluno saiu dali com uma consistência suficiente..."	2	1,6
	Pares como avaliadores	(+) - "os professores devem ser avaliados pelos próprios professores". (+) - "devem ser pelos próprios colegas e, sobretudo, pelos delegados do grupo disciplinar, que em princípio o delegado do grupo disciplinar devia ser uma pessoa que é mais experiente e mais capaz, sobretudo dentro daquela disciplina e daquela... ou do grupo disciplinar..." (+) - "o processo correto seria os próprios professores se avaliarem na própria classe (ordem) [como a dos médicos, engenheiros, enfermeiros,...]"	4	3,2
	Alunos como avaliadores	(+) - "podem ser os alunos, os alunos mais velhos é evidente que têm eles próprios capacidade de avaliação, os mais pequenitos, se calhar na 4ª classe já podem dar uma opinião, mas é evidente que os mais pequenos terá de ser sobretudo os pais". (+) - "os alunos conhecem muito bem quais são os bons e os maus professores, se conhecem..." (+) - "e os próprios alunos, sobretudo alunos mais velhos, se houver alguma abertura no diálogo... a maior parte deles são criticados e sabem também muito bem as falhas e lacunas de cada um".	4	3,2
	EE. EE. como avaliadores	(+) - "podem ser os pais" (+) - "os pais hoje em dia também estão muito atentos, e muitos pais acompanham do ponto de vista também científico, as avaliações, sabem ver se o teste é bem feito ou não é bem feito, se está bem classificado e corrigido ou não está..." (-) - "não quer dizer que tudo o que os pais dizem ou tudo o que os alunos dizem seja verdade".	6	4,8
			TOTAL	33
TOTAL			126	100%

ANEXO 6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO FOCUS GROUP

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE CONTEXTO (exemplos)	Nº (INDICADOR)	% (SEGMENTOS CODIFICADOS)
alinhamento com gestão estratégica	alinhamento projeto educativo	(+) - "para nós [o projeto educativo] é importante, para uma escola salesiana". (+) - "não trabalhamos numa escola qualquer" (-) - "o projeto educativo onde é que entra?" (+) - "consideramos que o nosso projeto educativo salesiano tem características próprias". (+) - "mas se lhe disserem, "olha amigo, tu vais ser avaliado por este projeto educativo".	15	5,84
	alinhamento objetivos da organização	(+) - ""uma avaliação que sirva os interesses da instituição, o desenvolvimento e o crescimento da instituição e cumulativamente o individual, porque se o crescimento individual não acompanhar o crescimento da organização alguma coisa está mal... nisto está incluído o que os colegas todos disseram, que sirva ou para fazer crescer ou para fazer sair da organização quem não tem o desempenho que deverá ter, porque se não a organização também não cresce... sim sr, que se faça crescer, que se acompanhe ou que se elimine e que se aloque ao sítio correto de acordo com as competências que cada um evidenciou..."	9	3,50
	alinhamento com gestão estratégica	(-) - "é necessário um documento, processo, dinâmica, que estabeleça a missão, a visão, os objetivos..."	1	0,39
	acrescentar valor à organização	(-) - "a organização educativa devia ela própria estabelecer os seus objetivos, muito bem definidos, nas suas distintas dimensões, sejam elas quais forem, são válidas de acordo com o seu projeto e devia fazer um modelo de avaliação de desempenho dos seus colaboradores de acordo com aquilo que são os seus objetivos... e deveria – é inevitável que haja uma medição, não é? – aferir numa ação avaliativa onde é que a avaliação de desempenho do A, do B, do C e do D se situam relativamente ao que era desejável para este produto, porque produto que a escola". (-) - "que necessidades tem esta organização para o resultado que quer obter, não é? e que competências se devem ou não desenvolver mais..." (+) - "implicado com os objetivos da organização"	4	1,56
	TOTAL			29
definição de avaliação de desempenho	definição de avaliação de desempenho	(+) - "é um instrumento de medida que pretende acompanhar o trabalho e a prestação do trabalhador numa determinada empresa e em relação à escola, a prestação do docente ao longo de x anos de trabalho culminando na eventualidade de uma... de um ano em que é decidida uma subida de escalão ou uma progressão na carreira". (+) - "é algo que é imprescindível em qualquer área em que nos encontremos, penso que deve ser feita, não de x em x anos ou porque estamos na eminência de poder adquirir um outro estatuto ou um outro degrau na nossa carreira, seja ela aquela que for, e recorda-me sempre que é de facto um instrumento de medida, mas um instrumento de medida que não deve... para não perder objetividade tem que ser um instrumento quantitativo mas deve, também, de uma forma muito assertiva, ou inteligente, se quisermos, ter dados que são qualitativos, que não são comensuráveis de uma forma quantitativa. E portanto remete-me para um conjunto de competências, avaliação de competências, de aptidões, de instrumentos, de processos e também de resultados, que visam efetivamente diagnosticar áreas fortes, áreas de maior fragilidade, com vista o fim último de se atingir a melhoria". (+) - "o processo que mede a distância entre a realidade do meu trabalho profissional e as metas que a empresa, ou organização, aqui neste caso será a escola, as metas que me propõe... é medir um bocadinho esta distância e a concretização dos objetivos". (-) - "É observar, monitorizar, qualificar, classificar". (+) - "análise que é feita a diversas competências, nomeadamente naquilo que é o desempenho de alguém".	7	2,72

instrumento de medida	(+) - "é instrumento de medida" (-) - "um instrumento de medida que não deve... para não perder objetividade tem que ser um instrumento quantitativo mas deve, também, de uma forma muito assertiva, ou inteligente, se quisermos, ter dados que são qualitativos, que não são comensuráveis de uma forma quantitativa".	5	1,95
conhecer desempenho	(+) - "é algo que é imprescindível em qualquer área em que nos encontremos, penso que deve ser feita, não de x em x anos ou porque estamos na eminência de poder adquirir um outro estatuto ou um outro degrau na nossa carreira".	1	0,39
supervisão versus avaliação	(-) - " a supervisão acho que é aquilo que temos de mais aproximado a este tipo de modelo". (-) - "No processo de avaliação de desempenho, que eu não gosto da expressão, como disse gosto de supervisão". (-) - "nas organizações, e voltando à palavra supervisão, mas há outros modelos muito antes disto, que é: tem que ser um processo que implique as pessoas, que envolva as pessoas e que desenvolva as pessoas, e este processo de desenvolvimento é muito mais do que estamos preocupados com mecanismos de quantificar". (-) - "um modelo de supervisão, se quiserem, é um modelo muito próximo do coaching". (-) - "quando eu vou supervisionar a minha colega, se ela falhar eu também falhei, ao passo que se eu estiver como avaliador eu vou observar, preencher 30 grelhas que não têm interesse nenhum, nós dizemos relativamente aos alunos "bem, é o currículo pronto a vestir que não tem interesse nenhum, é ensinar a todos como se fossem um só que não tem interesse nenhum" e estamos a fazer o mesmo aqui... não, eu acho que esta implicação, este desenvolver e o envolver implica o supervisor, que é um nome pomposo mas... ou se é simplesmente professor, é um professor que dentro da área, acho que sim que se é de matemática tem que ser uma pessoa dentro da matemática, a quem se reconhece".	6	2,33
seleção/despedimento	(-) - "para um fim que é a seletividade, desculpem, temos que dizer... não, se está cá um ano e não fez por... demos-lhe a segunda hipótese, anda aqui anda armado em... adeusinho". (+) - "acertaste em 100%... meritocracia, sim sr... a seguir, seleção, muito bem". (-) - "fazemos a seleção, e quando estamos na eminência de escolher a pessoa, fazer questão de confrontar a pessoa, não só porque tem que ir... sei lá, aquelas informações que se dá tipo o DNA, tens de ir aqui, tens de fazer ali... tens aqui o projeto educativo, queres lê-lo queres; não queres, olha paciência... e a pessoa à partida tem já "olha, nós aqui fazemos avaliação de desempenho e a nossa avaliação de desempenho é esta" portanto a pessoa está precavida para o facto de... é este o perfil que nós queremos para os nossos professores, e portanto é isto que nós queremos ver que tu desenvolves, que tu... as pessoas têm que estar precavidas para isso, porque as pessoas não estão, percebes?"	10	3,89
avaliar competência	(+) - "somos professores e independentemente de estarmos na escola A, B, C, D e E, há um conjunto transversal de competências – científicas, didáticas, relacionais, de comunicação de plasticidade, disto, daquilo, daqueloutro – que essas têm que ser avaliadas". (-) - "não significa que me estão a avaliar só a mim, os meus conhecimentos ou as minhas aptidões, ou não sei quê, que até posso ser muito bom profissionalmente, mas depois tem a ver com a prática, a prática, aquilo que eu sou, aquelas características todas, qual é o rendimento que lhe dou, qual é o desempenho..."; "o nosso CCT estabelece 3 ou 4 competências base, ok?"	2	0,78
autoavaliação	(+) - "o relatório de autoavaliação como instrumento, devia servir para uma autoanálise e ele progredir" (+) - "a autoavaliação é um elemento também importante" (+) - "eu acho que as pessoas devem ser confrontadas, devem ter a sua autoavaliação e deve haver um confronto entre a avaliação de desempenho e a imagem que a pessoa tem do seu próprio desempenho, sem dúvida".	3	1,17
observação sala de aula	(+) - "obrigatoriedade de assistência às aulas" (+) - "abrir as salas de aula naturalmente, naturalmente eu sublinho, para comunicarem uns com os outros, a aprenderem uns com os outros. Eu isto acho que é uma primeira fase" (+) - "a observação de sala de aula é um elemento estruturante".	5	1,95

		(+)- "quando alguém vai observar quero é que me diga que foi lá ou para observar a colega e aprender com e... para observar, já disse observar... para ver, para aprender com ela, ou que foi lá para observar um aluno seu que sabe que num contexto diferente tem uma postura diferente e foi ver como é que as coisas se relacionam..." (+)- "observar a aula, estar na aula, como lhe queiras chamar, deve ser visto pela parte do professor que está a lecionar como uma coisa normal, não deve ser visto como um bicho de sete cabeças, nem deve depois, por parte de quem vai observar também".		
	encontrar caminhos de formação	(+)- "um mecanismo de avaliação muito discreto, tanto que nós nem chamamos avaliação, chamamos formação, em que inverte o processo, ou seja, em vez de eu ir avaliar o outro, eu abro a porta para ir aprender com o outro, mas ao ir aprender com o outro, eu estou a avaliar o outro e estou a avaliar-me a mim próprio". (+)- "na palavra avaliação a formação tem que estar sempre presente". (+)- "é formação. A palavra que eu agarro sempre a qualquer projeto de avaliação é um projeto de formação". (+)- "ok, porque medidos os pontos fortes, vamos-lhes chamar assim, e os pontos menos fortes, para sermos simpáticos, do desempenho de alguém, nós dizemos: então para ti, diante das tuas dificuldades e daquilo que tu já atingiste eu proponho que tu faças, agora vou inventar, a formação X na universidade Y, ou no centro H, ou estejas um mês com o teu colega a observar como é que ele faz, ou faças ou leias este livro, ou... inventemos aqui um modelo de formação que queiramos, para que tu possas melhorar o teu desempenho..." (-)- "é muito mais importante do que estarmos à procura de uma qualquer grelha, que eu acho que é terrível, que é uma grelha, lá está, que é ridículo porquê? porque vai à procura do professor médio, que não existe, como o aluno médio (quando se planifica uma aula) que não existe. E eu acho que se cai aí, portanto eu desconstruía tudo isso... acho que não é por aí, não é por esses modelos... é modelos, de facto, de formação, e a formação é supervisão e a supervisão é avaliação".	11	4,28
	progressão na carreira	(+)- "para mudar de escalão ou uma progressão na carreira". (-)- "a ascensão". (-)- "ou o ficar um ou dois anos a arcar passo no mesmo escalão, e por isso é que dá as broncas que dá".	4	1,56
	feedback	(+)- "dar um feedback, exatamente"	1	0,39
	processo de melhoria	(+)- "o fim último a atingir é a melhoria" (+)- "possibilidade de melhoramento gradual" (+)- "o que o "A" diz são estratégias de melhoria, eh pá, ótimo". (+)- "e melhoria da escola, da relação, da didática", "de acompanhamento" (+)- "A ADD, portanto, com um fim, a melhoria. Ah, claro!"	13	5,06
		TOTAL	68	26,47
atual modelo de ADD	atual modelo ADD	(-)- "como ela é feita não traz benefícios, pelo contrário, gera mesmo situações de alguma tensão, algum clima menos positivo dentro da organização, por várias razões". (+)- "os modelos ou o modelo de avaliação de desempenho docente que existe é um modelo extremamente pobre e que contribui pouquíssimo para o desenvolvimento profissional dos docentes, contribui pouquíssimo para a melhoria dos resultados escolares, quanto há outras formas de avaliação docente, que eu preferia chamar, preferia chamar supervisão docente, por exemplo". (-)- "o modelo de escola que nós temos, em Portugal, é um modelo burocrático e o processo de avaliação que está consignado na lei, no CCT, no código, é, também ele, um processo não formativo, adaptado ao cariz da escola burocrática". (-)- "o modelo atual que nós temos não corresponde a isto, não é? No meu ponto de vista não!"	5	1,95

	pontos fortes atual modelo ADD	(+) - "fez-se um modelo no CTT".	2	0,78
	pontos fracos atual modelo ADD	(-) - "burocrático". (-) - "tem esta carga apenas da observação e julgamento, não da construção, não da formação". (-) - "não podemos separar a avaliação de desempenho do perfil do avaliador, quem avalia. Não se reconhece legitimidade a quem avalia porque quem vai avaliar". (-) - "cada avaliação não pode ser como quis o CCT, que atirou como se todos fossemos iguais".	5	1,95
		TOTAL	12	4,68
insatisfação modelo de desempenho	insatisfação modelo de desempenho	(-) - "há relutância, há professores que são relutantes... eu tenho muitas amigas no ensino público, muitas amigas, e há relutância, e zangam-se umas com as outras, e agora é aquela que me vem avaliar e não gosta de mim e eu também não gosto dela e porque tive um problema... há relutância". (-) - "toda a gente é avaliada, vocês são os únicos que não têm que ser avaliados, quando na realidade vocês têm uma responsabilidade tão grande que é a de formar gente, não é? deviam ser os primeiros a ser avaliados, supervisionados, seja aquilo que for, porque efetivamente em todas as profissões há gente que está lá porque está lá e há gente que está lá como podia estar noutro sítio qualquer". (-) - "a avaliação de desempenho não leva a nada". (-) - "tem esta carga apenas da observação, não da construção, não da formação". (-) - "não é um bom instrumento".	3	1,17
		TOTAL	3	1,17
elementos caracterizantes da avaliação	nova cultura de avaliação	(-) - "o meu marido esteve 27 anos numa multinacional e desde o primeiro dia, ele entrou para lá no ano de 1986, e desde o primeiro dia toda a gente era avaliada, não fazia confusão a ninguém, e portanto foram os primeiros a, era uma empresa... foram os primeiros a trazer para cá a ideia do coaching, do coahcer, do não sei quê... pronto... portanto, a avaliação era feita, era-lhes dada, eles tinham... eram os primeiros a ter contacto com a sua avaliação, a poder dar a sua visão sobre a forma como foram avaliados, era sereno, pacífico, depois isso não era para subir nem para descer, isso eventualmente dar-lhes-ia um prémio de produtividade mas isso tem a ver com a organização das organizações em si, e o meu marido que durante 30 anos foi avaliado, quando ouve falar na relutância que os professores têm em ser avaliados". (-) - "a grande preocupação do mecanismo de avaliação, ou de monitorização, é para identificarmos quem tem um bom desempenho". (+) - "indicadores, não é preciso muitos indicadores para cada uma das componentes, imaginando três componentes, 4/5 indicadores em cada uma, nada de muito complexo, os mais objetivos possível, que se pudessem medir". (+) - "deve ser um processo natural, ser-se avaliado deve ser tão natural quanto chegar pontualmente" (+) - "eu acho que as pessoas devem ser confrontadas, devem ter a sua autoavaliação e deve haver um confronto entre a avaliação de desempenho e a imagem que a pessoa tem do seu próprio desempenho, sem dúvida".	9	3,50
	diferenciação da avaliação segundo grupos disciplinares	(+) - "Há professores que têm sucesso num ciclo e no outro não têm. Eu tenho dois casos aqui em Lisboa, dois casos clarinhos. Um que não funcionou no 2 ciclo e funcionou no secundário e outro que não funcionou no secundário e funcionou no 3 ciclo, mas funcionou muito bem".	2	0,78
	elementos necessários	(+) - "dentro de uma sala de aula, qual é o meu contributo na dimensão humana, na dimensão técnica, pedagógica e científica para que o resultado organizacional, no fim do ano" (+) - "tem que ser um processo que implique as pessoas, que envolva as pessoas e que desenvolva as pessoas, e este processo de desenvolvimento é muito mais do que estamos preocupados com mecanismos de quantificar".	6	2,33

		(+) - "obrigatoriedade de assistência às aulas". (+) - "onde estivesse alguém do grupo disciplinar, alguém de uma outra área que pudesse... ou seja, todas as competências de alguma forma pudessem ser avaliadas da forma mais imparcial possível, uma pessoa só não".		
	perfil do educador	(-) - "os professores depois estão a trabalhar com outros seres humanos que são os alunos e aqui se calhar é preciso um bocadinho ir para aí... qual é o perfil que se quer, por exemplo à saída... o aluno à saída desta escola deve ter estas características e estas e estas... e quem o ajuda nisto é o professor, mas quando aquilo não se cumpre a culpa foi do professor? Foi ele que não conseguiu atingir o tal nível de desempenho? A culpa é do aluno?" (+) - "Se o perfil do professor estiver definido, nas contratações se conseguirmos ser rigorosos, o que é difícil, é mais fácil o processo de avaliação". (+) - "definir o perfil profissional é fundamental, não estão todos de acordo?"; "Claro, claro..."; "100%".	6	2,33
	objetivos a atingir	(+) - "isso bate na questão dos objetivos a atingir". (+) - "os objetivos, tendo em conta a instituição que é, também serão diferentes." (+) - "os objetivos pessoais para o desenvolvimento profissional" (+) - "os objetivos pessoais são importantes neste processo, claro que sim, claro".	3	1,17
	atenção aos resultados dos alunos	(-) - "se efetivamente aquilo que estivesse em causa era o resultado dos nossos alunos, e fizessemos depender a avaliação do nosso desempenho desses resultados, aí sim, cada escola em função (não eram só as privadas, também teriam de ser as públicas), cada escola teria que ter um documento de avaliação de desempenho diferente..." (+) - "um ano temos melhores resultados com 3 turmas e no próximo ano temos uma matéria-prima diferente, o nosso esforço até pode ter sido maior, a nossa capacidade de motivação até pode ser maior, mas as coisas não correram tão bem em termos de resultados..." (+) - "O resultado que é expectável obter em Évora pode não ser o resultado que seja expectável porque o input dos alunos e Évora pode não coincidir com o do Estoril". (-) - "por muitas voltas que lhe demos, acho que vai ter que se medir sempre um bocadinho nos resultados. Eu aqui resultados tenho-os em relação aos alunos". (-) - "os resultados escolares dos alunos são uma evidência do desempenho de um professor" (+) - "os resultados escolares sempre em função, não o resultado em si, mas os resultados em função do processo, do ponto de partida".	8	3,12
	competências educador	(+) - "há competências diferentes" (+) - "há um conjunto que têm que ser transversais" (+) - "que necessidades tem esta organização para o resultado que quer obter, não é? E que competências se devem ou não desenvolver mais?" (+) - "não significa que me estão a avaliar só a mim, os meus conhecimentos ou as minhas aptidões, ou não sei quê, que até posso ser muito bom profissionalmente, mas depois tem a ver com a prática, a prática, aquilo que eu sou, aquelas características todas, qual é o rendimento que lhe dou, qual é o desempenho" (+) - "a capacidade para assumir estilos de, diferentes estilos de aprendizagem... os miúdos têm diferentes tipos de aprendizagem e eu tenho que ter a capacidade e a plasticidade para um determinado conteúdo usar mais do que uma ou duas ou três recursos ou estratégias para poder chegar o mais possível aos diferentes estilos de aprendizagem dos miúdos... pronto... capacidades de comunicação, portanto as científicas e didáticas, a plasticidade, a capacidade de motivar, que para mim fazem parte desta primeira componente, capacidade de apelar à aprendizagem motivando e responsabilizando os alunos e conferindo-lhes gradualmente uma certa autonomia, uma certa capacidade de gradualmente irem sendo autónomos na realização das tarefas que eu lhes proponho, por exemplo esta" (-) - "'A': eu estou no meu escritório, o meu escritório está no piso do ensino secundário, tu achas que eu preciso de ir à sala de aula A, B, C ou D para 'B': para saber quem é o professor que lá está, claro que não..."	26	10,12

	<p>'A': para perceber quem são os professores que têm uma capacidade relacional de excelência com os alunos? quem são os professores que têm pulso firme nos alunos? quem são os professores que efetivamente os alunos estão de olhos esbugalhados a ouvir tudo e a beber tudo? Eu não preciso!"</p> <p>(+) - "competências didáticas, competências científicas, competências comunicacionais, criatividade, criatividade em projetos, motivação, a motivação passa um bocadinho por isto de ser criativo, por oferecer aos alunos a possibilidade de fazer as coisas de uma forma que não é a tradicional, pela descoberta, pronto... depois, competências relacionais, competências relacionais"</p> <p>(+) - "colocar as pessoas no sítio certo"</p> <p>(+) - "eu acho que na profissão docente, e considerando que somos docentes salesianos, é aquele equilíbrio que tem que haver entre o amor e competência e em competência estamos a falar do profissional e o amor estamos a falar do pessoal"</p> <p>(+) - "pesos iguais" nas competências.</p> <p>(+) - "competências para lecionar temos um conjunto de indícios que podem ser evidências, podem ser ou podem não ser evidências, não é? portanto, a competência científica, a competência didática, as competências comunicacionais que estão inteiramente relacionadas – eu posso saber muito e não ter a capacidade de expressar, quantas vezes não é? – os pais até reconhece que o professor sabe muito mas não consegue chegar aos alunos..."</p> <p>(+) - "competências didáticas, competências científicas, competências comunicacionais, criatividade, criatividade em projetos, motivação, a motivação passa um bocadinho por isto de ser criativo, por oferecer aos alunos a possibilidade de fazer as coisas de uma forma que não é a tradicional, pela descoberta, pronto... depois, competências relacionais"</p> <p>(+) - "com capacidade educativa, para além da científica"</p>		
diferenciação segundo a escola	<p>(-) - "cada escola, neste caso concreto, é uma realidade completamente distinta".</p> <p>(+) - "Um professor excelente de Évora, ou de Lisboa, se calhar na escola dos Salesianos de Manique era um desastre".</p> <p>(-) - "Eu acho que não"</p> <p>(+) - "são as especificidades"</p> <p>(+) - "é possível uma base comum, de pressupostos comuns"</p> <p>(+) - "com as devidas adaptações àquilo que são de facto as finalidades do produto que a escola oferece no contexto em que está inserida".</p> <p>(+) - "o input para a qualidade dos processos não é igual em todo o sítio"</p> <p>(+) - "um professor que dê aulas na escola do Cerco, tem que ter uma permeabilidade, uma forma de lidar com aqueles miúdos, diferente de um professor que dê aulas, por exemplo, nos Salesianos do Porto, o que não quer dizer que o que dá lá aulas, pela forma de estar em sala de aula com eles é pior do que o que dá nos Salesianos do Porto, não é?"</p> <p>(+) - "o contexto é diferente e as expectativas são diferentes. Trabalhar com alunos com trissomia 21 requer uma especialização tão grande como preparar alunos, noutra dimensão da ação profissional, certo? Como preparar alunos para o ingresso num curso altamente qualificado como o de medicina. A questão está é no índice da mais-valia que o profissional aporta para aquilo que é suposto ser o resultado da organização".</p> <p>(+) - "os contextos são diferentes porque o ponto de chegada ou o ponto de partida se calhar é diferente, se calhar a única forma será medir, medir o caminho que se conseguiu fazer".</p> <p>(-) - "há bocadinho quando falavam no modelo único, não de todo. E nem sequer digo de escola para escola, digo dentro da mesma escola".</p>	17	6,61
diferenciação segundo a escola mas num modelo universalizado	<p>(-) - "O modelo tem que ser universalizado, calma... e se não criamos pequenos ditadores!"</p>	2	0,78
objetividade	<p>(+) - "a avaliação para mim é mensurável".</p> <p>(+) - "os dados têm de ser objetivos"</p>	8	3,12

	<p>(+) - "tem que ser mensurável, ponto final parágrafo"</p> <p>(+) - "dados objetivos"</p> <p>(+) - "que seja uma avaliação objetiva; que os parâmetros sejam conhecidos, não é arbitrário, não é escondido, não é... é clarificado e que este tipo de avaliação, com o instrumento que vai ser utilizado, sim, com base em grelhas, é como os professores".</p>		
trabalho docente	<p>(+) - "acompanhar o trabalho e a prestação do trabalhador numa determinada empresa e em relação à escola, a prestação do docente ao longo de x anos de trabalho culminando na eventualidade de uma... de um ano em que é decidida uma subida de escalão ou uma progressão na carreira".</p> <p>(+) - atendendo ao "desenvolvimento profissional"</p> <p>(-) - "deve ser um processo natural, ser-se avaliado deve ser tão natural quanto chegar pontualmente"</p>	4	1,56
evidências da avaliação	<p>(+) - "para medir, atender, logo à partida pelos níveis de satisfação de toda a gente, do próprio e de todos os que o rodeiam".</p> <p>(+) - "consegue-se medir, por exemplo as competências, com uma escala, muito, pouco ou nada"</p> <p>(+) - "os dados têm de ser objetivos"</p> <p>(-) - "trabalho de equipa é uma coisa que facilmente é diagnosticado".</p> <p>(-) - "Não me parece que seja assim tão importante conseguir medir, classificar – que são palavras pobres neste contexto – a formação... Bom, se quiserem, os resultados escolares dos alunos são uma evidência do desempenho de um professor"</p>	2	0,78
indicadores de referência	<p>(+) - "há alguns indicadores possíveis"</p> <p>(+) - "sim. Com uma escala estou eu a dizer"</p> <p>(-) - "o professor não explica, a aula é uma bagunça, ninguém entende nada... foram-nos dados indicadores..."</p> <p>(+) - "competências didáticas, competências científicas, competências comunicacionais, criatividade, criatividade em projetos, motivação, a motivação passa um bocadinho por isto de ser criativo, por oferecer aos alunos a possibilidade de fazer as coisas de uma forma que não é a tradicional, pela descoberta, pronto... depois, competências relacionais, competências relacionais que são extraordinariamente importantes. Depois, trabalho de equipa, fundamental não é? um professor que não sabe trabalhar em equipa nunca será um bom professor. Um professor que não for capaz de ouvir uma crítica construtiva "olha, eu acho que este texto aqui oh "A"... um professor que não for capaz de escutar, de pensar, de refletir, seja o Manuel, o António, uma pessoa que seja muito chegada ou uma pessoa que até não seja muito chegada... um professor que não seja capaz de ter esta humildade nunca será um bom professor, tem a mania que os outros não vão ser uma mais-valia, portanto "estive aqui sozinha 15/17 anos, sempre fiz exercícios escritos sozinha, sempre avalei sozinha, sempre não sei quê...o que é que agora este garoto que aqui vem... foi o que me aconteceu a mim, vem aqui um garoto o que é que ele me vem ensinar? Vem ali outra garota o que é que me vem ensinar?" ensinaram-me muito, também eu lhes ensinei alguma coisa, mas também me ensinaram muito..."</p> <p>(+) - "Porque nós já sabemos que eles são bons. São bons porquê? Níveis de satisfação elevados dos pais, níveis de satisfação elevados dos alunos, bons resultados escolares, disponibilidade total para com os alunos, a capacidade relacional que dizia a "A" e muito bem,</p> <p>(+) - "indicadores, não é preciso muitos indicadores para cada uma das componentes, imaginando três componentes, 4/5 indicadores em cada uma, nada de muito complexo, os mais objetivos possível, que se pudessem medir".</p> <p>(+) - "observação de salas de aula".</p>	10	3,89
diferenciação do mérito	<p>(+) - "certaste em 100%... meritocracia, sim sr... a seguir, seleção, muito bem".</p> <p>(+) - "o reconhecimento"</p> <p>(-) - "e andam ali às vezes sacrificadinhos porque não são capazes de nos dizer que não, e andam outros alegres e contentes no passeio dos alegres"</p> <p>(-) - "combater o isolamento, combater a estagnação e estar atento para se poder valorizar quem faz bem, um mimo... um mimo profissional que é importante"</p>	7	2,72

		(+) - "mas o reconhecimento... acho fundamental, porque todos os dias me vejo confrontada com essa situação. Aqueles que dizem sempre que sim, e eu sei que estou a sobrecarregar e que eles me estão a dizer que sim, mas estão atolados de coisas. Depois, aquilo que a "A" disse há pouco, em termos de nós sabermos quem é bom e quem é menos bom, e eu não sei se aquilo que o "B" faz, já me sugeriram a mim para fazer, mas eu ainda não tive coragem para fazer assim, não sei se é boa política, mas à boa moda portuguesa acho que só quando as pessoas percebem que as coisas são mesmo a sério é que acordam para a vida, acho muitas vezes que as boas palavras muitas vezes caem em saco roto, entram a 100 e saem a 1000, porque eles acham que é mais uma vez que se está a dizer... acho que seja o modelo que for deve haver um suporte que eu não acho também que sejam grelhas exageradas, não, mas acho que deve haver um suporte onde se registre... eu não sei se lhe posso chamar a evolução, porque se calhar em alguns nós não vamos registar evolução, porque de facto já são bons, mas acho que tem que haver um registo, algo que a pessoa saiba que no final deste processo vai receber digamos..."			
			TOTAL	122	47,49
importância da ADD	importância da ADD: necessidade	(+) - "há necessidade, obviamente, de haver uma avaliação de desempenho". (+) - "implicar, envolver e desenvolver, de tal forma que se tenha um bom clima de escola, bons resultados escolares, porque é assim, por exemplo, projeto educativo". (+) - "o processo de avaliação é necessário" (+) - "estamos à procura de mecanismos que de alguma forma provem isso [o bom desempenho], não é? é por isso que eu digo que qualquer mecanismo nesta linha, na minha perspetiva não serve... serve..."	3	1,17	
			TOTAL	3	1,17
necessidade de um redesenho ou novo modelo	necessidade de um redesenho ou novo modelo	(+) - "é imprescindível" (-) - "não a do CCT porque não, já virão porquê? já algum de vocês fez?" (-) - "O que está mal são os mecanismos, as metodologias que se usam para medir, para classificar, para procurar o erro, para machucar alguém e não fazê-lo crescer". (-) - "e durante anos e anos e anos esta gente, houve pessoas que formaram crianças e jovens que já foram os adultos ontem, que são os adultos hoje, não é? que não tinham competências... até podiam ser bestiais a ensinar matemática, a ensinar... ou não, ou até podiam ser bestiais em termos relacionais, como estar, ter a turma no pulso, mas que..." (-) - "ouvi muitas vezes, é que os professores todos diziam que queriam ser avaliados, que não tinham medo nenhum da avaliação, desculpa lá..." (-) - "professores que queriam ser avaliados mas não com esse modelo". (+) - "o que está em causa é o modelo" (-) - "sujeitei-me ao modelo de avaliação, que é uma fantochada" (-) - "sei quem era o professor que me vinha assistir às aulas, que era um senhor licenciado em economia mas que por já ter muita idade, na altura dele foi dar aulas de matemática, portanto foi ele que me foi avaliar, um colega, eu sabia as aulas em que ele me ia avaliar e cheguei ao pouco de numa das aulas, no fim, ele se levantar e de ir ter comigo e me dizer "olha, hoje aprendi aqui uma coisa contigo, que tu ensinaste na aula" porque claro que um professor que sabe que naquele dia, àquela hora vão observar aquela aula, prepara uma aula que é um brilharete". (+) - "é necessário um processo de redesenho deste processo de avaliação" (+) - "num novo modelo, num modelo de desenvolvimento profissional" (-) - "é muito mais importante do que estarmos à procura de uma qualquer grelha, que eu acho que é terrível, que é uma grelha, lá está, que é ridículo porquê? porque vai à procura do professor médio, que não existe, como o aluno médio (quando se planifica uma aula) que não existe. E eu acho que se	17	6,61	

		cai aí, portanto eu desconstruía tudo isso... acho que não é por aí, não é por esses modelos... é modelos, de facto, de formação, e a formação é supervisão e a supervisão é avaliação".		
	problema com avaliadores	(-) - "um outro pormenor brutal da avaliação: o avaliador" (-) - "como professor de matemática, só tens capacidade, eventualmente, ou terás mais capacidade de avaliar um determinado tipo de competências" (-) - "não apenas os colegas – aí Jesus, porque aquele me veio ver... aquele vem, desculpem-me a expressão, lixar-me a vida, não é? porque depois tal, tal, tal... já falámos aqui, até dos alunos, até dos encarregados de educação" (+) - "é a minha análise pessoal dentro dos objetivos que foram estipulados, há sempre o tal aspeto que é demolidor que é o tal avaliador, chamem-lhe o supervisor que é aquele que ajuda, dá feedback" (-) - "nós somos avaliados pelos pais, somos avaliados pelo diretor de ciclo que está ali no gabinete ao lado, somos avaliados pelos alunos, somos avaliados pela diretora pedagógica"	4	1,56
	pares como avaliadores	(-) - "nós somos avaliados pelos pais, somos avaliados pelo diretor de ciclo que está ali no gabinete ao lado, somos avaliados pelos alunos, somos avaliados pela diretora pedagógica" (+) - "onde estivesse alguém do grupo disciplinar, alguém de uma outra área que pudesse... ou seja, todas as competências de alguma forma pudessem ser avaliadas da forma mais imparcial possível, uma pessoa só não"	1	0,39
	alunos como avaliadores	(+) - "porque justamente os alunos sabem todos quem são os bons professores". (-) - "havia um núcleo duro numa turma que queria muito trabalhar com aquele ou com aquela, dois excelentes professores que não eram professores deles, e de facto tinham um ritmo diferente, e houve uma substituição ou outra que esses professores foram fazer, e fizeram..."	2	0,78
	EE. EE. como avaliadores	(-) - "A: ainda há bocadinho tu dizias quando tinhas um problema pegavas no excerto do mail e davas ao professor que tinha 10 dias para responder... B: metes um... não, não, não, não... exatamente, um recurso a um processo disciplinar... A: portanto são uma fonte" (-) - "nós somos avaliados pelos pais, somos avaliados pelo diretor de ciclo que está ali no gabinete ao lado, somos avaliados pelos alunos, somos avaliados pela diretora pedagógica"	2	0,78
		TOTAL	26	10,12
TOTAL			257	100



ANEXO 8 – FICHA DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO BSC



Resultados Balanced Scorecard Operacional



Estabelecimento: _____
 Período em avaliação: _____

Perspetiva	Objetivos	Indicadores	Resultado*
Satisfação da comunidade educativa 20%	S1 25% Garantir a excelência de resultados para satisfação dos educadores, alunos e familiares	- Ranking de resultados nos exames nacionais (9º/11º-12º) entre as escolas com idêntico nº de exames - Desvio face à média nacional dos exames - % de alunos que melhoram os resultados em exames	
	S2 25% Desenvolver níveis de participação de alunos e pais/Encarregados de Educação	- % de aumento de atividades com participação de alunos e pais	
	S3 25% Orientar para o sentido da vida, a realização pessoal e a felicidade com um projeto de vida e orientação vocacional	- Taxa de alunos com acompanhamento pessoal e vocacional	
	S4 25% Educar para o compromisso sociopolítico	- % de aumento de projetos relativamente ao ano anterior - Nº de alunos envolvidos	
			Subtotal 1
Processos internos 25%	P1 20% Oferecer um projeto educativo e pastoral evangelizador de qualidade	- Grau de execução do plano pastoral escolar - Inquérito de satisfação a Encarregados de Educação e alunos do Secundário	
	P2 20% Desenvolver o processo de Ensino aprendizagem de excelência	- Taxa de sucesso escolar	
	P3 20% Melhorar os níveis de comunicação (interna e externa)	- Prazo e grau de execução do plano de comunicação	
	P4 20% Criar uma cultura organizacional de qualidade e excelência em todos os processos	- Prazo inquérito de cultura organizacional - Taxa de certificações de qualidade	
	P5 20% Garantir a formação contínua dos educadores	- Taxa de participação em formação	
			Subtotal 2
Inovação e aprendizagem 40%	I1 25% Garantir a oferta de uma educação integral	- Taxa de oferta de atividades	
	I2 25% Assegurar a qualificação e qualidade dos educadores	- Taxa de execução do plano de formação	
	I3 25% Potenciar uma pedagogia ativa e diferenciada	- Taxa de atividades de pedagogia diferenciada e ativa	
	I4 25% Favorecer a inovação pedagógica	- Taxa de atividades de inovação pedagógica	
			Subtotal 3
Financeira e de sustentabilidade 15%	F1 25% Otimizar os resultados operacionais	- Resultados operacionais	
	F2 25% Garantir a sustentabilidade financeira com níveis adequados de rentabilidade	- Resultados líquidos	
	F3 25% Diversificar as ofertas e os serviços prestados	- % de receitas de novos serviços e atividades	
	F4 25% Gerir de forma eficiente os recursos	- Ratio de gestão eficiente de recursos - Ratio entre o número de alunos e o número de professores por ciclo	
			Subtotal 4

Resultado final			
Perspetiva	Classificação	Ponderação	Resultado final
Satisfação da comunidade educativa	SUBTOTAL (1)	20%	
Processos internos	SUBTOTAL (2)	25%	
Inovação e aprendizagem	SUBTOTAL (3)	40%	
Financeira e de sustentabilidade	SUBTOTAL (4)	15%	

Escala	Subtotal	Resultados
1 - 2 - 3	S: Média x 25%	[1 - 1,5] = 1
	P: Média x 20%	[1,5 - 2] = 2
	I: Média x 25%	[2] = 3
	F: Média x 25%	[2 - 2,5] = 4
		[2,5 - 3] = 5

O Avaliador: _____ Data: ___/___/___

ANEXO 9 – PERFIS PROFISSIONAIS DE DOCENTES

PERFIL PROFISSIONAL – 1º CICLO

Designação

Docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (Docente Titular de Turma)

Natureza da organização de exercício da atividade

Fundação Salesianos - Escolas

Equipamento utilizado

Material TIC e material didático

Área funcional

Docência

Superior hierárquico

Diretor do 1º Ciclo → Diretor Pedagógico → Diretor (Representante da Entidade Titular)

Departamento/grupo de recrutamento

1º Ciclo do Ensino Básico

Atividades

- Organização e preparação das atividades letivas
- Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar
- Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber
- Elaboração de materiais didático-pedagógicos
- Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar
- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos
- Realização de atividades de apoio educativo
- Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação
- Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação
- Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar
- Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola
- Promoção da interação com os membros da comunidade
- Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão
- Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado
- Participação na formação contínua
- Acompanhamento ativo de todos os alunos
- Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada
- Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos
- Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé
- Preocupação por adquirir uma formação educativo-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana)

- Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade
- Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos
- Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo

Saberes (S)

- S1 - Conhecimentos profundos das áreas a lecionar
- S2 – Conhecimentos sólidos de didática
- S3 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes
- S4 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador
- S5 – Capacidade de integração holística dos saberes
- S6 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- S7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos
- S8 – Formação contínua

Saberes fazer teóricos (ST)

- ST1 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas
- ST2 – Capacidade de organização
- ST3 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo
- ST4 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola
- ST5 – Planificação da atividade letiva
- ST6 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular
- ST7 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação

Saberes fazer sociais e relacionais (SSR)

- SSR1 – Capacidade de motivação dos alunos
- SSR2 – Dinamismo e proatividade
- SSR3 – Capacidade de adaptação a novas situações
- SSR4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- SSR5 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária
- SSR6 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina
- SSR7 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação
- SSR8 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa
- SSR9 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional
- SSR10 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos
- SSR11 – Capacidade de relacionamento com os alunos
- SSR12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação
- SSR13 – Empatia e afetuosidade
- SSR14 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa

Formação

Qualificação profissional para a docência de acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 23 de fevereiro

PERFIL PROFISSIONAL – 2º CICLO

Designação

Docente do 2º Ciclo do Ensino Básico

Natureza da organização de exercício da atividade

Fundação Salesianos - Escolas

Equipamento utilizado

Material TIC e material didático

Área funcional

Docência

Superior hierárquico

Diretor do 2º Ciclo → Diretor Pedagógico → Diretor (Representante da Entidade Titular)

Departamento/grupo de recrutamento

2º Ciclo do Ensino Básico/Português: 200/220

Atividades

- Organização e preparação das atividades letivas
- Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar
- Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber
- Elaboração de materiais didático-pedagógicos
- Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar
- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos
- Realização de atividades de apoio educativo
- Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação
- Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação
- Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar
- Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola
- Promoção da interação com os membros da comunidade
- Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão
- Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado
- Participação na formação contínua
- Acompanhamento ativo de todos os alunos
- Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada
- Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos
- Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé
- Preocupação por adquirir uma formação educativo-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana)
- Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade
- Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos

- Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo

Saberes (S)

- S1 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar
- S2 – Conhecimentos sólidos de didática
- S3 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes
- S4 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador
- S5 – Capacidade de integração holística dos saberes
- S6 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- S7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos
- S8 – Formação contínua

Saberes fazer teóricos (ST)

- ST1 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas
- ST2 – Capacidade de organização
- ST3 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo
- ST4 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola
- ST5 – Planificação da atividade letiva
- ST6 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular
- ST7 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação

Saberes fazer sociais e relacionais (SSR)

- SSR1 – Capacidade de motivação dos alunos
- SSR2 – Dinamismo e proatividade
- SSR3 – Capacidade de adaptação a novas situações
- SSR4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- SSR5 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária
- SSR6 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina
- SSR7 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação
- SSR8 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa
- SSR9 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional
- SSR10 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos
- SSR11 – Capacidade de relacionamento com os alunos
- SSR12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação
- SSR13 – Empatia e afetuosidade
- SSR14 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa

Formação

Qualificação profissional para a docência de acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 23 de fevereiro

PERFIL PROFISSIONAL – 3º CICLO/SECUNDÁRIO

88

Designação

Docente do 3º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Secundário

Natureza da organização de exercício da atividade

Fundação Salesianos - Escolas

Equipamento utilizado

Material TIC e material didático

Área funcional

Docência

Superior hierárquico

Diretor de Ciclo → Diretor Pedagógico → Diretor (Representante da Entidade Titular)

Departamento/grupo de recrutamento

3º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Secundário - Matemática: 230

Atividades

- Organização e preparação das atividades letivas
- Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar
- Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber
- Elaboração de materiais didático-pedagógicos
- Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar
- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos
- Realização de atividades de apoio educativo
- Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação
- Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação
- Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar
- Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola
- Promoção da interação com os membros da comunidade
- Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão
- Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado
- Participação na formação contínua
- Acompanhamento ativo de todos os alunos
- Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada
- Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos
- Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé
- Preocupação por adquirir uma formação educativo-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana)
- Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade
- Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos

- Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo

Saberes (S)

- S1 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar
- S2 – Conhecimentos sólidos de didática
- S3 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes
- S4 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador
- S5 – Capacidade de integração holística dos saberes
- S6 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- S7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos
- S8 – Formação contínua

Saberes fazer teóricos (ST)

- ST1 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas
- ST2 – Capacidade de organização
- ST3 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo
- ST4 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola
- ST5 – Planificação da atividade letiva
- ST6 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular
- ST7 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação

Saberes fazer sociais e relacionais (SSR)

- SSR1 – Capacidade de motivação dos alunos
- SSR2 – Dinamismo e proatividade
- SSR3 – Capacidade de adaptação a novas situações
- SSR4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola
- SSR5 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária
- SSR6 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina
- SSR7 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação
- SSR8 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa
- SSR9 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional
- SSR10 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos
- SSR11 – Capacidade de relacionamento com os alunos
- SSR12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação
- SSR13 – Empatia e afetuosidade
- SSR14 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa

Formação

Qualificação profissional para a docência de acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 23 de fevereiro

ANEXO 10 – SÍNTESE DOS PERFIS PROFISSIONAIS DAS ATIVIDADES → COMPETÊNCIAS

Atividades	Perfil	Ordens de Competências	Competências a avaliar	Domínio de competências		
A1 – Organização e preparação das atividades letivas A2 – Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar A3 – Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber A4 – Elaboração de materiais didático-pedagógicos A5 – Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar A6 – Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos A7 – Realização de atividades de apoio educativo A8 – Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação A9 – Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação A10 – Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar A11 – Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola A12 – Promoção da interação com os membros da comunidade A13 – Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão A14 – Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado A15 – Participação na formação contínua A16 – Acompanhamento ativo de todos os alunos A17 – Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada A18 – Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos A19 – Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé	S1 – Conhecimentos profundos das áreas a lecionar S2 – Conhecimentos sólidos de didática S3 – Conhecimentos sólidos da aplicação prática da área dos saberes S4 – Conhecimentos básicos de informática na ótica do utilizador S5 – Capacidade de integração holística dos saberes	C1 – Conhecimentos científicos e didáticos	C11 – Conhecimentos científicos C12 – Conhecimentos de didática	A competências para lecionar		
	ST1 – Desenvolvimento de atividades teóricas e teórico-práticas SSR1 – Capacidade de motivação dos alunos SSR2 – Dinamismo e proatividade ST2 – Capacidade de organização	C2 – Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos	C21 – Conhecimentos de aplicação prática do saber C22 – Motivação			
	ST3 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo SSR3 – Capacidade de adaptação a novas situações	C3 – Plasticidade (flexibilidade e capacidade de adaptação)	C31 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo C32 – Adaptabilidade a novas situações			
	S6 – Conhecimento com o projeto educativo-pastoral salesiano da escola SRS4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano da escola ST4 – Elaboração e avaliação dos documentos orientadores da escola	C4 – Identificação e vivência do projeto educativo-pastoral salesiano	C41 – Identificação com o Projeto educativo-pastoral salesiano C42 – Envolvimento nos documentos orientadores			
	SRS5 – Capacidade de comunicação e adequação da linguagem à faixa etária SRS6 – Capacidade de gestão de sala de aula e disciplina	C5 – Comunicação	C51 – Comunicação C52 – Gestão de sala de aula e disciplina			
	ST5 – Planificação da atividade letiva ST6 – Planificação e realização de atividades de complemento curricular	C6 – Planeamento	C61 – Organização C62 – Planificação C63 – Desenvolvimento de atividades			
	S7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos S8 – Formação contínua	C7 – Procura de informação e atualização de conhecimentos	C71 – Formação contínua e de desenvolvimento profissional			
	ST7 – Construção de elementos de instrumentos de avaliação	C8 – Avaliação	C81 – Avaliação			
	SRS7 – Capacidade de trabalho em equipa e cooperação SRS8 – Respeito pelos demais membros da comunidade educativa	C9 – Trabalho de equipa e cooperação inter-áreas	C91 – Trabalho em equipa			
	SRS9 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional SRS10 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos	C10 – Ética profissional	C101 – Sentido ético, deontológico e sigilo profissional C102 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos			
	SRS11 – Capacidade de relacionamento com os alunos SRS12 – Capacidade de relacionamento com encarregados de educação	C11 – Relação com os alunos e encarregados de educação	C111 – Relação com os alunos C112 – Relação com comunidade educativa			
	SRS13 – Empatia e afetuosidade SRS14 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa	C12 – Envolvimento com a comunidade educativa	C121 – Empatia e amabilidade C122 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa			
	A20 – Preocupação por adquirir uma formação educativa-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana) A21 – Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade A22 – Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola A23 – Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos A24 – Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo					B competências profissionais e de conduta
						C competências sociais e de relacionamento

ANEXO 11 – MATRIZ DE ATIVIDADES/COMPETÊNCIAS

88

Atividades	Saberes (S)	Saberes fazer teóricos (ST)	Saberes fazer sociais e relacionais (SSR)
A1 – Organização e preparação das atividades letivas	C11; C12	C11; C12	C101
A2 – Participação no planeamento de atividades a desenvolver dentro e fora do espaço escolar		C62; C63	
A3 – Lecionação das áreas disciplinares, matérias e conteúdos curriculares da área do saber	C11; C12	C11; C12	C22; C52; C121; C111
A4 – Elaboração de materiais didático-pedagógicos	C11; C12	C31; C61; C81	C101
A5 – Promoção de aprendizagens significativas no âmbito do currículo disciplinar	C11; C12	C31; C51	C22
A6 – Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos alunos	C12	C31; C32; C51; C63	C102; C111; C121; C122
A7 – Realização de atividades de apoio educativo	C11; C12	C21	C111; C121
A8 – Conceção, aplicação, correção e classificação dos instrumentos de avaliação		C81	
A9 – Participação nas reuniões de avaliação, serviço de exames ou outras no âmbito da avaliação			C51; C122
A10 – Participação em atividades de complemento curricular e extracurriculares, dentro e fora do recinto escolar		C63	
A11 – Colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores da escola	C42	C42	
A12 – Promoção da interação com os membros da comunidade			C51; C112; C121; C122;
A13 – Realização das tarefas de carácter administrativo e no âmbito da gestão		C21	
A14 – Participação nas reuniões e nos grupos de trabalho para os quais é convocado			C91; C122
A15 – Participação na formação contínua	C71	C71	
A16 – Acompanhamento ativo de todos os alunos	C21		C121
A17 – Reflexão e autoavaliação da ação educativa realizada	C81	C81	
A18 – Demonstração da capacidade de missão partilhada pela educação e evangelização dos alunos	C41		C41
A19 – Promoção de uma cultura aberta aos valores evangélicos e às questões da fé		C41	
A20 – Preocupação por adquirir uma formação educativo-salesiana integral (pedagogia salesiana, sistema preventivo, espiritualidade salesiana)	C41		
A21 – Promoção entre os jovens de atitudes que favoreçam a interioridade		C41	
A22 – Identificação com os valores e processos do projeto educativo-pastoral salesiano da escola	C41		
A23 – Procura da melhoria constante e do alinhamento com a missão e visão da Fundação Salesianos	C71	C71	
A24 – Confiança em si mesmo e autoridade, inteligência e credibilidade no desenvolvimento do trabalho educativo			C121

ANEXO 12 – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS/ATIVIDADES

Atividades	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
C11 – Conhecimentos científicos	X		X	X	X		X																	
C12 – Conhecimentos de didática	X		X	X	X	X	X																	
C21 – Conhecimentos de aplicação prática do saber							X						X			X								
C22 – Motivação			X		X																			
C31 – Adequação dos processos de aprendizagem ao público-alvo				X	X	X																		
C32 – Adaptabilidade a novas situações						X																		
C41 – Identificação com o Projeto educativo-pastoral salesiano																		X	X	X	X	X		
C42 – Envolvimento nos documentos orientadores											X													
C51 – Comunicação					X	X			X			X												
C52 – Gestão de sala de aula e disciplina			X																					
C61 – Organização				X																				
C62 – Planificação		X																						
C63 – Desenvolvimento de atividades		X				X				X														
C71 – Formação contínua e de desenvolvimento profissional															X								X	
C81 – Avaliação				X				X									X							
C91 – Trabalho em equipa														X										
C101– Sentido ético, deontológico e sigilo profissional	X			X																				
C102 – Respeito integridade física, psicológica e afetiva dos alunos						X																		
C111 – Relação com os alunos			X			X	X																	
C112 – Relação com comunidade educativa												X												
C121 – Empatia e amabilidade			X			X	X					X				X								X
C122 – Colaboração com os demais membros da comunidade educativa						X			X			X		X										