

Avaliação do trabalho dos professores através da assistência de aulas: crenças, práticas, significados e implicações na qualidade da aprendizagem na Escola Primária Omega (Distrito do Ile)

EUSÉBIO BERNARDO FORTUNATO*

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a avaliação do trabalho dos professores através da assistência de aulas na Escola Primária Omega (Distrito do Ile, em Moçambique). Ao nível metodológico, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa baseada na análise do conteúdo das entrevistas direcionadas ao gestor pedagógico e a dois professores experientes, assim como das observações sobre as fichas. O que se verifica na prática é a divergência entre a classificação dada ao professor e qualidade da aprendizagem dos alunos, o que pode gerar algum relaxamento dos professores, comprometendo a transformação da prática educativa. Concluindo, é preciso reconhecer que o excesso de zelo, o burocratismo e o perfeccionismo exigido por parte dos avaliadores (gestores escolares), propicia um clima de suspeição por parte dos avaliados (professores), gerando por conseguinte resultados desastrosos e pouco elucidativos da real situação da qualidade de aprendizagem dos implicados (alunos). Assim, sugerimos que a escola construa práticas, crenças, significados particulares sobre a realização da assistência mútua das aulas, tendo em consideração a melhoria do trabalho dos professores, e, por conseguinte, gerar mudanças qualitativas no aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente; Assistência de aulas; Qualidade de aprendizagem.

Assessment of teachers' work through classroom assistance: beliefs, practices, meanings and implications for the quality of learning at Omega Primary School (Ile District).

Abstract: This article aims to analyze the evaluation of teachers' work through teaching classes at Escola Primária Omega (Ile District, in Mozambique). At a methodological level, this research took a qualitative approach based on the analysis of the content of interviews directed to the school manager and two experienced teachers, as well as observations on the records. What occurs in practice is the divergence between the classification given to the teacher and the quality of student learning, which can lead to some relaxation on the part of teachers, compromising the transformation of educational practice. In conclusion, it is necessary to recognize that the excess of zeal, bureaucratism and perfectionism required on the part of evaluators (school managers), creates a climate of suspicion on the part of those evaluated (teachers), therefore generating disastrous results that are not very clear about the real situation. the quality of learning of those involved (students). Thus, we suggest that the school builds practices, beliefs, and particular meanings about carrying out mutual assistance in classes, taking into account the improvement of teachers' work, and, therefore, generating qualitative changes in student learning.

Key words: Teaching Performance Assessment; Classroom Assistance; Quality of Learning.



* **EUSÉBIO BERNARDO FORTUNATO** é Mestre em Psicopedagogia pela Extensão de Gurué, Universidade Católica de Moçambique. Docente na Escola Secundária Geral do Ile.

Introdução

A avaliação do desempenho dos professores, como qualquer outra avaliação, é muito exigente no que se refere aos processos que utiliza na aplicação, recolha, análise e interpretação da informação, assim como no que se refere às utilizações que dela se poderão fazer (FERNANDES, 2020). Neste sentido, esta exigência pode ainda ser marcada pela convergência de visões, crenças e práticas, onde o avaliador e o avaliado são chamados ao diálogo, e a reflexão da prática docente na escola.

A avaliação do trabalho dos professores é um processo sistemático, periódico e contínuo, previsto no Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado¹ (EGFAE) aprovado pela lei n.º 04/2022, de 11 de Fevereiro de 2022, regulado tanto pelo Decreto n.º 55/2009, 12 de Outubro, que cria o Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP) quanto pela Resolução n.º 19/2019, 21 de Novembro que estabelece o Modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, por isso, quer os gestores, quer os professores, devem estar consciente de que ela é norteada de princípios e obedece a determinadas etapas (planificação, execução e revisão periódica dos resultados).

Uma avaliação do trabalho dos professores, deve superar a dicotomia (avaliador-avaliado), trazendo à reflexão os implicados (alunos e encarregados de educação) através do exercício da prática educativa na escola, uma vez que é com eles que a pontuação conquistada pelo professor, assume legítima significação e

oportunidade de uma maior responsabilidade.

Com esta pesquisa, pretende-se analisar a avaliação do trabalho dos professores através da assistência de aulas e suas implicações na qualidade da aprendizagem dos alunos da Escola Primária Omega. Com isso, foi preciso explicar a dimensão legal da avaliação do trabalho dos professores; descrever os critérios que ditam através da assistência de aulas; e explicar as práticas e implicações da avaliação do trabalho dos professores na aprendizagem dos alunos.

Para a materialização dos objectivos anteriormente traçados, precisou-se adoptar uma abordagem qualitativa baseada na análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os professores das duas últimas classes da escola (5ª e 6ª classe), e dos materiais bibliográficos (artigos e documentos normativos) relacionados com o processo de avaliação do trabalho dos professores.

Assim, buscou-se apurar as bases que fundamentam a realização da avaliação do trabalho dos professores.

Problematização

A avaliação do trabalho dos professores pode conter inúmeros indicadores de desempenho: apresentação, aspectos éticos, todavia não deve dispensar a questão da qualidade da aprendizagem, ou seja, o grau de assimilação dos conteúdos programáticos pelos alunos. Este processo, apesar de estar regulado pela Lei n.º 04/2022 de 11 de Fevereiro, que aprova o novo Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE), não deixa de trazer crenças, práticas, significados específicos entre os intervenientes (avaliador-avaliados) e possíveis implicações na qualidade da

¹ O Estado Moçambicano, gere a máquina administrativa através de várias normas, sendo o EGFAE, uma das mais sonantes.

aprendizagem dos alunos (MOÇAMBIQUE, 2022).

As implicações da avaliação do trabalho dos professores sobre a qualidade evidenciam-se na medida em que, quer gestores, pais/encarregados de educação atem-se ao indicador do aprendizado desses alunos, e não necessariamente ao empreendimento feito pelos professores para materializar tal feito. Neste caso, é importante que os professores estejam sensibilizados da relevância da sua avaliação, não apenas para o cumprimento da lei, como também para a elevação da qualidade do aprendizado dos seus alunos.

Apesar da relevância da avaliação do trabalho dos professores na escola, esta não deixa de gerar crenças, práticas específicas e significados, por vezes conflituosos entre o avaliador (gestor pedagógico), os avaliados (professores) e os implicados (alunos). Esta situação deve-se em parte às expectativas que os professores carregam consigo para este processo, quer de natureza monetária ou promocional nas suas carreias.

O cenário acima descrito, é legitimado no argumento que encara a avaliação dos professores como sendo uma prática relacional complexa, multidimensional e contextualizada, decorrentes da sua responsabilidade pública, que atesta a qualidade dos processos escolares, sustentando os esforços do seu desenvolvimento profissional em função das dinâmicas de reconhecimento social (BAPTISTA, 2011; NUNES, 2013).

De que maneira a avaliação do trabalho dos professores através da assistência de aulas pode implicar na qualidade da aprendizagem dos alunos da Escola Primária Omega?

Avaliação do trabalho dos professores

A avaliação do trabalho dos professores, tem vindo a conhecer inúmeras significações ao longo de quase duas décadas da vigência da revogada Resolução n.º 10/2002, de 22 de Maio, que aprovava a Folha de Classificação do Pessoal Docente (MOÇAMBIQUE, 2002). É preciso reconhecer que, no referido modelo era verificável o protagonismo do avaliador em prejuízo do avaliado, onde o contraditório, fazia-se no final do ano lectivo.

Neste caso, feria-se o princípio da flexibilidade e da continuidade sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do ano lectivo. Esta situação ampliava a distância entre o trabalho desenvolvido e a classificação que se oferecia ao professor.

Nesta lógica, importa concordar com Alves; Figueiredo (2011) que a avaliação do trabalho dos professores, deve ser orientada para uma dimensão formativa, com a participação dos professores em todos os momentos e para uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado.

De acordo com Moçambique (2019), a actual Resolução n.º 19/2019 de 21 de Novembro, salvaguarda o diálogo entre as partes (avaliado-avaliador) nos 3 (três) períodos, e não se limita tão-somente na dimensão somativa (trimestralmente), como também alcança a dimensão formativa (anual), assim como os meios de verificação. Mas isso, não retira a subjectividade que caracteriza qualquer processo

avaliativo, pelo que quando negligenciada pode distorcer o real sentido do mesmo.

A actual ficha de avaliação do trabalho dos professores traz consigo três dimensões: desenvolvimento e formação profissional (10% de pontuação), conduta, ética e deontologia (20% de pontuação), e processo e resultado da aprendizagem (70% de pontuação). Este facto deixa claro, que as duas primeiras dimensões devem convergir nesta última, enquanto suporte da avaliação dos professores, pois é “ com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, que nasce a fonte de inspiração e mudança na escola” (REIS, 2011, p. 11).

Assim, o desempenho docente centra-se essencialmente na melhoria da qualidade das suas práticas pedagógicas que devem resultar na aprendizagem dos alunos, isto é, um bom desempenho do professor deve ser visto na perspectiva do que o aluno efetivamente aprende e não apenas o que é ensinado (nem sempre o ensino significa aprendizagem, e nem sempre aprendizagem significa qualidade).

De acordo com Reis (2011), não se deve continuar com a crença de que a assistência de aulas é adstrita apenas a formação inicial, aos recém-ingressados na carreira docente, ao período probatório, que após o fim, não se pode falar mais delas (até que uma visita externa, prove o contrário). A assistência de aulas deve ser uma prática sistemática, flexível e contínua na convivência entre os professores, onde a experiência e a inovação de professores da velha e nova geração respetivamente, é partilhada e maximizada em nome da qualidade da aprendizagem dos alunos.

A assistência de aulas enquanto fonte de informação que perfaz 70% do peso da avaliação pode ser realizada em duas modalidades (REIS, 2011): informalmente (com duração não superior a 5 minutos (*downey walk-through*), realizada pelos supervisores internos ou externos, sem recurso a grelhas de orientação) ou formalmente quando dura a metade de uma aula (*learning walk*), constituído por equipas de professores.

Assim, Vieira e Moreira (2011), reafirmam a necessidade de superar o velho significado da avaliação enquanto instrumento meramente burocrático (controlo e sujeição), conferindo-lhe uma imagem construtivista de auto-regulação, sempre a favor do professor e nunca o contrário, ou seja, um figurino de construção permanente do aperfeiçoamento da prática educativa.

A avaliação dos professores, pela sua dimensão educativa, nas palavras de Vieira; Moreira (2011), não deve, limitar-se a qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar, sendo que a geração da qualidade de aprendizagem exige a transcendência dessas características somativas. Mas uma das grandes complexidades na avaliação reside no facto desta ser muitas vezes, “o reflexo da conceção que o avaliador tem do conhecimento, mais do que o valor que a matéria a ser avaliada possa possuir em si mesma” (VIEIRA & MOREIRA, 2011, p. 20).

Por isso, uma avaliação deve concorrer para a formação contínua do professor face a dura e importante missão de ensinar com qualidade nesta sociedade do conhecimento, coroada pelas tecnologias de informação e comunicação (DOMINGOS, 2020).

Critérios utilizados na avaliação do trabalho dos professores

Apesar da ficha de avaliação do trabalho dos professores, ter trazido inovações no que ao acompanhamento do desempenho do professor diz respeito, contudo fica um sinal de que a classificação final dá uma impressão somativa, ou seja, classificatória, muitas vezes desconexa ao real desenvolvimento profissional e qualidade de aprendizagem dos alunos na escola (Ver ANEXO I).

Este facto é igualmente referenciado por Alves; Figueiredo (2011), quando se referem que, apesar dos aspetos introdutórios do instrumento que materializa a avaliação do trabalho dos professores darem a impressão qualitativa dos seus resultados, muitas vezes, o critério dominante é a certificação orientada para uma lógica de prestação de contas para com os superiores hierárquicos (detentores do poder de avaliar a progressão na carreira, recomendar o treino, formação ou em última análise dispensar a prestação de serviço do professor na escola).

Assim, esta burocratização do processo avaliativo do professor, pode desviar-se do essencial (o desenvolvimento profissional e a qualidade da aprendizagem dos alunos) pela ansiedade dos intervenientes (avaliado-avaliador) pelo fato das implicações legais dele resultante.

Nas palavras de Vieira; Moreira (2011), é preciso conferir a avaliação do trabalho dos professores a dimensão formativa, suplantando práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e reducionista, por isso é urgente alargar a visão dos agentes e objectos da

avaliação no contexto da supervisão (interna ou externa).

De acordo com Moçambique (2009), o artigo 4 do Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP), estabelece 9 (nove) princípios gerais que devem nortear qualquer avaliação de desempenho na Função Pública, a saber: (1) legalidade, (2) transparência, (3) imparcialidade, (4) isenção, (5) boa-fé, (6) integridade, (7) responsabilização, (8) contraditório e (9) justiça.

Para o efeito, o artigo 6 do referido instrumento prevê um ciclo de eventos que deve caracterizar a avaliação dos professores, a destacar: (1) planificação, (2) gestão de desempenho e (3) revisão. Assim, tanto o avaliador e o avaliado devem estar cientes destes critérios e dos seus respectivos direitos e deveres no processo avaliativo. Deste modo o artigo 21 do SIGEDAP, refere-se da obrigação do avaliador: *a)* comunicar os objectivos, políticas, estratégias e planos do órgão ou instituição ao avaliado; *b)* fazer o acompanhamento e orientação do avaliado durante a execução das atividades; *c)* avaliar o desempenho do funcionário (professor) no espírito do artigo 4, do mesmo instrumento.

Por via das obrigações do avaliador, o avaliado (no caso, o professor), goza do direito a informação útil quer para sua efectiva participação em suas actividades, quer na sua avaliação, negociando os resultados alcançados, reajustando o seu plano individual, e sempre seja notificado para qualquer que seja a situação do seu progresso, devendo haver por isso espaço para reclamações e recursos segundo o disposto no artigo 15.

Se bem que, o fim último da avaliação dos professores é o aperfeiçoamento da prática educativa na escola, então esta é igualmente o reflexo da ética enquanto ciência da jurisprudência da acção humana (a docência, no caso), que deve estar presente em todas as etapas (planificação, execução e revisão dos resultados alcançados com a assistência).

O profissionalismo da avaliação do trabalho dos professores, não se esgota na qualidade das competências profissionais dos professores, sendo que esta deve abarcar “a cultura escolar, as visões integradas da educação, aprendizagem escolar e o desempenho” (BAPTISTA, 2011, p. 29). Ela deve ainda, dar voz àqueles que eventualmente sequer podem emitir uma opinião (pais e alunos) a respeito, devido a forma fechada como a escola se organiza na sociedade moçambicana.

Avaliação do trabalho dos professores e a qualidade da aprendizagem

Os professores estão sujeitos por meio da sua avaliação, as implicações dispostas no número 3, do artigo 72 do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE): cessação de funções aos titulares de cargos de direcção e chefia; dispensa do quadro do Estado, sem direito a indemnização quando funcionário com nomeação provisória; extinção da relação laboral por rescisão contratual para os agentes do Estado; e um processo disciplinar quando de funcionários se tratem.

Ademais, a prática de uma avaliação profissional pode consubstanciar, tal como se refere Domingos (2019), numa verdadeira forma de motivação dos professores, legitimando os processos de premiações e condecorações a luz do EGFAE. Mais ainda, a relação contractual entre professores e o Estado

(carreira, distinção/premiação, promoção, progressão e aumento salarial), são incentivos importantes para que os professores maximizem seus esforços.

As implicações da avaliação dos professores, devem ainda superar a mera prestação de contas (através das somas em escalas), para promover, premiar, incrementar o salário e sancionar, e proporcionar um momento de reflexão sobre a sua prática pedagógica, e por via disso, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (NUNES, 2013).

Todas estas implicações, devem servir de encorajamento para um exercício conjunto (avaliado-avaliador), na tentativa de superar os possíveis problemas indicativos de uma tendência negativa do desempenho e da aprendizagem dos alunos. Proceder eticamente uma avaliação aos professores, significa não fazer “vista grossa” às dificuldades de análise inerentes a uma realidade difícil de categorizar ou quantificar, ou seja, vencer a prática reiterada e tentadora de olhar pelo desempenho a partir dos indicadores fáceis de alcançar, desviando o olhar ao essencial (qualidade da aprendizagem dos alunos) no exercício profissional do professor (BAPTISTA, 2011).

A natureza social da prática educativa, faz do professor, um artífice a serviço das relações sociais, sendo esta uma parte significativa da sua tarefa, e como tal deve haver consciência dos intervenientes no processo avaliativo de que, nem tudo se resume aos números, ou seja, há muitos aspectos qualitativos que podem ser valorados na actuação do professor (a moralidade e o envolvimento em actividades curriculares).

A visão holística sobre o trabalho do professor exige naturalmente um perfil interativo e cooperativo entre as partes (avaliado e avaliador), que renuncia a construção apenas de um “produto mensurável e observável”, se bem que não exige um modelo avaliativo particular ajustado a realidades interpessoais complexas e dinâmicas (BAPTISTA, 2011). Por isso, a escola deve reflectir de forma conjunta e antecipada todas as possíveis nuances que o processo pode gerar.

A combinação da avaliação formativa e somativa sobre o trabalho do professor é fundamental, na medida em que a escola enquanto instituição pública participada pela comunidade à volta dela, deve assegurar por um lado, o desenvolvimento pessoal e profissional (formativo, com a margem percentual de 30%), e por outro lado, a responsabilidade pela prestação de contas aos utentes (somativo, com uma margem percentual de 70%).

As duas atribuições que recaem sobre a prática da avaliação do trabalho do professor, permite fazer um enquadramento dos objectivos sacrossantos referidos por Baptista (2011, p. 32): “o desenvolvimento profissional, a prestação de contas, a gestão de carreiras, o reconhecimento de mérito e a regulação do sistema educativo”.

Não se aventa aqui a possibilidade de uma avaliação modelo, neutra ou a “prova de tudo”, isto porque se bem que não existem escolas neutras, aulas neutras ou professores neutros, tão pouco ainda se deve pensar em modelos avaliativos neutros, por isso deve-se invocar os pressupostos éticos-deontológicos mediadores (legalidade, transparência, imparcialidade, isenção, boa-fé, integridade, responsabilização, contraditório e justiça) dos dilemas

pessoais e profissionais gerados em torno deste processo.

Por isso, a avaliação do desempenho dos professores deve representar um momento de reflexão da *praxis* através dos princípios elencados no parágrafo anterior, e com tal não deve ser vista de forma rígida e calculista.

Dos princípios gerais norteadores da avaliação do trabalho dos professores, a “*justiça* é o princípio supremo”, e isto significa “marcar um distanciamento crítico, de modo a evitar as distorções de discernimento geradas pela afeição contextual e emocional, carecendo de uma inteligência interpessoal” (BAPTISTA, 2011, p. 32).

Se a lógica aristotélica estabelece que “entre amigos não é necessária a justiça, entre os justos é necessária a amizade” (BAPTISTA, 2011, p. 32), então o desafio na relação avaliador - avaliado está no facto de se estabelecer o equilíbrio entre a singularidade e universalidade, proximidade e justiça, a horizontalidade e verticalidade das relações.

Relação avaliador-avaliado: tensões e dilemas

Os deveres e direitos dos intervenientes no ciclo de avaliação (planificação, gestão do desempenho, revisão), são guiados pelos princípios da (1) legalidade, (2) transparência, (3) imparcialidade, (4) isenção, (5) boa-fé, (6) integridade, (7) responsabilização, (8) contraditório e (9) justiça anteriormente mencionados, por conseguinte a “neutralidade” torna-se uma qualidade difícil de se alcançar pelo avaliador, muito por conta da natureza subjectiva da valoração, gerando assim, tensões e dilemas face às expectativas do professor em avaliação.

Esta situação pode ser confirmada na medida em que a “avaliação dos professores pode ser um processo bastante delicado e tem de ser gerida nas escolas com particular cuidado” (Fernandes, 2020, p. 22). Esta situação deriva em parte pelo zelo no cumprimento das metas curriculares de nível nacional e pelo facto dos avaliadores serem titulares de cargos de chefia e confiança que procuram a todo custo passar uma imagem de “perfeição do seu ofício”, o que propicia algum excesso de zelo no avaliador.

Este facto deve-se a complexidade, rigorosidade, dificuldade e diversidade de formular juízos sobre o valor e mérito “do outro”, na recolha de informações impressionistas (que apesar de necessárias, em si, são impotentes). Por isso, sendo a avaliação do trabalho dos professores uma prática social não se exime de interrogações, perplexidades e tensões (avaliador-avaliado), pelo que deve ser um processo contextualizado e nunca mecânico de aplicação de normas (excesso de zelo), ignorando a “lei do rosto”.

Um profissional dotado de princípios éticos, deve saber estar na condição de avaliado ou avaliador, enquanto marcas de profissionalismo e excelência pedagógica, marcada pela confiança entre as partes, embora esta não deva ser abusada, sob risco de minar a potencialidade formativa e transformadora.

A convergência de responsabilidades, espetativas e consequências no ciclo avaliativo torna a avaliação do trabalho dos professores, um processo tripartido (avaliador-implicados-avaliado), o que acresce ao primeiro elemento, maior responsabilidade e um poder pedagógico, mas isso não o transforma necessariamente avaliador num

burocrata que ignora a “lei do rosto”, na dimensão relacional (BAPTISTA, 2011).

Análise e discussão de resultados

Na discussão dos resultados, conta-se com a técnica de Análise do Conteúdo baseada nas respostas dos 3 (três) participantes escolhidos de forma intencional, pelo facto de serem professores experientes, ensinando as classes terminais do ensino primário. Devido a natureza qualitativa do estudo, a ideia passa por compreender a convicções de cada um e suas experiências no processo. Para salvaguardar o anonimato, optou-se pela codificação: 1 (um) Gestor Pedagógico (GP), um (1) professor da 5ª classe (P1) e um (1) professor da 6ª Classe (P2).

Pertinência de ser avaliado

Em relação a questão sobre a **pertinência de ser avaliado**, quer o P1 e P2, foram unânimes em afirmar que ela é um instrumento que balança os avanços e recuos, assegurando a melhoria do ensino.

Sobre a questão relacionada com o **acesso à ficha de acompanhamento da avaliação do desempenho docente**, o P1 afirmou que *“os professores depositam as fichas no setor pedagógico no início do ano e têm acesso apenas no final do ano para assinaturas, e apenas em caso de irregularidade, a direção convoca o professor para aconselhamentos”*.

Este posicionamento foi partilhado pelo P2 quando afirmou que *“apenas recebiam a fichas no ano seguinte, próximo à época das assinaturas e homologação”*.

Em relação a questão sobre o **conhecimento dos indicadores de avaliação**, ficou a impressão de um conhecimento superficial, de tal modo

que o P1 afirmou: que “*a assiduidade, a pontualidade, boa apresentação são os indicadores de avaliação*”. O que não difere tanto do P2, quando se referiu: “*sei que o comportamento, a planificação de aulas, a apresentação são os indicadores mais importantes*”.

Este conhecimento superficial dos professores é extensivo ao GP quando mencionou “*a pontualidade, planificação e boas maneiras*”, como indicadores da avaliação do trabalho dos professores. Assim, o conhecimento dos indicadores e critérios da avaliação do trabalho dos professores não é apenas uma questão de direito das partes (avaliador-avaliado), como também ética e deontológica, que permite compreender o desenvolvimento e formação profissional (10% de pontuação), conduta, ética e deontologia (20% de pontuação), e processo e resultado da aprendizagem (70% de pontuação), assegurando a “*melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, como fonte de inspiração e mudança na escola*” (REIS, 2011, p. 11).

Na questão sobre **quando é que o professor pode receber a sua ficha de avaliação**, o GP afirmou que “*normalmente os professores têm acesso até no máximo o mês de Março*”. Este facto é de lei, e está previsto na alínea *a*), do artigo 13 do SIGEDAP que estabelece o seguinte: “*até 15 de Março de cada ano, o avaliador remete por escrito as fichas de avaliação à entidade competente para efeitos de homologação*” (MOÇAMBIQUE, 2009).

Assim, sujeitar os avaliados às suas fichas nas vésperas do período de homologação, atropela ao princípio da sistematicidade, periodicidade e do contraditório do avaliado neste processo

que se pretende aberto, dialógico e reflexivo na relação avaliador-avaliado.

Etapas da avaliação do desempenho docente baseada na assistência de aulas

Em relação **as etapas da avaliação do trabalho dos professores**, verificou-se uma sequência lógica conforme afirmou o GP: “*afixa-se a calendarização, faz-se a assistência mútua entre os professores (direção-professores e professores-professores); análise e discussão dos aspetos marcantes no Conselho Pedagógico, e a Capacitação Pedagógica*”. Este procedimento é sistemático, e obedece os critérios estabelecidos no SIGEDAP planificação, gestão do desempenho e revisão.

Assim, trimestralmente conforme afirmou o P2 “*tem havido um plano de assistência mútua de aulas, isto é, ser assistido e assistir*”. É importante destacar que, o desenvolvimento e a formação profissional perfazem 70% do peso na avaliação do trabalho dos professores, e tem como fonte, segundo o GP “*planos de aulas e fichas de assistência*”. Neste sentido é preciso, segundo Reis (2011), diversificar as modalidades de assistência de aulas: informal com duração de 5 minutos ou 45 minutos.

A assistência de aulas é um mecanismo importante de verificação, quer do desempenho do professor, quer da qualidade de aprendizagem dos alunos, na medida em que possibilita aferir a performance de ambos grupos. E a pontuação na classificação do professor deve reflectir em última análise o nível de competências básicas adquiridas pelos alunos.

Por isso, podemos concordar com Gomes (2010), quando assegura que a eficiência do trabalho docente está associada ao domínio dos conteúdos, a capacidade comunicativa e criativa na sala de aulas, e conseqüentemente a assimilação dos seus aprendentes.

A planificação de aulas, a pontualidade e a assiduidade elencadas pelos entrevistados como critérios para um boa pontuação, nem sempre são suficientes para assegurar qualidade do ensino, por isso é preciso diversificar as modalidades de assistência de aulas e apreciar as práticas pedagógicas dos professores através do implicados (alunos e pais/encarregados), ajudando assim a quebrar rotinas, colocando os professores em contínuo aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas.

Assim, vale concordar com Fernandes (2020) quando se refere que, as escolas devem definir de forma conjunta, aberta e livre os esquemas organizativos que querem pôr em prática, para além dos que a legislação prevê, ocasionando um clima que contrarie a ideia de ameaça, vingança ou ajuste de conta, faça nascer e desenvolver a ideia de ajuda, de apoio e de melhoria da prática educativa na perspectiva do que o aluno aprende.

Significado da avaliação do trabalho dos professores

Em relação ao **significado das classificações obtidas no ano anterior**, por um lado o P1 afirma: *“tive 18 valores, e isto significa que estou num bom caminho... dos 50 alunos, 35 alunos lêem e escrevem satisfatoriamente”*. E por outro lado, o P2 afirmou: *“tive 17 valores- isto significa que estou respeitando os indicadores anteriormente citados... e menos que a metade dos alunos lia e escrevia razoavelmente”*.

Quanto a **relação existente entre o aproveitamento pedagógico dos alunos e a classificação dos professores**, o GP afirmou que *“a avaliação do desempenho docente, devia reflectir o aproveitamento pedagógico dos seus alunos, porém é pouco eficiente estabelecer esta relação, visto que suporta as pontuações das classificações são as estatísticas, e os números dizem o que dizem”*.

Quando o que consta da classificação de desempenho do professor não condiz com o nível de aprendizagem do aluno, quer dizer que os procedimentos de aplicação da assistência de aulas não estão oferecendo os subsídios necessários, ou até estar-se-ia em face de uma vista grossa do avaliador em relação ao avaliado. Este cenário deve gerar preocupação, na medida em que, mascara a real situação da aprendizagem dos alunos.

Assim, mais do que a pontuação como tal, a avaliação do trabalho dos professores deve servir de ferramenta informativa da prática educativa, identificando as lacunas e abrindo oportunidades de uma melhor colocação dos profissionais conforme o previsto no n.º 2, do artigo 76 do Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE), sobre os efeitos da avaliação do potencial (MOÇAMBIQUE, 2022).

Ademais, Vieira; Moreira (2011) reiteram a necessidade de quebrar velhas práticas reprodutoras e reducionista, por isso é urgente alargar a visão dos agentes e objetos da avaliação no contexto da supervisão (interna ou externa).

Ainda na senda das relações avaliador-avaliado, ficou evidente no depoimento unânime do P1 e P2: *“já fui assistido,*

mas nunca assisti a aula da direção, uma vez que não dispõe de turma”. Esta afirmação alinhou-se a afirmação do GP: “a dimensão da escola e o excesso de atribuições não me permite exercer funções de leccionação”.

Sobre a relação avaliado-avaliador e possíveis tensões, o P1 e P2 são unânimes em afirmar que a apreciação a ser feita na avaliação dos professores, deve estar assente no “diálogo entre o avaliador-avaliado, evitando classificações que podem prejudicar a progressão dos professores”. Assim, a oportunidade do avaliado fazer comentários sobre o seu desempenho trimestralmente e manifestar contraditórios, não é apenas legítima, como também legal, pelo que deve ser uma tradição na escola.

A avaliação é um processo tripartido (avaliador-implicados-avaliado), marcado por dilemas e tensões entre os envolvidos, por isso é quase “impossível” alcançar a neutralidade, contudo a justiça deve ser o “princípio supremo”, evitando desta forma “as distorções de discernimento geradas pela afeição contextual e emocional, carência de uma inteligência interpessoal” (BAPTISTA, 2011, p. 32).

Assim, legitimidade de um avaliador exige uma conduta ética-deontológica, que se constrói quando o avaliador, é mutuamente avaliado pelos seus pares, ou seja, ter um avaliador que não está sujeito a ser avaliado mutuamente, pode propiciar apreciações “perfeccionista”, marcadas por algum “excesso de zelo”.

Considerações finais

A terminar, é preciso reconhecer que a avaliação do trabalho dos professores é por natureza um mecanismo burocrático de controlo por parte das entidades superiores em relação ao trabalho do professor, na escola e na sala de aulas.

Apesar deste fato, a escola tem a dura tarefa de reconfigurar os seus mecanismos de operacionalização de forma clara, aberta, conjunta e dinâmica, criando assim um clima de confiança, entreaduda e de melhoria contínua da qualidade de aprendizagem dos alunos.

A avaliação do trabalho dos professores está configurada em três dimensões: o desenvolvimento e formação profissional (10% de pontuação), conduta, ética e deontologia (20% de pontuação), e processo e resultado da aprendizagem (70% de pontuação). Assim, pelo peso percentual, é visível a relevância que se dá ao processo de ensino-aprendizagem, por isso é neste quesito que convergem todas as acções de qualificação profissional do professor.

É necessário capitalizar o processo de assistência mútua de aulas, não apenas para enriquecer o preenchimento da ficha de avaliação do trabalho dos professores, antes para uma melhoria das práticas pedagógicas dos professores, e consequentemente da aprendizagem dos seus alunos. O mutualismo requerido na assistência de aulas possibilita uma melhor apreciação da competência e do desempenho dos seus colegas. Isto possibilita a superação do grau de desconfianças, do excesso de zelo e da lei do rosto que permeia a operacionalização deste instrumento legal (gestores – professores).

Ao nível da escola em alusão, a prática avaliação do trabalho dos professores, resume-se na afixação do mapa de distribuição dos assistentes (gestores e professores) e assistidos (professores), assistência mútua apenas no modelo formal (*learning walk*), avaliação dos aspectos relevantes constatados pelos assistentes, e consequente capacitação

pedagógica. Apesar dessa sequência lógica, foi notória a fraca familiarização dos professores em relação aos critérios e indicadores presentes na ficha que operacionaliza a avaliação do trabalho dos professores, o que fere o princípio do diálogo.

E por isso, sugere-se que os gestores (avaliadores), professores (avaliados), desenvolvam conjuntamente uma cultura de assistência mútua de aulas nas mais diversas modalidades, tirando dessa forma importantes lições sobre o *feedback* dos implicados (alunos).

Referências

ALVES, M. P & FIGUEIREDO, L. L. Avaliação de desempenho docente: quanto vale o que fazemos? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 33, p. 123-140, 2011. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf. Acesso 05.12.2022.

BAPTISTA, I. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente**. Lisboa, Portugal: CCAP-3, 2011.

DOMINGOS, A. B. Motivação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. **Revista Pontes**, Paranaíba, 16, p. 84-97, 2019.

DOMINGOS, A. B. Motivação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. **Revista Pontes**, Paranaíba, 16, p. 84-97, 2019.

DOMINGOS, A. B. O papel da formação do professor para a melhoria da qualidade do ensino. **Revista Pontes**, Paranaíba, 2020, 7, p. 43-58, 2020.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. 2020. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf. Acesso 05.12.2022

GOMES; M. C. Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Ciências da Educação, Lisboa, 2010.

Legislação

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 28/2022, de 17 de Julho, **Regulamento do Estatuto geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE)**, I SÉRIE – Número 116, Segunda-Feira, 17 de Julho de 2022.

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 55/2009, 12 de Outubro, que cria o **Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP)**, I SÉRIE – Número 40, Segunda-Feira, 12 de Outubro de 2009.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 04/2022 de 11 de Fevereiro, **Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE)**, I SÉRIE – Número 29, Segunda-Feira, 11 de Fevereiro de 2022.

MOÇAMBIQUE. Resolução n.º 19/2019, 21 de Novembro, **Modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente**. I SÉRIE – Número 225, Quinta-Feira, 21 de Novembro de 2022.

NUNES, C. S. C. Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 64-93, 2013.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docentes**. Lisboa, Portugal: CCAP-2, 2011.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação e transformação**. Lisboa, Portugal: CCAP-1, 2011.

ANEXO I

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|---|---------|---------|--|
|  REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO | FICHA ANUAL DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL DO PESSOAL DOCENTE | PERÍODO DE AVALIAÇÃO DE: ___ / ___ /20___ A: ___ / ___ /20___ | | | | | | | |
| <p>IDENTIFICAÇÃO DO AVALIADO</p> PROVÍNCIA: _____ – DISTRITO: _____ – INSTITUIÇÃO: _____ – NOME: _____ – CARREIRA: _____ DISCIPLINA/ M ÓDULO QUE LECCIONA: _____ CLASSE/ANO QUE LECCIONA: _____ _____ | | | | | | | | | |
| <p>AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL²</p> | | | | | | | | | |
| <p>CRITÉRIOS</p> | <p>DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO</p> | <p>PONTUAÇÃO</p> | <p>PONTOS ATRIBUÍDOS¹</p> | | | | | | |
| <p>GRUPO I (70%) Processo e resultados de ensino e aprendizagem</p> | | | | | | | | | |
| <p>a) Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="579 1624 603 1758">1</td> <td data-bbox="603 1624 1031 1758">Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="579 1758 603 1841">2</td> <td data-bbox="603 1758 1031 1841">Planifica de forma sólida e coerente integrado os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e</td> </tr> </table> | 1 | Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação. | 2 | Planifica de forma sólida e coerente integrado os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="1046 1624 1197 1758">19 a 20</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1046 1758 1197 1841">17 a 18</td> </tr> </table> | 19 a 20 | 17 a 18 | |
| 1 | Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação. | | | | | | | | |
| 2 | Planifica de forma sólida e coerente integrado os objetivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e | | | | | | | | |
| 19 a 20 | | | | | | | | | |
| 17 a 18 | | | | | | | | | |

² Atribui-se a pontuação escolhendo apenas um campo na “Descrição de Desempenho” que tenha uma relação com o desempenho do avaliado. A pontuação representa um valor dentro do intervalo dos “Pontos Atribuídos” em cada critério.

| | | | |
|--|---|---|---------|
| | | avaliação. | |
| | 3 | Planifica de forma coerente integrando os objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação. | 14 a 16 |
| | 4 | Planifica com lacunas. | 10 a 13 |
| | 5 | Nem sempre planifica. | 0 a 9 |
| b) Domínio dos Conteúdos da sua área de actividades | 1 | Domina e adapta os conteúdos da sua área de actividades, `a realidade local, meditando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos. | 19 a 20 |
| | 2 | Domina os conteúdos da sua área de actividades, meditando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos. | 17 a 18 |
| | 3 | Domina os conteúdos da sua área de actividades, meditando o PEA com uma linguagem nem sempre adequada aos alunos. | 14 a 16 |
| | 4 | Tem algum domínio dos conteúdos da sua área de actividades, meditando com deficiência o PEA. | 10 a 13 |
| | 5 | Demonstra lacunas no domínio dos conteúdos da sua área de actividades. | 0 a 9 |
| c) Uso de Métodos no PEA | 1 | Aplica com rigor e de forma inovadora os métodos de ensino ajustando-os `as necessidade de aprendizagem dos alunos. | 19 a 20 |
| | 2 | Aplica com rigor os métodos de ensino ajustando-os `as necessidade de aprendizagem dos alunos. | 17 a 18 |
| | 3 | Aplica os métodos de ensino ajustando-os `as necessidade de aprendizagem dos alunos. | 14 a 16 |
| | 4 | Aplica os métodos de ensino sem os ajustar `as necessidade de aprendizagem dos alunos. | 10 a 13 |
| | 5 | Aplica com deficiência os métodos de ensino. | 0 a 9 |
| d) Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) | 1 | Avalia de forma diversificada, sistemática e inovadora para ferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre superar as dificuldades. | 19 a 20 |
| | 2 | Avalia de forma diversificada e sistemática para ferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre superar as dificuldades. | 17 a 18 |
| | 3 | Avalia de forma sistemática a | 14 a 16 |

| | | | |
|--|---|---|---------|
| | | aprendizagem dos seus alunos. | |
| | 4 | Avalia a aprendizagem dos seus alunos de forma não sistemática e nem diversificada. | 10 a 13 |
| | 5 | Avalia de forma não adequada os seus alunos. | 0 a 9 |
| e) Produção, utilização, conservação e actualização de materiais didácticos | 1 | Produz, utiliza, actualiza e conserva o material didáctico. | 19 a 20 |
| | 2 | Utiliza, actualiza e conserva o material didáctico. | 17 a 18 |
| | 3 | Utiliza e conserva o material didáctico. | 14 a 16 |
| | 4 | Utiliza o material didáctico. | 10 a 13 |
| | 5 | Nem sempre utiliza o material didáctico. | 0 a 9 |
| f) Resultados de aprendizagem dos alunos | 1 | Entre 91% e 100% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe /ano/disciplina/módulo. | 19 a 20 |
| | 2 | Entre 81% e 90% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe /ano/disciplina/módulo. | 17 a 18 |
| | 3 | Entre 71% e 80% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe /ano/disciplina/módulo. | 14 a 16 |
| | 4 | Entre 50% e 70% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe /ano/disciplina/módulo. | 10 a 13 |
| | 5 | Menos de 50% e 70% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe /ano/disciplina/módulo. | 0 a 9 |
| g) Organização e participação em actividades co-curriculares | 1 | Toma iniciativa e é activo na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade. | 19 a 20 |
| | 2 | Participa activamente na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade. | 17 a 18 |
| | 3 | Participa na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades | 14 a 16 |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|---|------------------|-------|
| | | culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade. | | |
| | 4 | Participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade. | 10 a 13 | |
| | 5 | Nem sempre participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade. | 0 a 9 | |
| Classificação do Grupo I | (a+b+c+d+e+f+g): 7 x 0,70_____ | | Pontuação | _____ |
| GRUPO II (30%) | | | | |
| Conduta, ética e deontologia profissional do docente | | | | |
| h) Cumprimento dos prazos na realização de tarefas com qualidade | 1 | Excelente no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas em um curto espaço de tempo do que o esperado e com resultados de excelente qualidade. | 19 a 20 | |
| | 2 | Muito bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos e com resultados de muito boa qualidade. | 17 a 18 | |
| | 3 | Bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos e com resultados de boa qualidade. | 14 a 16 | |
| | 4 | Satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com qualidade aceitável. | 10 a 13 | |
| | 5 | Não satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com resultados de baixa qualidade. | 0 a 9 | |
| i) Pontualidade | 1 | Comete entre 0 a 1 atraso justificado por ano. | 19 a 20 | |
| | 2 | Comete entre 2 a 5 atrasos justificados por ano. | 17 a 18 | |
| | 3 | Comete entre 6 a 10 atrasos justificados por ano. | 14 a 16 | |
| | 4 | Comete entre 11 a 15 atrasos justificados por ano. | 10 a 13 | |
| | 5 | Comete mais de 15 atrasos justificados por ano. | 0 a 9 | |
| | 1 | Comete entre 0 a 1 falta justificada por ano. | 19 a 20 | |

| | | | | |
|------------------------------|---|---|---------|--|
| j) Assiduidade | 2 | Comete entre 2 a 5 faltas justificados por ano. | 17 a 18 | |
| | 3 | Comete entre 6 a 10 faltas justificados por ano. | 14 a 16 | |
| | 4 | Comete entre 11 a 15 faltas justificados por ano. | 10 a 13 | |
| | 5 | Comete mais de 15 faltas justificados por ano. | 0 a 9 | |
| k) Disciplina | 1 | Observa integralmente e com rigor as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola, revela muito respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para o desenvolvimento de bom ambiente de trabalho. | 19 a 20 | |
| | 2 | Observa com rigor as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola, revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para a manutenção de bom ambiente de trabalho. | 17 a 18 | |
| | 3 | Observa as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola, revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para o bom ambiente de trabalho. | 14 a 16 | |
| | 4 | Observa satisfatoriamente as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola, revela pouco respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Raramente contribui para o bom ambiente de trabalho. | 10 a 13 | |
| | 5 | Observa raramente as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola, não respeita os colegas, alunos e a comunidade em geral. Não contribui para o bom ambiente de trabalho. | 0 a 9 | |
| l) Apresentação e compostura | 1 | Impecável na apresentação, cortês e delicado no relacionamento com as pessoas. | 19 a 20 | |
| | 2 | Muito boa apresentação, delicado no relacionamento com as pessoas. | 17 a 18 | |
| | 3 | Boa apresentação e bom relacionamento com as pessoas | 14 a 16 | |
| | 4 | Apresentação satisfatória e relacionamento aceitável com as | 10 a 13 | |

| | | | | |
|---|---|--|---------|--|
| | | peessoas | | |
| | 5 | Desleixado na apresentação e mau relacionamento com as pessoas | 0 a 9 | |
| m) Auto formação profissional | 1 | Evidencia excelente iniciativa de desenvolver de forma sistemática a processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho. | 19 a 20 | |
| | 2 | Muito boa a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e actualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho. | 17 a 18 | |
| | 3 | Desenvolve processos de aquisição e actualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho. | 14 a 16 | |
| | 4 | O docente desenvolve processos de aquisição e actualização e conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido, mas não mobiliza o conhecimento adquirido. | 10 a 13 | |
| | 5 | O docente não revela interesse em actualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido e não reconhece os benefícios do conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho. | 0 a 9 | |
| n) Competências Reveladas após Formação | 1 | Excelente aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias constantes na execução das tarefas, sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas. | 19 a 20 | |
| | 2 | Muito boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas e partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas. | 17 a 18 | |
| | 3 | Boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas, mas nem sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas. | 14 a 16 | |
| | 4 | Aplicação prática satisfatória da aprendizagem; poucas mudanças na execução das tarefas e pouca partilha dos conhecimentos adquiridos com os colegas. | 10 a 13 | |

| | | | | |
|----------------------------------|---|---|--------------------|--|
| | 5 | Fraca aplicação prática da aprendizagem; não revela mudanças na execução das tarefas nem partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas. | 0 a 9 | |
| Classificação do Grupo II | | $(h+i+j+k+l+m+n): 7 \times 0,30 = \underline{\hspace{2cm}}$ | Pontuação <hr/> | |
| CLASSIFICAÇÃO FINAL | | Grupo I + Grupo II = <hr/> | <hr/> | |

COMENTÁRIOS GERAIS DO AVALIADOR E RECOMENDAÇÕES

COMENTÁRIOS GERAIS DO AVALIADO

ASSINATURA DOS INTERVENIENTES

Assinatura do avaliado

Assinatura do avaliador

_____, __/__/__

_____, __/__/__

Homologação

O³ _____

_____, __/__/__

³ Título da entidade que faz homologação da Avaliação Individual do Desempenho.

Tomei conhecimento após homologação

_____/_____/_____

Resolução n.º 19/2019, 21 de Novembro, **Modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente em Moçambique.**

Recebido em 2024-02-11
Publicado em 2024-10-04